

ANAIIS VIII SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO

2017



APRESENTAÇÃO

Os Seminários de Pesquisa e Extensão do Extremo Sul da Bahia, promovidos pelo Núcleo de Pesquisa Ensino e Extensão do Departamento de Educação – Campus X/UNEB, desde o ano de 2002 vem se constituindo em um evento de considerável relevância social, política, cultural e científica porque reúne profissionais da educação, pesquisadores e discentes de graduação e pós-graduação da região e de outras localidades. Tem como finalidade divulgar o conhecimento historicamente sistematizado e debater acerca de questões do ensino, da pesquisa e das atividades extensionistas que a universidade e os sujeitos sociais realizam dentro e fora dela. Constituindo-se, assim, em um espaço privilegiado de socialização do conhecimento, de troca de saberes, perspectivas e questionamentos em busca de reflexões críticas e de produção acadêmica de caráter investigativo e interdisciplinar.

A comunidade acadêmica do DEDC X, através da comissão organizadora, elegeu como temática geral da oitava edição do **Seminário de Pesquisa e Extensão do extremo sul da Bahia** o tema “**Educação, Ciência e Tecnologia: implicações para a formação e a práxis**” a qual norteará atividades como: conferências, palestras, mesas redondas, colóquio, comunicações de pesquisa, relatos de experiências, feiras culturais, pôsteres, minicursos e outros.

Além da programação técnico-científica, o seminário tem se constituído em um espaço de apresentações de projetos artístico-culturais coordenados pelos docentes do DEDC X e da comunidade regional. Serão organizadas ainda estandes para demonstração de projetos de pesquisa, ensino (PIBID), pesquisa e extensão do DEDC X e das escolas da educação básica do município.

O evento foi realizado nos dias 08, 09, 10, 11 de novembro 2016 no Departamento de Educação – Campus X, localizado à Av. Kaikan, Jardim Caraípe, Teixeira de Freitas-Ba, Cep: 45995-000. Fone-fax (73) 3291-8300. E teve como objetivo Promover espaços de reflexão e socialização de conhecimentos relacionados à tríade Educação, Ciência e Tecnologias, analisando as relações aí existentes, sobretudo, aquelas voltadas à formação dos sujeitos sociais e suas práxis, nos distintos espaços educativos/formativos que se articulam ao desenvolvimento local e da região do Extremo Sul da Bahia.

Coordenação geral

Célia Barros Nunes
Elzicleia Tavares dos Santos
Ivo Fernandes Gomes
Maria Jucilene Lima Ferreira

Comissão Científica

Ana Odália Vieira Sena - UNEB/Campus X
Célia Barros Nunes - UNEB/Campus X
Célio Alves Espíndola - UFFS
Celso de Jesus Silva - UNEB/Campus X
Celso Kallarrari de Souza Silva - UNEB/Campus X
Cleideni Alves do Nascimento - UNEB/Campus X
Cristiane Gomes Ferreira - UNEB/Campus X
Douglas de Assis Teles Santos - UNEB/Campus X
Ediane Lopes de Santana - UNEB/Campus X
Elzicleia Tavares dos Santos – UNEB/Campus - X
Francis Miller Barbosa Moreira - UNEB/Campus X
Guilhermina Elisa Bessa da Costa - UNEB/Campus X
Helania Thomazini Porto Veronez - UNEB/Campus X
Ivo Fernandes Gomes - UNEB/Campus X
Joana Farias dos Santos - UNEB/Campus X
Joelson Pereira de Sousa - UNEB/Campus X
Jorge Luiz Fortuna - UNEB/Campus X
Juzenilda Gomes Figueredo – UNEB/Campus
Karina Lima Sales - UNEB/Campus X
Karine Pessoa Oliveira - UNEB/Campus X
Liliane Maria Fernandes Cordeiro Gomes - UNEB/Campus X
Liziane Martins - UNEB/Campus X
Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho - UNEB/Campus X
Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus – UNEB/Campus X
Márcio Soares Santos - UNEB/Campus X
Maria Nalva Rodrigues de Araújo - UNEB/Campus X
Marina Rodrigues Miranda – UFSB/Campus Paulo Freire
Minervina Joseli Espindola Reis - UNEB/Campus X
Priscila Santos da Glória - UNEB/Campus X
Quitéria Rodrigues Costa - UNEB/Campus X
Rafael Litvin Villas Bôas - UnB
Uerisleida Alencar Moreira - UNEB/Campus X
Valci Vieira dos Santos - UNEB/Campus X
Vinícius França - UNEB – V
Wanderley de Jesus Souza – UFSB/ Campus Paulo Freire

Sumário

Eixo 1 - Diversidade Cultural, Social, Educação Especial/Inclusiva	8
MERCEDES BAPTISTA, DA DANÇA À IDENTIDADE: relato de experiência de implementação da lei 10.639 na Educação Infantil	9
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS E REFLEXÃO	18
DE QUE MORREU CIPRIANA? HISTÓRIA DO IMAGINÁRIO E A REVOLTA DA VACINA-RIO DE JANEIRO 1904	26
CANTOS-POEMAS: DO COURO DO TAMBOR AO CORO DAS NEGRAS CANTADORAS.....	36
PRECONCEITO RACIAL CONTRA A CRIANÇA NEGRA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	47
Eixo 02 - Trabalho, Educação e Movimentos Sociais	58
ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS E EDUCAÇÃO ALIMENTAR NAS ESCOLAS	59
POR ENTRE ESTEREÓTIPOS E SILENCIAMENTOS: UMA ANÁLISE DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO PÓS-LEI 10.639/03.....	69
EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA	78
MOVIMENTO SINDICAL DE PORTO SEGURO/BA APÓS ATEPS: Uma história de luta e esperança por justiça	88
ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA – RELATO DE EXPERIÊNCIA NA APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS EM SALA DE AULA.....	99
O SIGNIFICADO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT.....	105
Eixo 3 - Formação docente, gestão, coordenação escolar e organização do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares	115
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: contribuições para formação inicial do professor	116
O CURSO DE PEDAGOGIA E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES	125
O ESPAÇO FÍSICO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: análises e críticas.....	135
DISCUTINDO RACISMO ATRAVÉS DO ENSINO DE HISTÓRIA	139
EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA E DE PEDAGOGIA: Um recorte da Universidade do Estado da Bahia – DEDC X	145
AValiação: PRÁTICA DO PROFESSOR E PERCEPÇÃO DO ALUNO	159
POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM EXERCÍCIO: impactos e significados.....	168
AUTONOMIA DO ALUNO E PRÁTICA DOCENTE: Uma análise a partir da obra Experiência e Educação de John Dewey	176
TRABALHO COLETIVO E RELAÇÕES ENTRE DOCÊNCIA, ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO	183
RELATO DE EXPERIÊNCIA DA OFICINA: DIREITOS DOS POVOS: CULTURA INDÍGENA NO EXTREMO SUL BAIANO.....	195
AValiação NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: contribuições para a prática pedagógica.....	206
EIXO 04 - Tecnologias e linguagens imagéticas no processo educativo	217
METODOLOGIA DE ENSINO DE ALGORITMOS E PROGRAMAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA: uma análise comparativa em diferentes ambientes	218
GAME EM SALA DE AULA: Aprendendo matemática.....	224
ANÁLISE QUALITATIVA DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: “LABMORFO”	230
INTRODUÇÃO AO RACIOCÍNIO COMPUTACIONAL PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM	

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	236
ENSINO DE ROBÓTICA COM S4A – SCRATCH FOR ARDUINO	241
UM CLICK NA ESCOLA: a relação dos sujeitos aprendentes com a fotografia	247
O PAPEL DA MÍDIA NA CONSTRUÇÃO DA REALIDADE SOB A PERSPECTIVA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL	258
A CONCRETIZAÇÃO DE CONCEITOS ABSTRATOS DE HISTOLOGIA E FISIOLOGIA ATRAVÉS DE UMA METOLOGIA LÚDICA	267
USABILIDADE DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM “LABMORFO”	273
EIXO 5 - Meio Ambiente, Sociedade e Sustentabilidade.....	278
ANIMAIS AMEAÇADOS DE EXTINÇÃO NA FAUNA BRASILEIRA	279
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS: Os Impactos Dos Lixos Nas Praias	287
LEVANTAMENTO DE IMPACTOS ANTRÓPICOS QUE ATINGEM À BALEIA JUBARTE (<i>Megaptera novaengliae</i>)	296
EQUAÇÕES DE INTENSIDADE DURAÇÃO E FREQUÊNCIA DA BACIA DO RIO ITANHÉM	305
PRECIPITAÇÃO ANUAL DOS MUNICÍPIOS DE: ITAMARAJU, PRADO E ALCobaÇA – BA	315
MODELO DIGITAL DE ELEVAÇÃO HIDROLOGICAMENTE CONSISTENTE DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO JUCURUÇU	320
ANÁLISE MULTITEMPORAL DA VEGETAÇÃO NA BACIA DO RIACHO CORRENTE DOS MATÕES, PIAUÍ	329
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR: reflexões sobre uma experiência em escola pública do município de Teixeira de Freitas – Ba	339
PROJETO CANTINHO VERDE: promovendo a Educação Ambiental através da horta agroecologica na escola municipal do Ensino Fundamental São José-distrito de Alcobaça-Ba.....	346
DESCRIÇÃO ESQUELÉTICA DO ATLAS-AXIS, ESTERNEBRAS E ESTRUTURAS APENDICULARES DE FRANCISCANAS (<i>Pontoporia blainvillei</i>) ENCALHADAS NO LITORAL NORTE DO ESPÍRITO SANTO.....	350
ANÁLISE DA CONTAMINAÇÃO POR AGROTÓXICOS EM FONTES DE ÁGUA DE COMUNIDADES AGRÍCOLAS EM TEIXEIRA DE FREITAS E MEDEIROS NETO-BAHIA	359
ANÁLISE ESTRATÉGICA PARA IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS DE SERVIÇOS DE SAÚDE EM UM LABORATÓRIO DA CIDADE DE TEIXEIRA DE FREITAS-BA.	364
AS CONDIÇÕES SANITÁRIAS E AMBIENTAIS NA TRADICIONAL FEIRA LIVRE DO BAIRRO VILA NOVA EM SÃO MATEUS (ESPÍRITO SANTO).....	373
REFLEXÕES ACERCA DA UTILIZAÇÃO DOS ARCABOUÇOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	381
UTILIZAÇÃO DE SUBSTRATOS ALTERNATIVOS NA PRODUÇÃO DA ALFACE	393
5,75.....	396
CONSUMO CONSCIENTE E SUSTENTABILIDADE NO SETOR DE COSMÉTICOS: ANÁLISE REFLEXIVA.....	398
ESTRUTURA DA COMUNIDADE LENHOSA DE UM FRAGMENTO DEGRADADO DE FLORESTA DE TABULEIRO NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS, BA.....	411
MÉTODOS DE FIXAÇÃO DE AMOSTRAS BOTÂNICAS UTILIZADOS EM HERBÁRIOS BRASILEIROS	419
ANÁLISE DO TEXTO DIDÁTICO SOBRE LIQUENS EM LIVROS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CIÊNCIAS PUBLICADOS NO BRASIL	425
DIAGNÓSTICO SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS E SEUS EFEITOS: UM ESTUDO REALIZADO	

COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	437
EIXO 06 - Memórias Coletivas, História e Processos Educativos	447
A RUPTURA DA TEORIA HISTÓRICA A PARTIR DO TRABALHO DE HANNAH ARENDT	448
DIREITO FUNDAMENTAL À MEMÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO COMO PRESSUPOSTO PARA CIDADANIA.....	458
CIDADE E MEMÓRIA: a ressonância dos patrimônios em Teixeira de Freitas, Ba	469
CONSTRUÇÕES DA MEMÓRIA COLETIVA COMO DESENCADEADORA DO PROCESSO IDENTITÁRIO EM <i>UM RIO CHAMADO TEMPO, UMA CASA CHAMADA TERRA</i> , DE MIA COUTO... ..	480
A INSERÇÃO DOS SABERES SOBRE A PESCA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ALCOBAÇA – BA	493
REFLEXÕES MONOPOLISTAS E LIBERAIS SOBRE A EXPLORAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS NA CRISE DO ANTIGO SISTEMA.....	501
MEMÓRIAS, SUBJETIVIDADES, E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES COLETIVAS: os anúncios de venda dos condomínios em Teixeira de Freitas – Bahia.....	512
ETNOGRAFIA DAS CRIANÇAS SOBRE O SABER CULTURAL DO CONGO SERRANO.....	521
SOFRÊNCIAS COMPARTILHADAS: Pablo, arrocha e novas formas da relação produção-consumo na música popular baiana	530
EIXO 07 - Língua e suas múltiplas formas de representação social.....	540
AS MARCAS DA TRADUÇÃO DE LIA WYLER EM HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL.....	541
AUTENTICIDADE TEXTUAL NA PRÁTICA DA LEITURA: uma abordagem crítica reflexiva no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa	551
DE ALFERES A HERÓI DA INDEPENDÊNCIA: o processo de heroicização da personagem José Francisco Brandão Galvão no romance <i>Viva o povo brasileiro</i> , de João Ubaldo Ribeiro	562
UMA CONJUNTURA SOCIOTÉCNICA E CONCEITUAL PARA PRODUÇÃO/LEITURA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS NA WEB	572
VIOLÊNCIA E GÊNERO EM RETÁBULOS DE EDILBERTO JIMÉNEZ: olhares sobre a guerra no Peru	584
A ERA VARGAS NO BRASIL: uma perspectiva sobre a sociedade no período estado- novista com uma análise comparativa em <i>O Cavaleiro da Esperança</i> de Jorge Amado.....	593
ANÁLISE DO POEMA AURORA/DAWN: um diálogo com Carlos Drummond de Andrade	603
DISCURSO E SITUAÇÃO DE RUA: marcas intertextuais em notícias de Salvador e de Teixeira de Freitas	615
REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS DE GÊNERO EM INFÂNCIA E VIVA O POVO BRASILEIRO: reflexões sobre o feminino e o masculino	625
ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NO BLOG DO SAKAMOTO: a ironia como marca argumentativa do sujeito falante	636
DISCURSO E SITUAÇÃO DE RUA: marcas intertextuais em notícias de Barreiras e de Juazeiro.....	649
UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: ABORDAGENS E MÉTODOS: Análise das metodologias usadas no Nível Intermediário I.....	660
ORALIDADE, GRAMÁTICA NORMATIVA E GÊNEROS TEXTUAIS: PERSPECTIVA DE INTERAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO.....	671
MARCAS INTERTEXTUAIS EM NOTÍCIAS SOBRE SITUAÇÃO DE RUA NO RIO GRANDE DO SUL	681
ASPECTOS DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA PRIVILEGIADOS NO ENADE PARA LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS	692

EIXO 08 - Educação Matemática e práticas pedagógicas	703
EXPLORANDO FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS SENO E COSSENO COM O GEOGEBRA.....	704
PROBLEMA DE VALOR INICIAL: MODELAGEM, MÉTODO DE RESOLUÇÃO E RESULTADOS COMPUTACIONAIS	715
ALFABETIZANDO CIENTIFICAMENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	722
INSERINDO O CONCEITO DE ÁREA E EQUAÇÃO QUADRÁTICA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	727
OFICINA: A Escola na Universidade - uma experiência na formação de professores para o ensino da Matemática e Computação na Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, Teixeira de Freitas, BA.....	750
A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E O ÁBACO PARA A COMPREENSÃO DAS REGRAS DE SINAIS	761
1000 REAIS NA POUPANÇA E 1000 REAIS NO CHEQUE ESPECIAL: QUANTO VALE?	772
EIXO 09 - Corpo, Movimento e Saúde	779
A COR DA VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA NO BRASIL: REFLEXO DA ANTIÉTICA PROFISSIONAL ..	780
FREQUÊNCIA DE QUEDAS EM IDOSOS PARTICIPANTES DE EXERCÍCIOS FÍSICOS EM UM GRUPO DE CONVIVÊNCIA DA CIDADE DE TEIXEIRA DE FREITAS-BA	786
PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E INDEPENDÊNCIA FUNCIONAL DE UM GRUPO DE CONVIVÊNCIA EM TEIXEIRA DE FREITAS-BA.....	791
DISTRIBUIÇÃO DO PARTO VAGINAL E DA CESÁREAS NO SISTEMA PÚBLICO DE SAÚDE NA MACRORREGIÃO DO EXTREMO SUL BAIANO NO PERÍODO DE 2009 A 2015.....	797
ANÁLISE DOS CASOS DE SÍFILIS CONGÊNITA EM TEIXEIRA DE FREITAS-BA E A IMPORTÂNCIA DO PRÉ-NATAL EM SUA PREVENÇÃO.....	810
CARACTERÍSTICAS DOS CASOS DE TUBERCULOSE E AVALIAÇÃO DA FREQUÊNCIA COM HIV/AIDS, TABAGISMO E ALCOOLISMO, NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS/BA, NO PERÍODO DE 2013/2014	815
O USO INDEVIDO DO FORMOL COMO ALISAMENTO CAPILAR NOS SALÕES DE BELEZA: e os agravos que podem causar à saúde dos cabeleireiros	821

Eixo 1 - Diversidade Cultural, Social, Educação Especial/Inclusiva

Serão socializadas as produções resultantes de estudos teóricos e de experiências acerca de histórias de povos indígenas e quilombolas no Brasil, seus processos de resistência e afirmação identitária, bem como vivências no campo educacional, evidenciando particularidades de culturas indígenas e quilombolas no âmbito formativo e simbólico da docência. Discute, ainda, trabalhos relacionados aos estudos nas áreas de gênero, compreendida nas suas inter-relações (masculino, feminino, transgênero e pós-gêneros), com ênfase nas construções sociais e históricas, principalmente através de relatos e memórias individuais e coletivas de categorias socialmente fragilizadas. Também enfocará as questões correlacionadas entre gênero, diversidade sexual e discriminação em espaços e instituições sociais. Propõe-se também a discutir questões sobre a educação especial e educação inclusiva. Contempla pesquisas desenvolvidas em escolas regulares, escolas especiais e em outros espaços nos quais são realizados trabalhos que visem à melhoria pedagógica, tecnológica, metodológica entre outros, para atendimento às pessoas com deficiência, pessoas surdas e questões como Transtornos Globais do Desenvolvimento.

MERCEDES BAPTISTA, DA DANÇA À IDENTIDADE: relato de experiência de implementação da lei 10.639 na Educação Infantil

Ananda da Luz Ferreira¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica de aplicação da lei 10.639/03, realizado em uma instituição de educação infantil da zona norte do município do Rio de Janeiro. Pautada na função que a Educação Infantil tem em formar hábitos e atitudes que contribuirão na consolidação da identidade dos diferentes sujeitos, percebe-se a necessidade de trazer para o currículo da Educação Infantil a história e cultura da África e Afro-Brasileira, para que as crianças se sintam representadas e compreendam a importância das heranças culturais trazidas pelos povos africanos. Para a concretização do projeto, que foi realizado com crianças que possuem entre 3 e 4 anos (maternal), foi utilizado diferentes linguagens artísticas como: literatura infanto-juvenil afro-brasileira, pinturas, vídeos de dança e fotografias. Corroborando que o lúdico que a educação infantil requer e a riqueza da cultura afro brasileira podem se complementar para que as identidades das crianças possam se solidificar. Trazer o debate etnicorracial para dentro de sala de aula, além de fazer com que a criança se reconheça e se sensibilize como parte dessa história, é contribuir para que o racismo diminua em nossa sociedade. Com isso podemos constatar que nada mais valioso do que utilizar-se expressões artísticas para que as crianças se encontrem e se reconheçam. Mostrar, de forma positiva a cultura africana e afro-brasileira e fazer com que os alunos de hoje encontrem de forma diferente o negro em nossa sociedade e compreenda que as heranças culturais fazem com que todo brasileiro, independente da cor da pele, é afrodescendente.

Palavras-chaves: Educação Infantil, Lei 10.639/03, Mercedes Baptista, Identidade.

INTRODUÇÃO

*“Negam que aqui tem preto, negão
Negam que aqui tem preconceito de cor
Negam a negritude, essa negação
Nega a atitude de um negro amor*

*Mas pra todo canto aonde tem você, eu vou
Com o canto do olho lançam setas de indagação
Ainda não sabem, mas sabemos que opressão
É a falta de pressa do opressor pedir perdão
A quem não perdeu tempo e a muito tempo perdão
Mas nunca esqueceu, não.”
(Chico César, Negão)*

A Educação Infantil exige um olhar atento dos educadores, pois acolhe crianças de

¹ Formada em pedagogia e Professora de Educação Infantil no EDI Lúcia Quitete, na rede municipal do Rio de Janeiro.
E-mail: anandaluzananda@gmail.com

seis meses aos cinco anos e onze meses de vida e, de acordo com pesquisas na área, é nessa fase da vida que a criança constitui sua identidade, organiza-se e estrutura-se para os desenvolvimentos de suas competências e das habilidades que serão desenvolvidas ao longo da vida. Segundo Antunes (2011) “A Educação Infantil é tudo; o resto, quase nada” (p: 03).

Certificando-se do quão é importante a Educação Infantil, sendo esta a primeira etapa da Educação Básica, cabe-nos compreender que a identidade de um sujeito se dá na relação dialética entre o próprio e os grupos sociais que percorre ao longo de sua história. Podemos corroborar essa afirmação quando Lucena e Lima (2009) nos coloca que a identidade cria bases nas relações estabelecidas entres grupos: “Para que um grupo ou uma sociedade configure um determinado processo de autoafirmação faz-se necessário que exista um outro grupo ou sociedade” (p: 34-35). A identidade é constituída através da relação entre dois indivíduos ou mais, onde a subjetividade de um ser vai dialogar com o eus dos diversos seres.

Nobert Elias (1994), nos coloca que as sociedades e os indivíduos são indissociáveis, sendo a sociedade que nos leva a individualização. A identidade de um determinado ser humano faz parte do *habitus* social e a individualização se dá nessa relação do compartilhamento de experiências com outras pessoas que compõe os grupos sociais. Entendendo-se que *habitus* para o autor é a singularidade do indivíduo e sua relação de troca com a sociedade, sendo essa troca o que estrutura socialmente sua personalidade, ou seja, tudo que possa parecer de caráter individual em algum momento foi partilhado com outro membro da sociedade, constituindo assim sua identidade ao longo do tempo. Portanto, inverter a forma de como os espaços educativos apresentam as histórias dos africanos e afrodescendentes é oportunizar uma outra identidade para os que terão acesso a essas histórias e culturas, desconstruía de qualquer forma de preconceito étnico. Torna-se de grande importância a Educação Infantil, por ser o espaço em que a criança pequena dialoga com a esfera pública, onde a mesma se encontrará com diferentes culturas, subjetividades, formas de ver o mundo e agir sobre ele, o que torna essa estrutura privilegiada por promover a possibilidade de “que todos possam ser afetados de maneira que criem novas redes de solidariedade e pensamento.” (ABRAMOWICZ, 2013, p:12)

Devemos nos atentar à relação entre a escola e a contribuição da formação identitária dos diversos indivíduos que por elas passam, resgatando a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) que determina a escola como um espaço onde deve haver “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e saber”. Temos que

colocar a escola como um espaço dialógico da diversidade de saberes que estão intrínsecos nas culturas brasileiras, provocando-nos a reflexão da necessidade de expandir para os currículos escolares o debate sobre a diversidade etnicorracial presente na história do Brasil, como nos é colocado nesse artigo 3º, parágrafo XII da LDB. Torna-se assim, para a Educação Infantil, necessário inserir as culturas africanas e afrodescendentes nos currículos para que, nesse primeiro momento de socializações de saberes, que contribuirá para a formação identitária, a criança negra possa se sentir representada de forma positivada, bem como sensibilizar as crianças brancas de que seus atributos culturais e físicos não são únicos e superiores (CEERT, 2012). Deve-se promover espaços em que todas as crianças tenham suas culturas valorada, indo de encontro com o que a nossa educação bancária faz mostrando o negro somente como escravizado e nunca como princesas e heróis, contribuindo para que todas crianças, sejam elas negras ou não, tenham vergonha do ser negro. Levar a diversidade etnicorracial para as escolas é garantir acesso a todos indivíduos para empoderar-se da sua história como nos instiga pensar Oliva quando nos traz a reflexão do porquê devemos estudar história da África: “não será possível combatermos as imprecisões e incapacidades de nossos olhares sobre os africanos e sobre nós mesmos” (2006, p. 190), O autor nos indica que devemos despertar olhares sensíveis para nossa ancestralidade, para isso temos que conhecer todos os aspectos que circundam nossas histórias.

A Lei 10.639/2003, que foi alterada pela Lei 11.645/2008 torna obrigatório, em todos os níveis de educação o ensino de história e cultura africana, afrodescendente e indígena. A lei é resultante de muita luta e articulação política dos movimentos sociais, em específico do movimento negro para suprir uma lacuna que a histórica deixou, ainda porque a escola, como já vimos ao nos remeter a LDB, deve ser um espaço de promoção de educação inclusiva e igualitária, ou seja, garantir o acesso a todos de forma acolhedora. A Lei 10.639/03 vem no intuito de reafirmar essa premissa e garantir os direitos negados às crianças negras na escola, buscando proteger as identidades afrodescendentes.

“Todavia, algumas pesquisas (SANTOS, 2005; CAVALLEIRO, 2005) evidenciam que as crianças negras são vítimas de preconceito racial dentro da Escola e indicam também que essas ideias afetam negativamente a construção da subjetividade, autoestima e podem ser prejudiciais ao processo de aprendizagem dos/as alunos/as.” (SILVIA e PETIT, 2012, p. 73)

Podemos nos certificar disso quando lançamos um olhar atento às estruturas das escolas, principalmente às escolas de educação infantil, com bonecas brancas, murais com

imagens de pessoas brancas e bibliotecas em que, majoritariamente, as literaturas trazem ilustrações de personagens brancos. Como uma criança se reconhecerá se o seu próprio espaço não o faz? Quantas bonecas, princesas e heróis que temos desejo de incorporar são negros? A lei 10.639 surge com esse propósito também: o de romper com o biotipo ideal branco que a criança é obrigada a acreditar e mostrar que existem belezas nas diversas etnias. Corroborando a importância da legislação e no intuito de romper com a educação bancária que estigmatiza o aluno e o oprime (FREIRE, 1987), proporcionar às crianças a possibilidade de um outro identificar-se dentro da sociedade, dando-lhes a voz e a percepção de suas culturas de forma positividade, indo de encontro com as restrições sociais que o entorno insiste em reafirmar, como nos coloca Canen: “As restrições sociais e de representações de que somos alvo dão um contorno de identidade ao grupo social” (2008, p. 88). As ações que são desenvolvidas nos espaços educativos são primordiais para uma grande transformação social e para a extinção do racismo.

A AÇÃO

O presente trabalho relata a experiência desenvolvida no município do Rio de Janeiro no Espaço de Desenvolvimento Infantil Lúcia Quitete, na favela Borda do Mato, bairro Andaraí. O projeto foi desenvolvido em uma turma de maternal com crianças que possuem uma média de idade que varia entre três a quatro anos e um quantitativo de 17 alunos.

A favela Borda do Mato faz parte do Complexo do Andaraí, composto pelas comunidades: Nova Divineia, João Paulo II, Juscelino Kubitschek, Jamelão, Morro de Santo Agostinho, Borda do Mato, Arrelia e Rodou. É uma área de vulnerabilidade social, em decorrência da população local ser, por muito tempo, vítima da violência e ainda não tem acesso pleno as estruturas socioculturais. Hoje, a Borda do Mato, possui a primeira creche pública, EDI Lúcia Quitete inaugurada em agosto de 2013, três anos após a ocupação da UPP que ocorreu em 2010, quando o local passa a receber uma atenção maior e investimento público, fazendo-se o Estado presente.

O trabalho teve como principal objetivo promover o acesso a cultura e história afro-brasileira aos educandos, levando-os a se sensibilizarem para que pudessem se reconhecer como parte dessa história, a visibilidade de personalidades negras e principalmente o empoderamento da mulher negra, visto que o tema do projeto do ano na instituição era

“Mulheres Cariocas: 450 anos de história”. Outro aspecto observado no coletivo de estudantes era a desvalorização da estética negra, o alisamento de cabelos de crianças tão pequenas, bem como a identificação com personagens e personalidades não negras. Em uma reunião de responsáveis em que tratávamos sobre pediculoses uma mãe presente retrucou: “Minha filha tem cabelo tão ruim, tão duro, que nem piolho quer entrar”, falas como essas eram presentes no cotidiano refletindo na autoestima das crianças. O projeto veio com a função de mostrar belezas e forças no corpo negro, para que as crianças pudessem, ao olharem para si e para o outro que compartilha o espaço com alegrias e bonitezas (FREIRE, 1996).

O ponto de partida foi a história da Mercedes Baptista que era coreógrafa, bailarina, além de estudiosa e precursora da dança afro-brasileira, também foi a primeira bailarina negra do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Mercedes Baptista não era carioca da gema, mas nasceu em Campos dos Goytacazes no estado do Rio de Janeiro e construiu história nessa capital carioca. Diante disso se tornou personalidade importante a ser apresentada para as crianças. Depois de muito pesquisar e não encontrar um livro infantil sobre Mercedes Baptista a sua história foi contada para as crianças através de imagens retiradas da internet, assim construímos uma breve biografia da artista em forma de cartaz. Após as crianças conhecerem um pouco da história de Mercedes Baptista trouxemos a matemática para fazermos nossas bailarinas Mercedes. Cada criança ganhou uma bailarina e pintou-a, em seguida oferecemos vestidos para que cada criança encontrasse o que encaixasse exatamente em sua bailarina. Cada bailarina tinha um vestido em formato diferente exigindo que as crianças percebessem qual era o vestido do tamanho e formato exato para sua bailarina. Apesar da dificuldade foi divertido com um ajudando o outro. Em seguida as bailarinas viraram brinquedos e logo após um numeródromo, no qual as separamos e quantificamos até quatro, tendo assim, os conceitos matemáticos “trabalhados de forma intencional a partir das experiências e vivências do dia-a-dia das crianças e de suas brincadeiras” (SME-RJ, 2010).



Para aproximar as crianças mais ainda da história da Mercedes Baptista assistimos um vídeo que falava sobre a vida dela e descobrimos que além de ser a primeira bailarina negra do Teatro Municipal ainda foi uma pesquisadora da dança afro-brasileira, o que aguçou a curiosidade investigativa das crianças levando todo o coletivo a assistir diferentes vídeos apresentações sobre dança afro que fizeram com que as crianças observassem detalhes como os movimentos dos braços e pernas. Inspiradas no movimento de Mercedes Baptista conhecemos outra bailarina negra Josephine Baker através de um livro de literatura infantil - Josephine na era do Jazz – ancorando-nos na importância de trazer literaturas afro-brasileira vai de encontro com o caminho que nossa sociedade fez de eliminar qualquer forma de intelectualidade de base africana “realiza-se este apagamento das identidades afrodescendentes” (CANEN, 2008, p. 83). Convidamos as crianças para dançarem livremente com os pés e com as mãos, na medida que iam dançando arte ia brotando, a arte de dançar aliada às artes plásticas. Nas atividades de dançar com pés trabalhamos textura, matemática, equilíbrio e psicomotricidade ampla e fina. Cada criança recebeu um revestimento nos pés de plástico bolha como se fosse um sapato e sorteavam uma cor, identificava e depois seus pés eram revestidos com plástico bolha, pintados com a cor sorteada e ao som de música afro dançaram. Em outra atividade, só que usando os membros superiores, as crianças foram convidadas a pintarem com as mãos: cada criança recebeu uma cor de giz de cera para desenhar dançando ao ritmo de música afro-brasileira também. Nessa atividade trabalhamos o corpo e paralelamente trouxemos matemática e linguagem oral escrita, pois o traçado de cada criança foi identificado pela cor em uma legenda em que foi trabalhado a escrita do nome de

cada um. Findamos o projeto Mercedes Baptista construindo o teatro municipal que foi seu palco por um bom tempo e brincamos. Nessa última atividade exploramos a psicomotricidade com dobraduras e usando diferentes técnicas de pintura e colagem para a construção do painel 3d, na qual também aguçamos a sensibilidade artística observando fotos e pinturas do teatro Municipal e misturando cores para chegar mais próximo o possível da cor do teatro.



CONCLUSÃO

O trabalho descrito acima foi um entre os diversos que, desde que me tornei docente da Educação Infantil, tenho desenvolvido. Todos projetos realizados tem o intuito de desconstruir o racismo no ambiente escolar, tanto dos educadores quanto das próprias crianças, e de massagear o brio dos alunos negros que tanto foram violentados ao longo da história, empoderando-os de suas riquezas e belezas. Trazer a Mercedes Baptista como personalidade negra é também mostrar a todos e todas que os espaços podem e devem ser ocupados por qualquer pessoa indiferente de sua etnia e cor da pele, contribuindo para desconstruir a condição de que não há mulheres negras na dança clássica ou em qualquer outro espaço de destaque. Com isso as crianças negras, ao certificarem que há personalidades negras e belezas na cultura afro-brasileira terá um empoderamento em sua autoestima e as crianças brancas se sensibilizarão que não são os únicos grupos a serem valorados na sociedade (CEERT, 2012). Assim, as atividades contribuíram e contribuem para que as crianças negras se libertem do caminho de opressão que a escola, que nada mais é reflexo da sociedade, vem lhes proporcionando. Freire (1987) coloca que a violência dos opressores desumaniza e os põem na vocação de ser menos, posicionando que o caminho de libertação do indivíduo vai partir do próprio e o que cabe aos educadores comprometidos com um processo educativo para transformação social é colaborar para que esse sujeito crie perspectivas para sair da condição de oprimido. Trazer para a prática cotidiana a aplicação da lei 10.639/03 é uma forma de ir ao encontro a essa pedagogia da opressão, é contribuir para que o indivíduo passe a ter contato com sua ancestralidade, onde as crianças vejam a boniteza e alegria de se encontrarem em todos os espaços e que os professores compreendam que a essência de suas práticas está na beleza de compreender que o saber está presente em todos e tudo que circundam o espaço educativo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Prólogo. In: **ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROECK, Michel** (orgs). Educação Infantil e Diferença. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- ANTUNES, Celson. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. 8ed. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2011.

_____, **Projeto e práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/** Lei n. 9394, de 20/12/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CANEN, Ana. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multirracial: algumas tendências e perspectivas. BARROS, José Flávio Pessoa de e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs). *In: Todas as Cores na Educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

CEERT. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial** [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

ELIAS, Nobert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997

LUCENA, Francisco Carlos e LIMA, Jorge dos Santos. **Ser Negro: Um Estudo de Caso Sobre “Identidade Negra”**. Saberes, Natal – RN, vol.01, nº2, mai2009, p.33-51.

MEC/SECAD. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD .

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

MELGAÇO, Paulo Jr. **Mercedes Baptista**, a criação da identidade negra na dança. Rio de Janeiro, Fundação Cultural Palmares, 2007. In: <http://afro->

latinos.palmares.gov.br/sites/000/2/publicacoes/mercedesbaptista.pdf

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores.

Panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, UCAM, nº 1-2-3, ano 28, jan-dez2006.

SME-RJ. **Orientações curriculares para educação infantil**. Gerência de Educação Infantil, Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro: 2010.

SILVIA, Geranilde Costa e **PETIT**, Sandra Haydée. Literatiura Africana e Afrodescendente Junto a Crianças de Escolas Públicas: uma experiências de pesquisa. In: **BARRETO**, Maria Aparecida Santos Correa (org) **Africanidade(s) e Afrodescendência(s)**: perspectivas para a formação de professores. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

WINTER, Jonah. **Josephine**, na era do jazz. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS E REFLEXÃO

Benedito Borel da Conceição²

RESUMO

O artigo tem por finalidade refletir sobre a educação inclusiva, os caminhos e a reflexão na aceitação das diversidades dos alunos na sala de aula da escola regular, garantindo acesso igualitário às oportunidades. Construir reflexões que ressignifiquem o manejo com as diferenças; Assim se faz necessário fazer novas observações sobre os principais desafios da inclusão na área da educação básica, uma vez que elimina as barreiras, a discriminação, dentre outras, que dificultam ou impedem o conhecimento e a aprendizagem de todas as crianças,

² Benedito Borel da Conceição é Msc em Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC) São Mateus Espírito Santo. Coordenador Pedagógico da Escola Municipal São José- São José de Alcobaça-Alcobaça-Bahia. E-Mail: beneditoborel@bol.com.br

adolescentes, jovens e adultos na escola regular. Além disso, para melhor elucidar o texto se fez necessário buscar embasamento teórico nos autores (STAINBACK E STAINBACK, 1992). (SILVA e ARANHA, 2005), (MANZOTTA, 2005,). Estes que argumentam sobre a educação inclusiva, os caminhos e reflexão. A proposta metodológica deste estudo é de caráter qualitativo e exploratório para compreensão particular daquilo que se pretende estudar. Concluiu-se que a educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas escolas regulares da educação básica é um processo complexo, envolve a garantia do sucesso da aprendizagem em um ambiente harmônico e respeitador, colaborando para a construção da cidadania com justiça e dignidade.

Palavras-chaves: educação inclusiva; caminhos, reflexão, inclusão;

INTRODUÇÃO

O conceito da educação inclusiva na escola regular, na atualidade ainda não é utilizado frequentemente, estando presente nos discursos sobre educação especial, em temática de disciplinas e de cursos, na fala de legisladores, de governantes, de representantes de instituições e de intelectuais. Existem inúmeras propostas em torno da ideia de inclusão: social, digital, educacional, cultural, entre outras.

Mas quando se discute inclusão, é necessário conhecer a sua origem na palavra inglesa a “fullinclusion” e trata-se de um novo paradigma que prescreve a educação para todos os alunos em classes e escolas regulares e que todas as crianças devem estar incluídas na vida social e educacional da escola. (STAINBACK E STAINBACK, 1992).

Mas, onde está a origem da educação inclusiva na sociedade brasileira? Nos limites desse texto não seria possível uma reflexão aprofundada em torno da educação inclusiva e os caminhos para reflexão, mas destaca-se neste tópico a ideia de inclusão na escola regular, de modo específico a atender aos portadores de necessidades especiais, presente nos ordenamentos legais e na legislação oficial do Brasil, já que estes apontam na sua redação princípios e diretrizes para o campo da educação básica.

A inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais é um tema de grande relevância já que promove a participação das minorias sociais em ambientes antes reservados apenas àqueles que se enquadravam nos ideários preestabelecidos e perversos de força, beleza, riqueza, juventude, produtividade e perfeição. Entretanto, o tema “[...] vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões que explicitam a necessidade de a escola atender às diferenças intrínsecas à condição humana”.

Alias as vezes que são feitas referências à educação Inclusiva, são suscitados os mais

variados sentimentos: desde incertezas e angústias até entusiasmos e paixões. Esses sentimentos antagônicos são perfeitamente compreensíveis tanto por estarmos inseridos em uma sociedade que mantém cristalizadas concepções tradicionais e preconceituosas, quanto pela novidade desafiadora proposta pela educação inclusiva. Complementando, (SILVA e ARANHA, 2005) afirmam que:

[...] a mudança de um sistema educacional, que se caracterizou radicalmente por ser excludente e segregatório, para um sistema educacional que se comprometa efetivamente a responder, com qualidade e eficiência, às necessidades educacionais de todos, inclusive às dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, exige um processo complexo de transformação tanto do pensar educacional, como da prática cotidiana do ensino (p. 374).

Ainda, que, inicialmente as pessoas mudem seu discurso na direção da inclusão esperada e considerado correto, observam que, a escola, os professores continuam mantendo um padrão de comportamento tradicional e conservador, que desentoe da proposta inovadora da educação inclusiva.

Inúmeras críticas são feitas à proposta de educação Inclusiva no Brasil. São comuns os questionamentos referentes à escola regular, sua infraestrutura física e o despreparo de recursos humanos (TESSARO *et al.*, 2005). A política educacional, não respondendo às demandas históricas condições de trabalho dos professores, questão salarial, carga horária de trabalho, reconhecimento social desse profissional, além do número excessivo de alunos por sala de aula, da desmotivação docente e do pouco apoio dos gestores educacionais, faz crer que basta a “boa vontade” dos professores para que os problemas educacionais se resolvam.

O grande desafio proposto pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares no país dependerá de um esforço coletivo que envolva os próprios alunos, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários e os gestores do projeto político-pedagógico. As mudanças operacionais necessárias para que as escolas se tornem inclusivas de fato só acontecerão:

[...] quando as instituições reconhecerem suas responsabilidades com cada aluno, abolindo as discriminações e as preferências, oferecendo ao professor melhores condições de atuarem na inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Isto envolve capacitação, conscientização da comunidade escolar sobre deficiências e deficientes, material pedagógico, adaptação curricular, apoio técnico, entre outros (SOUZA, 2005, p. 98).

Observa-se, a partir dessas ponderações, que, é longa a distância que separa a educação praticada hoje, daquela proposta pelos defensores da educação inclusiva na sala de aula da escola regular.

Embora seja evidente o aumento no número de matrículas de alunos com necessidades especiais em classes regulares do ensino fundamental de 9 anos, a mera inclusão desses alunos não se configura por si só, uma prática inclusiva de ensino. Nessa concepção, SANTOS (2001 *apud* TESSARO *et al.*, 2005) sinaliza que, erroneamente, muitos entendem a inclusão como a simples prática de colocar pessoas com necessidades educativas especial estudando com outras que não possuem qualquer necessidade especial.

Nesse entendimento, as “normas”, as leis, constituem um dos caminhos para reflexão, que, interferem na concretização de uma educação democrática, “para todos” ou como no discurso atual, quando a escola tem a função de receber e ensinar todas as crianças, jovem e adulto independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, históricas à aqueles que por acidentes sociais ou biológicos, trazem consigo o anseio de igualdade, cidadania e inclusão como garantia de assegurar o direito exclusivo de serem inseridos numa modalidade de ensino regular:

Modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças, adolescentes, jovens e adultos, (MANZOTTA, 2005, p.11).

Nesse contexto, a educação inclusiva nos seus caminhos e reflexão tem a essência da relevância social de agir em defesa do caráter, da dignidade humana, com ênfase na conquista do respeito às diferenças, sinaliza ainda que é viável a ampliação da pesquisa acadêmica, com fins de resgatar o valor social dos grupos de pessoas às margens da exclusão, para ultrapassar as barreiras do preconceito social, redirecionando o conhecimento a todos àqueles que por falta de oportunidade ou não, vivem ausentes das políticas públicas oriundas dos governos: federal, estaduais e municipais.

OS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS DE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA REGULAR

Inicialmente a educação inclusiva na escola regular tem como princípio a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no âmbito acadêmico da educação básica. Assim a Constituição Federal de (1988) Art. 205, afirma que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Quando se afirma que “A educação é direito de todos”, faz-se necessário compreender que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independente dos fatores físicos e psíquicos. Nesta perspectiva é que se fala em educação inclusiva e a reflexão, onde todos tenham os mesmos direitos e deveres, construindo um universo que favoreça o crescimento, o desenvolvimento, valorizando as diferenças e o potencial de todos os alunos que às vezes por falta de oportunidade encontram-se inertes no seu cotidiano social.

Em seguida, 1988, com a promulgação da Constituição Federal, foram oficializadas no Brasil um dos princípios inclusivos: os portadores de necessidades especiais deveriam ser educados preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208). A Constituição de 1988, conhecida como constituição cidadã, foi o instrumento jurídico brasileiro precursor na luta pela inclusão educacional de alunos com necessidade especial. Tanto assim que no Art. 205 estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2006, p. 34).

Determina ainda o Art. 206, I, da mesma Constituição, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios básicos para o ensino. (BRASIL, 1988). Já no Art. 227, § 1º-II, a Constituição de 1988 prevê a:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 2006, p. 36).

Com amparo legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) vem incorporar à legislação brasileira a noção de que o sistema educacional deve estar centrado nos alunos, quaisquer que sejam as suas características, no capítulo V, Art. 58, define a educação inclusiva como modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais.

Em seguida, a educação inclusiva deixa de ser vista como subsistência, paralelo e distanciado das práticas do contexto geral de educação, já que a nova legislação da educação em curso prevê a articulação e interatividade da Educação Especial com os demais níveis e

modalidades de ensino na educação básica.

Em caráter complementar e subsidiário, o Ministério da Educação instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais, que “[...] vieram nortear e orientar os profissionais da Educação quanto à relação professor e aluno, no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo” (BRASIL, 2000, p. 26).

Surge a garantia na lei que a locomoção e acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais recebem a atenção da atenção dos legisladores no congresso nacional e senado federal para aprovação da lei e essa ser sancionada pela Presidência da República e que foi promulgada em 19 de dezembro de 2000, a Lei Nº 10.098/00, que “estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências”.

Acordado à legislação supracitada, a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, explicitando em seus parágrafos uma verdadeira edificação inclusiva. A Declaração de Salamanca manifesta de modo explícito que a rede de ensino regular deverá disponibilizar os recursos necessários ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais:

Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 42).

E, acrescenta as formas eficazes de desenvolvimento da verdadeira educação inclusiva:

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política-chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel-chave no desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 41).

Mas, fica evidente que o compromisso político e o encorajamento do governo com políticas públicas perante as pessoas com necessidade educacionais especiais, de forma a garantir a efetivação da educação inclusiva a todos àqueles que pretendem ser incluídos nas



classes da escola regular de ensino, com igualdade e dignidade para todos.

RESULTADOS

Cientes da proposta a educação inclusiva: Caminho e reflexão não pouparam esforços, e desenvolveu atividades que superaram as expectativas dado ao envolvimento de todos e os resultados positivos relacionados às mudanças de comportamento e adoção de hábitos mais saudáveis no ambiente escolar. Como percebemos nas discussões no texto em epígrafe, a ação do professor na sala de aula da escola regular esteve presente: nas oficinas, nas peças teatrais, nas apresentações de dança, no concurso de paródia, no recital de poesias, vídeos aulas e nos demais momentos de integração de gestores, professores, alunos e pais, os quais vivenciaram experiências inovadoras e enriquecedoras para a inclusão na sala de aula da escola regular da Escola Professor Sheneider Cordeiro Correia – município de Teixeira de Freitas-Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva e os caminhos da reflexão no âmbito da escola regular exige mudança de mentalidade, mudança nos modos de vida, muitas reflexões e, como princípio fundamental, valorizar a diversidade humana. Ela é importante para o desenvolvimento social e intelectual da criança, adolescente, jovem e adulto, pois iremos trabalhar com os novos indivíduos que irão ditar as regras e padrões da nova sociedade que estaria se formando, por meio da nova geração. Através da convivência com as diferenças, a comunidade estudantil irá construir o processo para inclusão social e intelectual, um mundo melhor e mais humano, no qual todos saem ganhando. Entretanto, valorizar a diversidade das classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, as habilidades cognitivas, sociais, motoras e afetivas é o primeiro passo para a criação de uma escola de educação inclusiva, onde os caminhos e a reflexão fazem a diferenças para todos.

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição** 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

____BRASIL. Lei 9394/96 de 20 **de dezembro de** 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < www.planalto.gov.br > Acesso em 6 de ago. de 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000** - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro de 2000 Disponíveis em: < [http// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) > Acesso em : 6 de ago. 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais** – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca- Espanha: UNESCO 1994.

Adolescente. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro. 1990.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil** - História e Políticas Públicas. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

SANTOS, M. S. (2001). O desafio de uma experiência. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.), **Caminhos pedagógicos da inclusão**. 2005 p. 113-134, São Paulo: 2005.

SILVA, S. C. da ARANHA, M. S. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de Educação Inclusiva**. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, set.- dez. 2005 v. 11, n. 3, p. 373 -394. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOUZA, C. da C. **Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular**. 2005.115 p. dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesquerj.br>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

TESSARO, N. S.; WARICODA, A. S. R.; BOLONHEIS, R. C. M.; ROSA, A. P. B. **Inclusão**

escolar: visão de alunos com necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005, v. 9, n. 1, p. 105-115. Disponível em: <<http://www.pepsic.bvs-psi.org.br>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

DE QUE MORREU CIPRIANA? HISTÓRIA DO IMAGINÁRIO E A REVOLTA DA VACINA-RIO DE JANEIRO 1904³

Orientadora: Liliane M^a Fernandes Cordeiro Gomes⁴
Kristiane Andrade da Silva⁵
Sarah Quimba Pinheiro⁶

RESUMO

O início da República no Brasil foi um tanto quanto conturbado, devido a disputas políticas, crise econômica, epidemias e insatisfação popular, provocando revoltas sociais. Dentre estas a Revolta da Vacina, que ocorreu no ano de 1904 na Capital Federal do Brasil do período, a cidade do Rio de Janeiro. Este artigo teve como objetivo compreender de que maneira a morte da negra Cipriana, constituiu um dos fatores que contribuíram para a Revolta da Vacina, a partir de questões relacionadas à História do imaginário. A metodologia usada foi a análise bibliográfica acerca do tema, como as obras de José Murilo de Carvalho - *Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi* (1987); Nicolau Sevcenko - *A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes* (1984); Secretaria Especial de Comunicação Social. 1904 - *Revolta da Vacina. A maior batalha do Rio / Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro* (2006). A partir da análise bibliográfica, compreendeu-se que a morte da negra Cipriana representou um símbolo, voltado à confirmação, de que a vacina obrigatória contra a varíola foi entendida e significada como mais uma forma do governo exterminar a população negra, que esta estava sendo expulsa de suas moradias no centro da cidade e sofrendo com a exclusão social.

Palavras-chave: Revolta da Vacina; História do Imaginário; Morte de Cipriana.

INTRODUÇÃO

Para se entender a Revolta da Vacina é necessário considerar o contexto histórico e social em que ocorreu, pois não partindo dessa premissa, pode-se direcionar entendimentos que a considerem de forma equivocada, na qual a população não quis tomar a vacina, por ser ignorante. É importante também analisar esse acontecimento por várias dimensões, que não

³ Artigo apresentado à disciplina de História do Brasil século XX, Professora Assistente Mestre Liliane M^a Fernandes Cordeiro Gomes.

⁴ Mestre em História Regional e Local, professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia.

⁵ Discente de Graduação em História do Departamento de Educação - Campus X / UNEB, Teixeira de Freitas, Bahia, andradekris@hotmail.com.

⁶ Discente de Graduação em História do Departamento de Educação - Campus X / UNEB, Teixeira de Freitas, Bahia, sari_nha_qp@hotmail.com.

apenas política e econômica, como o período é normalmente estudado. Durante muito tempo a história esteve voltada apenas para o universo político e econômico, o que impedia alguns entendimentos que estavam relacionados ao universo cultural e social de um povo.

A Revolta da Vacina ocorreu em 1904 – início da República brasileira, período de mudanças e também de permanências, um processo que ocorreu devido à uma série de fatores que enfraqueceram o Império e fomentou as discussões sobre república. Foi no contexto de crise econômica, insatisfação da elite oligárquica com a recém libertação dos escravos através da Lei Áurea, o rompimento com a Igreja, a insatisfação do exército pela falta de reconhecimento político, e também a insatisfação popular, que deu-se “cenário” ideal para o golpe que proclamou a República no Brasil.

Diante disso tudo, onde estava a população? Pergunta importante a se fazer, para pensarmos a Revolta da Vacina partindo da História do Imaginário. O início republicano não foi fácil, e muitas coisas permaneceram iguais ou pioraram para a população, que sofreu com as políticas públicas de saúde, educação e bem estar social, as mudanças ocorridas no início da República tentavam “salvar” o Brasil da crise econômica e social que se encontrava, o social aqui, refere-se ao bem estar da burguesia ascendente naquele período. Então as reformas começam a ocorrer na tentativa de incentivar novamente a compra dos produtos de exportação e o investimento de capital estrangeiro no Brasil. As reformas aconteceram em várias cidades brasileiras, mas será abordada aqui, a capital – Rio de Janeiro, onde ocorreu a Revolta da Vacina. No governo de Rodrigues Alves – presidente do Brasil, ele deu carta branca a dois homens, Osvaldo Cruz e Pereira Passos, o primeiro para a reforma sanitária – os cuidados com as questões de saúde e tentativa de acabar com o surto epidêmico que assolava a capital e o restante do país, o segundo ficou responsável pela reforma urbanística, e reformas do porto do Rio de Janeiro (SEVCENKO, 1984, pp. 35 e 38).

Em meio a todas essas reformas estava a população, expulsa do centro. Esta foi para os morros indignada com a forma que as coisas estavam sendo postas. É partindo desse ponto que se tentará entender a revolta citada – que não foi à única do período – a luz da História do Imaginário.

REFORMAS NO RIO DE JANEIRO E A REVOLTA DA VACINA

O Brasil passava por transformações no final do século XIX, como construção de

ferrovias, urbanização e instalação de fábricas, houve ainda um aumento de pessoas que passaram a morar nas cidades por diversos motivos, como por exemplo, os imigrantes, estimulados por promessas de emprego nos cafezais e nas indústrias, milhares de europeus fugiram das péssimas condições de vida em seus países e se mudaram para o Brasil em busca de um futuro melhor; abolição da escravidão, pois muitos ex-escravos e seus descendentes que não queriam continuar nas fazendas de seus ex-senhores se dirigiram para as cidades; tinham ainda as pessoas livres, que buscavam melhores condições de vida, deixando assim a zona rural e indo para zona urbana; e outro elemento para o crescimento desordenado da cidade do Rio de Janeiro, causando muitos transtornos, foi o café, esse que se mantinha como o principal produto de exportação, causando um crescente interesse dos cafeicultores e grandes comerciantes em diversificar seus investimentos, estes passaram a investir o lucro de seus negócios na indústria, processo que acelerou o número de fábricas instaladas no Brasil. Nas palavras do autor Sevcenko:

[...] O espaço urbano acanhado, todo entremeado de morros e áreas pantanosas, mal se prestava à acomodação de uma cidade de dimensões médias. A capital do país passaria nesse momento, entretanto, por um processo vertiginoso de metropolização, com a população crescendo pasmosamente de 522.651 habitantes em 1890, para 1.157.873 habitantes em 1920. Inúmeros fatores colaboraram para a definição desse crescimento tão prodigioso na sua escalada, quanto crítico nas suas consequências. O refluxo para o Rio das pessoas egressas de fazendas arruinadas no Vale do Paraíba após a lei da Abolição, as miríades de migrantes internos atraídos pela febre fiduciária do Encilhamento e pelas promessas do que se apresentava concretamente como o maior mercado de trabalho, comercial, industrial e de serviços do país; além, é claro, dos grandes contingentes de imigrantes estrangeiros despejados anualmente naquele porto, atraídos pela afeição infrene dos cafeicultores e empurrados pela desventura implacável da própria miséria. (SEVCENKO, 1984, p. 39)

Assim, como as cidades tiveram um grande aumento no número de pessoas, esse avanço afetou a organização espacial e populacional, não tendo lugar para todos, surgindo, portanto os cortiços e os barracos, esses eram lotados, contendo em seu interior por vezes famílias inteiras:

[...] A enorme pressão por habitações levou os proprietários dos grandes casarões imperiais e coloniais, que ocupavam a região central da cidade, a redividi-los internamente em inúmeros cubículos, por meio de tabiques e biombos, os quais eram então alugados para famílias inteiras. Assim, transformados em imensos pardieiros, esses casarões acomodavam a maior parte da população urbana e transformavam a região central num torvelinho humano, que pululava penoso e irrequieto desde as primeiras horas da manhã, na luta por oportunidades cada vez mais escassas de sustento. (SEVCENKO, 1984, p. 40)

Além da falta de moradia para a população, a ocupação desordenada da cidade, bem com a convivência de um grande número de pessoas em um pequeno espaço somada às

péssimas condições sanitárias, tornava a cidade vulnerável a doenças, que começaram a surgir com o aumento e acúmulo de lixo, e a falta de saneamento básico, como os esgotos, causando graves doenças, como a varíola, a febre amarela e a peste bubônica.

Quando Rodrigues Alves assume a presidência do país, em 1902 ele dá início a nossa *Belle Époque*, ou seja, foi feita uma reforma na capital federal, inspirada em um modelo parisiense, “seu intuito maior, [...], era o de exibir ao mundo desenvolvido a imagem de uma nação próspera, civilizada, ordeira e dotada de instituições, a imagem de um Estado consolidado e estável” (SEVCENKO, 1984, p. 42), destarte, nomeou Francisco Pereira Passos como prefeito e engenheiro encarregado da reforma do Rio, “que esteve em Paris e acompanhou de perto a ampliação do novo projeto urbanístico da cidade” (SEVCENKO, 1984, p. 43). A chamada reforma urbanística fora apelidada de “o bota-abaixo” pela população:

Apelidada de Bota-Abaixo pelo povo, a reforma da cidade começou com a remoção da população dos cortiços, considerados focos de proliferação das doenças. No entanto, nenhuma política de habitação foi pensada para os desalojados. (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL E ODEBRECHT, 2003, p. 19)

Como podemos ver não se pensou no povo, na grande massa que estava constituindo o país naquele período, e se não bastasse, para combater as epidemias, o médico sanitário Oswaldo Cruz foi nomeado diretor geral da Saúde Pública, para que esse pudesse erradicar as doenças que estavam fazendo muitas vítimas.

Assim Pereira Passos teve livre arbítrio para urbanizar as ruas da cidade, Oswaldo Cruz também teve autonomia para combater as doenças, “com plenos poderes amparados pelo domínio federal” (SEVCENCO, 1984, p. 38), e realizou muitas campanhas:

Seu plano de ação começou com a reforma da legislação vigente para os serviços de Saúde Pública, que continha contradições entre os planos federal e municipal. Escreveu um novo código sanitário, que incluía um artigo sobre a vacinação obrigatória contra a varíola. [...] os mata-mosquitos percorriam jardins, quintais, porões e telhados, desinfetando alagados, ralos, lavando caixas-d’água e removendo depósitos de larvas de mosquitos. [...] Os doentes eram isolados com telas e mosquiteiros ou removidos para o Hospital de Isolamentos São Sebastião. [...] criou um esquadrão de cinquenta homens vacinados que saíam à caça de ratas em armazéns, casas, cortiços, becos, hospedarias e onde mais pudessem encontrá-las. Espalhava raticida e removiam o lixo. O médico chegou a criar a figura do “comprador de ratos”: um funcionário público que passava pelas ruas pagando até trezentos réis por rato apanhado pela população. (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL E ODEBRECHT, 2003, pp. 18 - 24)

Nota-se que, Oswaldo Cruz planejou e trabalhou em prol da erradicação das doenças, com violência caso as famílias não colaborassem com os agentes de saúde, independente de

qual doença se estava combatendo no momento. No entanto, além dessas inspeções violentas, as medidas complementares e fundamentais para a higiene da cidade, foram abusivas, no sentido de que não interessava o povo, interessava sim fazer a varredura total:

A ação reformadora da Regeneração é draconiana e implacável. [...] O prefeito age livremente durante o período de plenos poderes. Daí tomar apressadamente medidas complementares e fundamentais: proíbe que os bandos de vaca percorram as ruas da cidade; proíbe o comércio de bilhetes de loteria; baixa regulamentos para a Diretoria de Higiene e Assistência Pública e fixa a sua verba; assina um regulamento sobre infrações de posturas e leis municipais; regula a construção e consertos de prédios; proíbe que os mendigos perambularem pela cidade; cria serviços de turmas que percorrerão as ruas da cidade, acompanhadas de um ou mais caminhões de limpeza pública. As visitas domiciliares serão feitas sistematicamente em todas as habitações e, daí, tudo quanto for encontrado no seu interior, que seja julgado prejudicial à higiene, será incontinenti “removido para aqueles carros”. (SEVCENCO, 1984, pp. 45-46)

Contudo o estopim para a revolta popular foi sem dúvida a “publicação, no dia 9 de novembro de 1904, do plano de regulamentação da aplicação da vacina obrigatória contra a varíola” (SEVCENCO, 1984, p. 6). Pois a partir dessa publicação, várias outras medidas foram tomadas, a fim de coagir e obrigar o povo a vacinar-se.

Porém, é bom lembrar que estamos falando do início do século XX, onde as pessoas se comportavam de modo recatado, nos gestos, nas falas, sobretudo com o corpo, e para um pai de família ver a exposição do corpo de sua mulher e filhas, era por demais constrangedor:

[...] Buscou-se então explorar a ideia da invasão do lar e da ofensa à honra do chefe de família ausente ao se obrigarem suas filhas e mulher a se desnudarem perante estranhos. [...] Segundo depoimento a *O Paiz*, os líderes da revolta espalhavam agentes pelos centros populares com o fim de salientarem os perigos da vacina e dizem que seria aplicada nas coxas das mulheres e filhas, junto à virilha. [...] e diziam que em breve cafajestes de esmeralda invadiriam os lares para “inocular o veneno sacrílego nas nádegas das esposas e filhas”. (CARVALHO, 1987, pp. 131-132)

Toda essa imaginação, o medo, a opressão do governo, a destruição das suas casas, fizeram com que o povo se manifestasse, ou seja, a lei obrigando a população a se vacinar, foi o estopim para uma revolta que durou uma semana.

A cidade ressurgiu da revolta irreconhecível. Calçamentos revolvidos, casas ruínas, janelas estilhaçadas, portas arrombadas, trilhos arrancados, restos de bondes, carros e carroças calcinados nas ruas, crateras de dinamite e petardos, ruínas de prédios incendiados, lâmpadas quebradas, postes, bancas, relógios e estátuas arrancadas, trincheiras improvisadas dos mais variados materiais, barreiras de arame farpado, perfurações de bala por toda parte, manchas de sangue, cavalos mortos, cinzas fumegantes. Um número incalculado de mortos e feridos, perdas e danos materiais inestimáveis, uma atmosfera geral de terror que se faria sentir ainda até dois anos mais tarde. Um memorialista considerou este como “o levante popular, o mais indomável de que já fora palco a capital da República”. Pode-se imaginar que somente o receio popular para com a vacina e a inabilidade do governo

desencadearam isso tudo? É crível que somente a apreensão de uns e a estupidez de outros geraram por si tamanha catástrofe? Não seria o mesmo que presumir que é o secreto desígnio dos deuses, ou a incompetência dos aprendizes de feiticeiro, que provoca as erupções vulcânicas? Tratemos de olhar mais fundo, para os estratos inferiores, não para o (SEVCENKO, 1984, p. 26).

A MORTE DE CIPRIANA E O IMAGINÁRIO SOCIAL

Os pesquisadores do período republicano como José Murilo de Carvalho (1987) e Nicolau Sevcenko (1984) apontam muitos indícios do imaginário que contribuíram para a revolta, e trabalham com essa dimensão da história, não apenas em relação às imagens do período, mas também da opinião que se formou sobre a obrigatoriedade da vacina.

A História do Imaginário para além, do estudo de reproduções imagéticas e verbais de um período estuda também o significado desta para a sociedade, conforme José D'Assunção Barros,

[...] A História do Imaginário estuda essencialmente as imagens produzidas por uma sociedade, mas não apenas as imagens visuais, como também as imagens verbais e, em última instância, as imagens mentais. O Imaginário será aqui visto como uma realidade tão presente quanto aquilo que poderíamos chamar de “vida concreta”. Esta perspectiva sustenta-se na ideia de que o imaginário é também reestruturante em relação à sociedade que o produz. [...] (BARROS, 2004, p. 91).

Barros aponta neste sentido, o imaginário para além das noções concretas ligadas as produções, mas também as reproduções dos indivíduos sociais a partir do conhecimento cultural existente, nos estudos sobre a Revolta da Vacina é possível observar aspectos imagéticos, que foram “usados” pelos grupos em disputa pelo poder, para disseminar/ou fomentar os receios da população, percebe-se, por exemplo, o grande número de charges produzidas no período para fortificar a ideia dos opositores ao governo e a vacina obrigatória. Sobre os trabalhos a partir do imaginário produzidos no período da Revolta da Vacina pode-se citar muitos, as charges, as músicas, os textos jornalísticos etc.

Mas em que medida a História do Imaginário tem relação com o estudo de uma revolta? No exemplo abordado, há muitos elementos que dizem desta relação. Para isso, é necessário, entender um pouco a sociedade da capital do Brasil, no início republicano, que era formada por uma elite burguesa – com inspirações e desejos de ter uma vida nos moldes europeus, mas especificamente o francês. Era essa elite, então com ideais de modernidade e de progresso, que também estava no poder. E a população pobre, negra, mestiça e com costumes que pouco, ou nada tinham de europeu. Essa população nas ruas, trabalhadores

urbanos, nos setores fabris, no comércio, nas cozinhas, e morando nos casarões do centro, estava muitas vezes a mercê das enfermidades pela falta de cuidados ligados a qualidade de vida.

Estes últimos eram empecilhos para os primeiros, pois deixavam a capital com aspecto primitivo, sem progresso e doente, assim para os burgueses era necessário “limpar” o centro da cidade, e isso se deu de forma desumana conforme Carvalho (1987) e Sevcenko (1984) sinalizaram. É preciso ainda pontuar, sobre as mudanças, quando se referem à troca de governo, ocorrem mais rapidamente, mas quando essas se dão no âmbito social, o processo é mais demorado.

Por isso é relevante lembrar que essa sociedade imbricada dos preceitos da fé católica, que ditava toda uma ordem social durante o Império, ditava a moral e os “bons costumes”, mesmo não sendo mais oficialmente a religião do Estado no governo republicano, no seio da sociedade ainda eram os preceitos cristãos que direcionava o modo de viver.

Essa ponderação é importante para entender, os posicionamentos tanto do povo, quanto das elites, e mesmo dos políticos contrários ao governo, esses posicionamentos, tinham vários argumentos, a oposição ao governo, o avanço dos agentes de saúde sobre os corpos, e o desconhecimento sobre as reais intenções do governo ao vacinar a população. Nesse contexto criou-se um imaginário, que associava a vacina à invasão dos lares, ao dano a moral, a obscenidade dos corpos bem como a matança, pois a maioria da população não instruída, não entendia o processo imunizador, sabia que iria lhe aplicar o vírus mortal, esse entendimento partia também de homens intelectuais e respeitados no cenário político, como é o depoimento de Rui Barbosa citado por Nicolau Sevcenko,

Não tem nome, na categoria dos crimes do poder, a temeridade, a violência, a tirania a que ele se aventura, expondo-se, voluntariamente, obstinadamente, a me envenenar, com a introdução no meu sangue de um vírus sobre cuja influência existem os mais bem fundados receios de que seja condutor da moléstia ou da morte. (SEVCENKO, 1984, p. 8)

Se alguns intelectuais tinham esse posicionamento, a população, com menos informação não pensava diferente, esta pensava que a vacina era uma tentativa do governo de acabar de vez com ela, uma vez que já havia sido expulsa do centro, sem destino. Os opositores ao governo de Rodrigues Alves tiraram proveito desse sentimento em relação à vacina, que também era deles, para atacar as práticas do governo e se opor a obrigatoriedade da vacinação. Percebe-se nesse sentido a constituição do imaginário social e como ele está

entrelaçado ao universo político. Neste sentido para Barros,

O historiador do Imaginário começa a fazer uma história problematizada quando relaciona as imagens, os símbolos, os mitos, as visões de mundo a questões sociais e políticas de maior interesse – quando trabalha os elementos do Imaginário não como um fim em si mesmos, mas com elementos para a compreensão da vida social, econômica, política, cultural e religiosa. (BARROS, 2004, p. 99).

Entendendo assim, o Imaginário como um processo, e não apenas como o produto final, e também como uma dimensão da história que relaciona os símbolos com questões sociais, apresenta-se o caso de Cipriana, ou melhor, de sua morte, que era uma negra indigente, poderia ser mais uma negra morta, dentre tantas outras, seja por varíola, ou por outras mazelas daquele período histórico. Mas a morte da negra Cipriana vai parar nos jornais da época. Isso devido ao fato dela ter sido vacinada antes de morrer. Essa negra fica evidenciada pela história, ao contrário de tantas outras que não se sabe nem o nome. O que de tão especial tinha a morte de uma negra, numa sociedade que excluía os negros, e que queria apagar estes da história brasileira? Para chegar a uma possível resposta, o auxílio da História do Imaginário é essencial, Cipriana, tornou-se a prova, dos argumentos difundidos pelos opositores do governo, Sevcenko apresenta o caso da morte desta negra:

Para complicar as coisas, aumentando a tensão geral e exacerbando os ânimos, ocorreu um caso escuso que ganhou uma enorme, embora talvez imerecida repercussão. Uma mulher morreu no mês de julho, pouco após ter recebido a vacina antivariólica, e o médico legista atribuiu como causa do falecimento um estado de infecção generalizada (septicemia), decorrente da vacinação. (SEVCENKO, 1984, p. 8)

Sevcenko não cita o nome, nem o fato de ser uma negra, essa informação encontra-se nos Cadernos da Comunicação – série Memória, da Secretaria Especial de Comunicação Social do Rio de Janeiro, que trás o histórico da Revolta da Vacina: maior batalha do Rio segue algumas considerações sobre o caso de Cipriana:

Enquanto o Congresso discutia calorosamente a aprovação da Lei da Vacina Obrigatória, Cipriana, após tomar a vacina já disponível para a população, morreu. O médico legista, um positivista, garantiu que a causa da morte havia sido a contaminação pela vacina. Oswaldo Cruz, em defesa de seu projeto, realizou nova necropsia no corpo e negou a versão apresentada. [...] Os adversários da vacinação obrigatória pegaram desse atestado de óbito, levaram-no para a tribuna da Câmara, leram-no em voz alta e bradaram que a vacina é isto, é septicemia gangrenosa, é a morte, é a mesa do necrotério, é Cunha e Cruz, médico legista! Horror! Três vezes horror! (SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2006, p. 112).

Por fim, a causa da morte de Cipriana não foi descoberta, o cadáver ficou no necrotério alguns dias, enquanto as discussões, acaloradas, tentavam de um lado, defender que a morte foi causada pela vacina, e de outro que não. Enquanto isso a notícia corria, e a população que não aceitava a vacina por conta da obrigatoriedade, da falta de pudor na

aplicação, agora tinha uma comprovação, a tal vacina, matava. Esse pensamento deve ter sido mais evidenciado, na população negra, afinal, Cipriana era negra. A morte de Cipriana fortificou ainda mais, os sentimentos e receios da população, possibilitando a “apropriação” dos políticos do imaginário social a favor de suas intenções políticas, e que disseminaram essa informação, sendo mais um motivo para a revolta popular, que além de não desejarem a vacinação, tinha muitos outros motivos para se revoltar.

Além do receio da vacina, por conta dos motivos já elencados, havia outra causa, a maior parte da população do Rio de Janeiro era negra e tinha seus costumes culturais próprios, suas crenças, por conta disso, as religiões de matrizes africanas tinham seus entendimentos em relação às doenças, tinham seus meios de cura, ou de se buscar a cura, e viam na medicina dos brancos uma afronta,

Outro motivo importante para a rejeição à vacina era cultural. O grande contingente de escravos africanos suspeitava da medicina dos brancos e preferia recorrer às práticas tradicionais de seus curandeiros. Segundo as tradições dos negros descendentes dos grupos bantus e iorubás, as epidemias de varíola eram um castigo infligido por Omolu ou Obaluaíê, seu orixá. Consideravam mesmo ser a doença uma espécie de purificação pelos seus pecados. Vacinar-se, então, causaria mais epidemias e mortes. A intervenção médica neste assunto seria um ato dispensável e mesmo ilegítimo, pois apenas aos sacerdotes de Omolu caberia esta tarefa. (SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2006, p. 20).

Deste modo, José Murilo de Carvalho conclui que “[...] a Revolta da Vacina, em contraste, fundamentou-se primeiramente em razões ideológicas e morais [...]” (1987, p. 135) e, portanto, podendo ser estudada a partir da História do Imaginário, uma vez que algumas de suas motivações estavam diretamente relacionadas ao imaginário da população do período que ocorreu a revolta. E por fim, para concluir sobre o caso de Cipriana, os Cadernos de Comunicação: série Memória apresenta uma visão sobre o que a morte dessa negra significou:

E, no fundo da vala comum, para onde foi desdenhosamente atirado, o cadáver da preta Cipriana terá esgares irônicos. Às vezes os pequenos vingam-se assim do pouco caso com que a sociedade os trata. Morrem por aí, sem ninguém se preocupar com eles e deixa entretanto toda a sociedade preocupada com essa grave questão: a vacina pode determinar septicemias que causem a morte? Indo-se procurar a libertação de um mal, pode-se marchar ao encontro de outro irremediavelmente fatal? Vãs interrogações a que só o cadáver da preta Cipriana, obstinadamente mudo, poderia responder. (SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2006, p. 113).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo o que foi exposto até aqui entende-se que a Revolta da Vacina que ocorreu

no Rio de Janeiro - 1904-, a então capital do Brasil, aconteceu por alguns motivos do universo político, econômico e social. Com isso, compreender esses motivos pode possibilitar o entendimento desse ocorrido como um todo, não apenas como ignorância do povo ao não aceitar a vacina antivariólica.

Um desses motivos, ou mais de um, partiu do imaginário social do período, as mudanças ocorridas com a troca de governo, foram mais rápidas, o contrário do que ocorre com a sociedade, que permanece algum tempo para modificar seus costumes, hábitos cotidianos, preceitos religiosos.

Partindo da História do Imaginário, pode-se entender o significado dos símbolos imagéticos e verbais, utilizados pelos grupos opositores ao governo do período. Esse imaginário está relacionado às várias concepções que a população de modo geral tinha em relação à vacina da varíola. Para alguns era uma afronta a moral, por conta dos métodos utilizados para a aplicação, para outros uma afronta à liberdade de escolha, a religiosidade e um real risco de morte.

Deste modo a morte da negra Cipriana representou um símbolo voltado à confirmação principalmente da população negra, de que a vacina era mais uma forma do governo exterminá-los, uma vez que já haviam sido expulsos das suas moradias do centro da cidade e dos planos do governo de embelezamento da capital.

REFERÊNCIAS

- BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: O Rio de Janeiro e República que não foi**. São Paulo. Companhia das Letras, 1987.
- FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL E ODEBRECHT. **Almanaque Histórico: Osvaldo Cruz: O médico do Brasil**. 2003. Disponível:
[Fhttp://www.projetomemoria.art.br/OswaldoCruz/eventos/pdf/almanaque%20_capa.pdf](http://www.projetomemoria.art.br/OswaldoCruz/eventos/pdf/almanaque%20_capa.pdf)
- SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. **1904 - Revolta da Vacina. A maior batalha do Rio** / Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. 2006. Disponível em:



<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204434/4101424/memoria16.pdf>.

SEVCENKO, Nicolau. **A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes**. Coleção Tudo é História. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984. Disponível: em <http://portalconservador.com/livros/Nicolau-Sevcenko-A-Revolta-da-Vacina.pdf>.

CANTOS-POEMAS: DO COURO DO TAMBOR AO CORO DAS NEGRAS CANTADORAS

Gean Paulo Gonçalves Santana (UNEB)⁷

RESUMO

Este texto, Cantos-poemas: do couro do tambor ao coro das negras cantadoras, parte constituinte da tese de doutorado intitulada Vozes e Versos Quilombolas, tem como objeto de estudo os cantos-poemas, uma expressão poética oral do quilombo de Helvécia, no Extremo

⁷ Professor adjunto da UNEB, Campus X- Teixeira de Freitas, doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Sul da Bahia. Estes cantos-poemas, construídos a partir de experiências intersubjetivas, ora são respostas, ora são questionamentos às circunstâncias históricas, socioafetivas e aos confrontos da vida cotidiana. Descrever e analisar essa poética no que traz de expressões que lidam com a representação da herança africana, suas identidades, ressignificações e resistência se constituem objetivos norteadores dessa comunicação. Os cantos-poemas, como instrumento poético, de lutas e sacralidade, acionam memórias do tempo vivido e do contado e, quando vocalizados pelas cantadoras ao toque do tambor deitado, ganham corpo, ritmo e significação nas performances do batebarriga, do embarreiro, ao explicitarem histórias ancestrais, conflitos, amores e trabalho. Contextualmente, os cantos-poemas ilustram o sentido da voz em Helvécia, negociações, reflexões e lutas pela cidadania e pela liberdade desde a Colônia Leopoldina, uma sesmária constituída em 1818 e da qual se originou o quilombo de Helvécia. Destaca-se nessa comunicação, o papel que o canto-poema revela, a partir de seus discursos poéticos e vozes sociais, em relação a helvécia, sua história e sua gente, suas identidades.

Palavras-chave: Cantos-poemas; poética oral, bate-barriga, identidade.

O cenário do Extremo Sul da Bahia aponta para uma grande diversidade étnica e cultural: estão ali, na zona costeira, grupos de etnia pataxó e, do lodo interior, residentes na zona rural, comunidades de negros que, *mergulham* num processo de luta pelo reconhecimento das reminiscências quilombolas. As mulheres cantadoras do quilombo de Helvécia são os sujeitos-protagonistas desse estudo e da pesquisa que corporificou em tema da tese Vozes e Versos quilombolas: Uma poética identitária e de resistência em Helvécia, defendida pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2014.

Benjamin (2011, p. 223), no discurso “Sobre o conceito da História”, ao refletir sobre as reminiscências que relampejam em momentos de perigo, questiona: “não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?” Para o autor, se assim o é, “existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedente e a nossa” (BENJAMIM, 2011, p.223), isso porque o passado traz consigo um índice misterioso que o impele à redenção e, a cada geração, dirige um apelo que não pode ser rejeitado. À vista disso, apresentamos o contexto histórico de Helvécia, lugar e referência às ações e aos cantos das mulheres negras, assim como, o papel que elas, atentas ao presente e, em diálogo com o passado, explicitam através de suas vozes, narrativas e experiências ancestrais presentes na memória em prol do reconhecimento identitário quilombola, fato que aponta uma projeção do espaço e a si mesmas, de modo que ambos saem da invisibilidade ao reconhecimento.

Os relatos orais e escritos sobre a história de Helvécia remetem a 1818, à antiga Colônia Leopoldina, sesmária situada ao longo do Rio Peruípe, formada por 38 fazendas particulares, de posse suíço-alemã. Um espaço de grande movimentação em relação ao

transporte de grãos de café e de escravos repatriados de origens jêje, cabinda, manjolo, benguela e nagô. Este último grupo compunha a maior parte da população local, de acordo com a lista de inventário Mantandon, de 1858 (SANTANA, 2008).

Na fazenda de João Martinus Flach, um dos proprietários do conjunto de fazendas que fazia parte da Colônia Leopoldina, a proporção de escravos para livres era de 24 para 1, no montante de 108 (registrados). Por ser de origem suíça, cognominou a sua fazenda de *Helvethia* que, posteriormente, veio a agregar escravos e colonos de outras fazendas, tornando-se um vilarejo e, na atualidade, o distrito de Helvécia, no município de Nova Viçosa, Extremo Sul da Bahia. De acordo com o Censo 2000, a população parda e preta (negra) do distrito perfazia 82,9% do total, proporção superior à média estadual, que é de 73,2%. Ainda de acordo com o Censo, a taxa de analfabetismo funcional em Helvécia é de 62,6% (SANTANA, 2008).

O SOPRO CRIADOR DAS NEGRAS CANTADORAS EM HELVÉCIA

O sopro da voz é criador (ZUMTHOR, 2010.p.10). Com o intuito de ilustrar a importância das mulheres negras em Helvécia, cujo canto revela uma experiência temporal de manutenção da tradição ancestral e experimentação da mesma, necessário, de antemão, que apresentemos reflexões quanto aos sentidos de *palavra*, que serão utilizadas no percurso desse trabalho.

Iniciamos com reflexões sobre a cultura do verbo, aquela que rejeita tudo o que quebra o ritmo da voz viva, e, que, para o Paul Zumthor (2010), diz respeito às culturas africanas. Por isso, as invocamos para ilustrar a realidade do canto-poema⁸ e a importância desse sopro criador das vozes das mulheres negras em Helvécia. Nessa realidade cosmogônica, “o verbo, força vital, vapor do corpo, liquidez carnal e espiritual, no qual toda atividade repousa, se espalha no mundo ao qual dá a vida” (ZUMTHOR, 2010, p. 66).

Conceptualmente, aqueles que fazem uso da *palavra*, referindo-se às culturas africanas, e, como averiguamos em Helvécia, muitas vezes, pronunciam-na em forma de canto, fecundando seus atos, de modo que “a palavra proferida pela Voz cria o que diz. Ela é justamente aquilo que chamamos poesia” (ZUMTHOR, 2010, p.66).

⁸ O termo canto-poema é uma apropriação conceitual elaborada por Edmilson Pereira (2002), em virtude da importância atribuída à letras e à melodia.

A *palavra-força*, fêmea, descrita por Zumthor (2010), referindo-se aos grãos e que, por analogia, estendemos às mulheres negras de Helvécia, é energia que movimenta o fio da agulha do tempo que fia de forma operante a tessitura da vida. Não fragmenta. Encarna em todo o ser, sendo, re-sendo, transformando-o. É o alicerce sobre o qual se construiu o edifício da cultura. Em Helvécia, para usar as reflexões feitas por Laura Cavalcante Padilha sobre a cultura angolana, “praticá-la foi mais que uma arte: foi um grito de resistência e uma forma de autopreservação dos referenciais autóctones, ante a esmagadora força do colonialismo” (PADILHA, 2007, p.37).

Para ilustrar a realidade da palavra cantada, recorreremos às palavras ditas por Roseli Constantino⁹, uma das negras protagonistas do processo de reconhecimento identitário quilombola de Helvécia:

Música de origem africana né? Às vezes eu converso com algumas colegas né, que são negras e que são, religiosamente falando, que são protestantes. Mas nós que somos descendentes de escravos, digamos assim, quando a gente ouve o som dos tambores, não tem como você não se arrepiar com aquele canto, com aquela música. Então, quando nós pedimos o reconhecimento de Helvécia, enquanto comunidade remanescente de quilombo, o objetivo foi exatamente resgatar, né? Levar para as escolas, levar para as salas de aula essa música, esse cantar, esse soar dos tambores que é tão forte, tão importante pra nossa cultura. E aí, durante muito tempo, antes do reconhecimento enquanto professora, a gente via que essas músicas elas não estavam presentes no nosso dia a dia, no currículo da escola. Então, a gente começou a levar essa música pra sala de aula, para que os alunos também pudessem vivenciar, pudessem escutar essas músicas, porque elas são importantes para eles. É como se estivéssemos em Helvécia, mas um pouco de nós, houvesse essa ligação com a nossa África, com os nossos ancestrais [...]. Então, era muito importante pra nós hoje estar compartilhando, digamos assim, com nossos alunos, um pouco dessa dança, dessa história, que pra nós é importante. Porque assim a gente consegue fazer com que essas crianças ouve e sintam-se pertencentes, mesmo, desse povo, sintam-se pertencentes da história, e conhecidas pelo seu povo. Elas se tornam mais livres né, e não se deixam levar por outros ritmos que a gente vê por aí, que nada contribui pra sua formação enquanto pessoa e como ser humano. Então, eu vejo a dança, a música, como um aspecto importante para essa formação. Para essa formação cultural, essa formação que a gente precisa mesmo, para que as crianças de Helvécia cresçam como cidadãs, livres e pertencentes dessa história que elas, estando em Helvécia ou não, elas possam se reconhecer enquanto negras, seja aqui, seja em qualquer lugar onde elas forem, elas possam se reconhecer enquanto pertencentes dessa história (SANTANA, 2014, p. 44-45).

Ao observarmos o discurso de Roseli Constantino, compreendemos que compartilhar a *palavra*, combinatória e síntese de vários elementos performáticos, para além dos aspectos pedagógicos e toda a complexidade que o termo possa requerer, significa filiar o expectador-ouvinte a uma história de vida, de que, por muitos motivos civilizatórios se desvinculou. Assim, através da ritualização, reatualiza no presente a tradição que guarda a *palavra*

⁹ Membro fundadora da Associação Quilombola de Helvécia.

ancestral, promovendo pertencimento e reconhecimento valoroso de si diante do outro; um reconhecer-se sociohistórico e cultural, de modo a levar consigo o seu espaço, sua história, sua gente e seus ritmos, dialogando sem reservas com o outro suas diferenças.

Constatamos que o conhecimento ancestral, cuja dinâmica agencia voz e gesto, exterioriza e interioriza, nos sujeitos, intérpretes e ouvintes das vozes poéticas, elementos que os constituem pelo poder que a *palavra*, como elemento encantatório, possui. Esse modo de percepção e dimensão da linguagem oral, corporificada em Helvécia através de ritmos, dança e cantoria, tangencia o passado e o presente, os sujeitos, seus antepassados e suas divindades. Por isso, na recepção das tessituras orais produzidas em Helvécia, e em muitos espaços permeados pela tradição africana, concebem a *palavra* dita ou cantada como elemento sagrado, simultaneamente, “divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente” (HAMPATÊ-BÂ, 2010, p.172).

Parafraseando Maria José Somerlate Barbosa, da University of Iowa, em sua apresentação do romance **Ponciá Vicêncio**, de Conceição Evaristo (EVARISTO, 2003, p.12), percebemos que os significados embutidos nas entrelinhas dos cantos-poemas são bastante complexos e acabam nos remetendo às profundas buscas que as mulheres cantadoras fazem de si mesmas e ao questionamento do outro e do mundo ao seu redor, nas relações intersubjetivas. Assim sendo, na sutileza do que não foi dito ou explicado, ou aquilo narrado apenas de soslaio, que anuncia os processos de travessia, enriquece o enunciado poético por elas cantado.

Ainda sobre o conceito de *palavra*, diz Zumthor (2010, p.30-31) que “mais do que qualquer outra forma de contato, a *palavra* torna claro nos indivíduos que ela confronta a sua condição de sujeitos”. Isso ocorre porque, segundo o autor, tanto menos temporal, “o discurso está melhor enraizado no corpo e se oferece mais à memória” (p. 25). Desse modo, podemos dizer que a relação dialética estabelecida com o canto-poema ecoa, reflete e refrata no coro e no corpo, agregando e transcendendo, simultaneamente, tempo e espaços históricos, afetivos e situacionais. Nessa perspectiva, a *palavra*, poética da voz, ao tomar conta do *corpo-instrumento*, do tempo e do espaço em que esse e/ou esses *corpos-instrumentos* se encontram, ocasiona uma simbiose indissociável: voz, linguagem, liberdade.

Notoriamente, a *palavra*, parábola de poder e mistério, “considerada como a materialização, ou a exteriorização, das vibrações das forças” (HAMPATÊ-BÂ, 2010, p.172), oscila entre devir e continuidade, em perpétuos movimentos com o propósito de “restaurar o

equilíbrio perturbado e restabelecer a harmonia” (p. 173).

A força da vocalidade poética e política, veiculada nos cantos-poemas como “agente ativo da magia”, estabelece uma relação entre intérpretes e ouvintes, desses, consigo mesmo, e com o mundo, em sua totalidade cósmica. Hampaté Bâ (2010, p. 173), referindo-se às tradições africanas diz que, se

deve ter em mente que, de maneira geral, todas as tradições africanas postulam uma visão religiosa de mundo. O universo visível é concebido e sentido como um sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento. No interior dessa vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é solidário, e o comportamento do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca mundo mineral, vegetal, animal e a sociedade humana.

Agente da magia, a palavra cantada, mesmo que coabite e receba, muitas vezes, influxos do interior para o exterior, aqui se referindo ao repertório presente na memória, ao sair, encontra sentido com o outro e, assim, amplia o repertório mnemônico ao regressar. O fato de ser entoada ritmicamente faz com que os partícipes pensem os movimentos de aproximação e distanciamento, rememorem experiências, observem o tempo, o espaço e as circunstâncias, vocalizados no canto, em relação que é construída no domínio da autorreflexividade.

POR QUEM CANTAM OS TAMBORES E AS MULHERES

Em Helvécia, observamos que a poética da voz, bem como as produções das *margens*, modulam interrogações quanto aos sujeitos *vulneráveis*, aqueles que não têm voz, trazendo-os à cena do discurso. Com o poder de ataque e defesa, as *palavras* cantadas se assumem como “armas milagrosas” (BERND, 1988, p. 92). O discurso de Dona Faustina e o canto por ela protagonizado revelam o poder da *palavra* cantada:

É que esses cântico que a gente canta, eu venho lembrando do antepassado, meus avós, meus pai. Porque era, eles falava “vou cantar um ponto, um ponto”. Eles faz, eles com eles, amigo fiel, eles falava pra quem era esse ponto. Algum inimigo que eles brigô, então ele tava com raiva, não queria bater e nem matar, então eles cantava um ponto, eles falava “ponto” não “cântico”. E outros falava “uma toada”, “vou cantar uma toada”. Esse toada é o mesmo significado do cântico ou ponto. Então eles estudava, pensava, e colocava as palavra na mente como deveria ser cantado. Igual hoje eu faço também, eu vou pensando “pôxa, fulana me ofendeu porque eu sou preta, porque eu sou negra”? “Me chamou de urubu, de anu preto... Ela é uma caipora... Caipora é bicho”. Aí então, eu peguei e juntei as palavra, escrevi, escrevi. Aí eu peguei e cantei um dia que eu fui fazer uma apresentação, eu cantei. E pra quem é bom compreendedor, um pingô é letra! Aí eu cantei:

♪ Num mexe com quem tu não conhece

Num mexe com quem tu não conhece
Caipora, cuidado com perna de anu preto, êêê 🎵
(Entrevista cedida em 2013)

Constatamos, no discurso de Dona Faustina, que os cantos-poemas explicitam experiências de uma alteridade *constitutiva*, visto que ligam os espaços mudos aos corpos que falam, mesmo em silêncio, ou quando das junções das palavras; também observamos que todo poder discursivo ocorre dentro de uma cena que, na ausência de fronteira, transpõe e indicia o mundo e o particular das vivências sociais, históricas e afetivas.

Os cantos-poemas, ao explicitarem as memórias através do cantado, afirmam discursos e vozes que há muito encontraram, nessa combinação ritualística, a sabedoria para “apaziguar, pela música e pelo verbo, as rivalidades sociais (ZUMTHOR, 2010, p. 299). Desse modo, as mulheres negras, com suas palavras cantadas, teceram e cultivaram o culto ancestral, sem perderem de vista o cotidiano de suas próprias experiências. Parafraseando Paul Zumthor (2010), essas *malabaristas das palavras* souberam aglutinar a alegria do viver à sacralidade perene do existir.

A cadeia de palavras cantadas pelos negros de Helvécia, como novos elos, continua a enriquecer as palavras daqueles que os precederam. Hampatê Bâ (2010, p. 181) nos esclarece que, “em todos os ramos do conhecimento tradicional, a cadeia de transmissão se reveste de uma importância primordial”. Continua o autor:

Não existindo transmissão regular, não existe *magia*, mas somente conversa ou histórias. A fala é, então, inoperante. A palavra transmitida pela cadeia deve veicular, depois da transmissão original, uma força que a torne operante e sacramental (HAMPATÊ-BÂ, 2010, p. 181).

O canto-poema, como *artesão sonoro*, não cessou de esculpir e *reesculpir o tempo* das narrativas, sob e sobre as quais os negros continuam a desenhar os traços de suas próprias experiências. As palavras cantadas do canto-poema devem ser pensadas, não apenas como *signos*, mas também como *palavras aladas* que, ao seu tempo, são eventos no tempo, e o *tempo caminha*, inexoravelmente, sem nenhuma parada ou divisão, conforme nos alerta Walter Ong (1998, p. 90).

O canto-poema traz à cena imagens produzidas pelas palavras, por vezes, substituídas, amparadas ou constituídas de sentidos. Essa arte, em Helvécia, soma-se às muitas outras produzidas pelos negros em solo brasileiro, com o intuito de manterem vivas a memória e a tradição que, em vão tentaram esfacelar, ou mesmo, silenciar. Nela, as memórias dialogam entre si e revelam sulcos nas relações interpessoais.

Referindo-se a memória oral, Walter Ong (1998) pontua que o conhecimento, assim como o discurso, nasce da experiência humana e que o modo básico de verbalizar essa experiência é explicá-la no fluxo temporal.

No canto-poema “Fogo no engenho”, dona Faustina¹⁰, ao desenvolver o enredo, denota um modo de lidar com esse fluxo, passado e presente se relacionam. No canto-poema, o enunciador, ao evocar a saga da escravidão, constitui um ser e um espaço históricos presentes no imaginário dos negros afrobrasileiros.

♪ Oh bota fogo no engenho,
Aonde os negros apanhó,
A vida aqui é bom demais, meu Deus do céu!
Aqui, quem manda é os nagô.

A minha mãe chama Maria,
E meu pai chama José,
No mei de tanta Maria, meu Deus do céu!
A minha mãe não sei quem é.

[...]

Nos dois primeiros versos, da primeira parte do canto-poema, “oh bota fogo no engenho,/ aonde os negro apanhou”, observamos um *eu* enunciador que denuncia um espaço de servidão histórica acometido aos negros trazidos à força da África, aos seus descendentes afrobrasileiros em Helvécia, uma das partes da antiga Colônia Leopoldina, tanto quanto em muitos outros espaços onde o processo civilizatório europeu imperou. Ao mesmo tempo, revela que o labor e a dor dividiam o mesmo espaço, explicitando o estado de escravidão. Tal discurso, do *eu* enunciador, está de tal modo *enraizado no corpo* dos partícipes das rodas da dança *bate-barriga*, que nas rodas sagradas do *terreiro* se oferece de forma explícita à memória (ZUMTHOR, 2010, p.25).

A dimensão conativa, expressa pelo *eu* enunciador, é propulsora do rompimento das inércias sociais e dos mecanismos ideológicos que insistem em manter estruturas coercivas. Não obstante, a luta pelo reconhecimento, em Helvécia, revela-se como uma ordem à desconstrução dos engenhos estruturais e humanos, das miopias sociais, no interior da comunidade, e dos olhares viciosos, de fora para dentro.

O terceiro verso, “a vida aqui é bom demais”, revela-se contraditório em relação aos anteriores. Contudo, em tal contradição, observa-se uma relação pertinente entre passado e presente, porque a poesia, assim como a memória, resiste à pérfida ordem da

¹⁰ A identificação da cantadora justifica-se pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual a cantadora optou pela identificação.

linearidade. O verso inaugura uma realidade diferente dos dois anteriores, um desdobramento lacunar na escrita, mas que indicia concretude da ordem expressa nos primeiros versos “bota fogo no engenho,/ aonde o negro apanhō”.

Sob o descerrar da cena escravocrata, enunciada pela cantadora, evocando o conceito de palimpsesto, observamos, nos dois primeiros versos, marcas de trabalho forçado, castigo, silenciamentos e imposições ideológicas que intentaram *esfacelar* a história e a memória de liberdade, condicionando o negro à submissão.

Contudo, o terceiro e quarto versos, sobrepondo-se às marcas dos primeiros, contrapõem-se, atualizando a história, a partir de um outro patamar histórico, temporal: “Aqui, quem manda, é os nagô”.

O parentesco sonoro entre os termos *apanhō* e *nagô* não se dá, apenas, em termos de rima; conforme o rol do inventário Mantandon de 1858, os *nagô* compunham o maior número de escravos na antiga Colônia Leopoldina e, conforme nos relata Santos (1976, p. 32), “apesar da vigilância inglesa [...], em 1835, o cônsul John Parkinson observou que a maioria da população baiana era *nàgô*”; constituindo assim, a maioria escrava da sesmaria, o quê, em termos proporcionais, deixava os *nagô* sujeitos a maior evidência aos olhos do colonizador. No último verso “aqui, quem manda, é os *nagô*”, o eu enunciator revela uma inversão de senhorio.

Na segunda estrofe, evidenciam-se marcas de *inculcação do cristianismo*, mas que também podem ser compreendidas como negociações sociais elaboradas pelos negros, processo histórico que não foi diferente em Helvécia, cuja padroeira é Nossa Senhora da Piedade.

Em tom confessional, o *eu* enunciator revela que a personalização dos nomes dos genitores, cristianizando-os, em específico o da mãe, acaba por descaracterizá-la, tornando-a uma desconhecida, de modo que este já não mais a identifica. Tal enunciação abre uma fresta para o aparecimento de uma outra realidade, aparentemente oculta, o *apagamento* histórico das matrizes desse ser negro.

Como metáfora e metonímia das experiências vivenciadas pelos negros em Helvécia, o canto-poema “Oh bota fogo no engenho” estampa o fato, não apenas circunstancial, mas da realidade de muitos negros em solo brasileiro. Compreendemos que o fato de transcodificarem essa realidade em canto-poema, revela-se como uma emergência histórica de resistência à opressão, às inúmeras tentativas de apagamento identitário.

ARREIMATE SEM PONTO FINAL

Ainda recorrendo a Benjamin (2011B, p. 204), em suas teses sobre a narrativa, e parafraseando-as, de modo a estendê-las ao canto-poema, podemos dizer que também é ele próprio, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação e que, ao concretizá-la, não está interessado em transmitir o *puro em si* da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ao contrário, mergulha a coisa na vida da cantadora para, em seguida socializá-la. Por isso, tudo na cantadora se comunica, de modo a imprimir na enunciação a sua marca “como a mão do oleiro na argila do vaso (p. 204)”.

Observando a enunciação do canto-poema, mesmo fora do contexto das *performances*¹¹ em que são vocalizados, constatamos, mais uma vez, que a arte de modelar os cantos-poemas, em Helvécia, não está presa a um espaço ou a uma circunstância definidos.

A vida, em sua inteireza, é o grande espaço circunstancial dessa arte. Eis porque a cantadora, com suas palavras cantadas, assume um posto de *sábia* (BENJAMIN, 2011B). Ela, diferente dos provérbios, que apenas dão conselho para alguns casos, recorre ao acervo de toda uma vida e inclui as suas próprias experiências e as de outros.

Não por acaso, apropriamo-nos das teses sobre o narrador, de Benjamin (2011B, p. 221), para dizer que, em relação à arte poética das cantadoras, “seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata”. As histórias e as memórias ancestrais dos negros, em Helvécia, integram-se a várias dimensões da vida e nos revela um mundo particular, “um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem” (p. 169).

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- _____. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- BERND, Zilá (org.). **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

¹¹ Bate-barriga (ver: Vozes e versos quilombolas: uma poética identitária em Helvécia, 2014).

HAMPATE BÂ. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (editor). **História geral da África:** Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita:** A tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra:** O lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa.** Campinas: Papirus, 1997, vol. 1.

_____. **Teoria da interpretação,** O discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2005.

SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Entre o dito e o não dito:** Conflitos e tensões na refundação territorial quilombola. Dissertação de mestrado. UNEB/2008.

_____. **Vozes e versos quilombolas:** Uma poética identitária e de resistência em Helvécia. Tese de doutorado. PUCRS/2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice:** O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nàgô e a morte:** Pàde, Àsèsè e o Culto Égun na Bahia. Petrópolis: Vozes, 1976.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. **Introdução à poesia oral.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PRECONCEITO RACIAL CONTRA A CRIANÇA NEGRA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Priscila Manoel Barbosa¹²
Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus¹³
Rafael Alexandre Gomes dos Prazeres¹⁴

RESUMO

Este artigo compreende parte das análises desenvolvidas no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, cujo objetivo foi o de investigar como ocorre o preconceito racial em uma escola pública na cidade de Teixeira de Freitas - BA. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa com uma abordagem etnográfica. Os procedimentos metodológicos foram: Observação, entrevistas, questionários e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino pesquisada. O referencial teórico que ajudou a refletir sobre o trabalho foi: Brasil (2003); Menezes (2003); Silva (2008); Minayo (1994) entre outros autores que auxiliaram na reflexão sobre a legislação do estudo da história e cultura afro-brasileira nas escolas, os estereótipos negativos em relação às crianças negras no ambiente escolar e os conceitos e categorias utilizadas para explicar o problema investigado. Este estudo possibilitou conhecer como ocorre o preconceito racial na escola pesquisada, quais são os estereótipos racistas que são utilizados contra a criança negra e como a escola trabalha as questões raciais. Na escola pesquisada foram identificados estereótipos racistas negativos, que são utilizados para depreciar a imagem da criança negra, a escola e os professores discutem pouco sobre o preconceito racial contra a criança negra. Realizar o presente estudo foi de extrema importância por comprovar como a criança negra sofre preconceito no ambiente escolar.

Palavras Chave: Preconceito racial na escola; Estereótipos negativos; Ensino da história e cultura afro-brasileira.

¹² Pós-graduanda em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB/CAMPUS X

¹³ Professora Doutora Orientadora do artigo. Universidade do Estado da Bahia da Bahia – UNEB/CAMPUS X

¹⁴ Professor Especialista Co-orientador. Universidade do Estado da Bahia da Bahia – UNEB/CAMPUS X

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma investigação sobre o preconceito racial em uma escola pública na cidade de Teixeira de Freitas – BA tem como objetivos identificar a existência de estereótipos negativos e como eles são utilizados para depreciar a imagem da criança negra na escola; verificar como a escola trata as questões que envolvem o preconceito racial, pontuando as ações e reações de professores e alunos no que diz respeito a esta questão na escola e na sala de aula. “A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivências das tensões raciais” (MENEZES, 2003, p. 2).

O interesse pelo tema das relações raciais surgiu durante o curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/CAMPUS X. Os primeiros objetivos foram traçados através de discussões realizadas em sala de aula. Na profissão docente, não poderia deixar de fora as indagações de como cumprir a função social e educacional, de preservar e garantir um bom relacionamento entre as crianças em favor do ensino e da aprendizagem na sala de aula e na escola, com vistas a refletir sobre os problemas de preconceito e discriminação.

Nesse sentido algumas indagações foram pertinentes e articuladoras do estudo, tais como: Como evitar a exclusão e a rejeição das crianças negras na escola? Sabendo que as crianças estão em pleno desenvolvimento emocional, cognitivo e social, os processos de exclusão podem interferir no comportamento das mesmas, de tal forma que comprometa o processo de ensino e aprendizado?

Para refletir sobre estas questões recorri às ideias de autores estudiosos do tema como Waléria Menezes (2003); Silva (2008); entre outros que estabelecem a importância da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, para possibilitar a compreensão de como ocorre o preconceito racial contra a criança negra na escola.

Esse trabalho teve uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, na qual foi utilizada observação de duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I na escola pesquisada. Uso de questionários e entrevistas que foi aplicado para os alunos, professoras e coordenadoras pedagógicas. Foi utilizado também a análise do Projeto Político Pedagógico e o diário de campo, para coletar os dados da pesquisa e assim entender como a escola

trabalhava as questões raciais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O racismo não é algo atual e advém do período da escravidão. O preconceito racial tem suas raízes no período da escravidão negra. Quando os negros foram tratados como mercadoria, eram totalmente submissos e propriedade do seu dono. De acordo com toda essa humilhação e exploração que ocorreu no período colonial foi se criando representações/imagens negativas sobre o negro brasileiro. No período colonial escravocrata, somente os negros realizavam trabalhos braçais e eram vistos como incapazes e submissos. Essa imagem justifica um conjunto de ações preconceituosas até os dias atuais.

Mesmo quando libertos, em 1888 pela Lei Áurea, quando houve a libertação legal da escravidão, os negros não conseguiram ter os mesmos direitos que possuem os outros cidadãos. Portanto, a escravidão a qual os negros foram submetidos é refletida na desigualdade racial no Brasil de hoje.

Araujo 2010, explica que:

O escravo estava situado no mais baixo patamar daquela sociedade e era visto como inferior, sem humanidade e praticamente sem direitos. Sua função era exclusivamente servir a seu proprietário. Considerado tolo e incapaz de pensar, quando liberto foi discriminado e tratado como inferior aos cidadãos livres da sociedade: a sua cor era uma marca negativa e definida como uma condição imutável para a escravidão e para o trabalho braçal: cor negra e escravidão eram entendidas como sinônimos (ARAÚJO, 2010, p. 121-122).

O negro vem sofrendo esse preconceito devido à cor da sua pele, mesmo após o fim da escravidão. Ainda hoje, as pessoas negras são tratadas com inferioridade e devido todo o sofrimento que tal ato acarreta é como se elas carregassem as marcas dessa escravidão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta a educação brasileira e abrange todas as modalidades de ensino. A LDB traz no seu artigo 26-A a Lei nº 11.645/2008, essa lei modifica a Lei 10.639/2003.

Brasil (2003) a Lei 10.639/2003:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do

povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

A Lei 10.639/2003 foi criada para contemplar o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e assim fosse discutido na escola de maneira mais precisa e clara. Dessa forma, a escola torna-se um local para respeitar e aprender nossa própria história.

A Lei nº 11.645/2008 além do estudo da história e cultura afro-brasileira acrescenta também o estudo sobre os povos indígenas e sua cultura. O negro e o índio na formação da cultura da sociedade nacional. Então a Lei 10.639/2003 foi modificada/atualizada para a Lei-11.645/2008 para contemplar também os povos indígenas no que diz respeito aos conteúdos educacionais e históricos referentes a esses povos.

No ambiente escolar, as crianças negras em sua maioria sofrem com estereótipos racistas, piadas, frases que são usadas para humilhar e inferiorizar. De acordo com Silva (2002):

Estritamente ligados à questão do preconceito e da discriminação racial no Brasil, e embutido no próprio processo de aquisição da ideia, da ideologia de raça, do senso comum, os estereótipos dizem respeito às opiniões predeterminadas que afetam as relações interpessoais e são os fios condutores para a propagação do racismo. A ideologia do branqueamento se prevaleceu dos estereótipos para consolidar a imagem negativa do negro na sociedade brasileira (Silva, 2002, p.58).

Os estereótipos racistas tem o objetivo de desvalorizar e ridiculariza a imagem do negro. Não é difícil perceber que muitas crianças negras não gostam de se reconhecerem como tal, pois a imagem do negro está sempre associada aos estereótipos negativos. Isso pode causar na criança uma sensação de que ela não é bonita, que não é merecedora dos seus direitos e de seus valores humanos.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a coleta de dados da presente pesquisa foi utilizado, observação da sala aula que teve duração de 40 h, entrevistas com uso de questionários aplicados para as professoras e os alunos, diário de campo e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Foram

entrevistas 4 educadoras, sendo 2 professoras de duas turmas de 3º ano do ensino fundamental I e 2 coordenadoras que trabalham no turno que a pesquisa foi realizada. Os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios para preservar os nomes verdadeiros dos participantes.

A entrevista com as professoras e coordenadoras questionou sobre o fato destas terem sofrido preconceito racial ou ter tomado consciência de alguém ou alguma situação de preconceito na escola. Três dessas educadoras responderam que sim. Ao serem indagadas de como teria sido tais preconceitos, uma das entrevistadas respondeu: “Sim, através de apelidos ofensivos e exclusão diante a recusa de realizar tarefas com os mesmos”. (Adriana, entrevistada em 20/10/15).

As professoras e coordenadoras da escola falaram em sua maioria que na escola pesquisada existe preconceito racial. Todas as educadoras entrevistadas identificaram apelidos que são usados para depreciar a imagem da criança negra na escola e os estereótipos racistas.

Quando perguntado para as entrevistadas como a escola, a professora e a coordenação pedagógica discutem as questões que envolvem o preconceito racial, as respostas das professoras foram diferentes das respostas das coordenadoras. Uma das professoras disse que na escola não existe nenhum estudo que contemple a questão do combate ao preconceito racial. Conforme declarou Mônica em entrevista realizada em 20/10/15: “Nunca houve essas discussões acerca dos preconceitos na escola”. A outra professora não respondeu como a escola trata as questões raciais.

Já as respostas das coordenadoras foram que a escola discute as questões raciais. Em entrevista realizada em 20/10/15, a coordenadora Valéria declarou como: “Trabalhando temas de promoção humana, onde valoriza o ser de modo geral”. A segunda coordenadora também informou como a escola discute as questões raciais, “Através de textos reflexivos, conversa informal com a turma, histórias que abordem o tema racismo.” (Adriana, entrevistada em 20/10/15).

Sobre as estratégias dos professores e da coordenação pedagógica para trabalhar a questão do preconceito racial em sala de aula e na escola, as respostas das educadoras também foram diferentes. Enquanto a primeira professora respondeu que o tema era trabalhado a partir do “diálogo, as desculpas e às vezes passamos filmes relacionados com o tema para mostrar como isso machuca.” (Entrevistada, Mônica. 20/10/15). A segunda professora respondeu que deve se “estimular o debate em sala de aula sobre essas questões e apresentar a diversidade

das visões de mundo”. (Rute, 20/10/15). A primeira coordenadora fala que as estratégias utilizadas são: “Roda de conversa, filmes, trabalho de valorização do negro na sociedade”. A segunda coordenadora também aborda as estratégias de “Mostrar aos alunos que a cor da pele, tipo de cabelo, entre outros, não diferenciam as pessoas”. (Adriana, entrevistada em 20/10/15). Para Silva, 2010:

O papel das pessoas que atuam diretamente na educação se torna imprescindível, no sentido de desconstruir no sistema educacional a imagem invertida que se tem dos negros no Brasil. Não se pode continuar compactuando com as ideias presentes no senso comum, que naturalizam o racismo e sedimentam o processo de seleção pela cor, contribuindo para o aumento das injustiças e da discriminação e para a manutenção do preconceito racial em relação aos negros no Brasil. Cabe à escola contrapor e oferecer possibilidades para que crianças, adolescentes e jovens negros construam uma justa imagem de si mesmo e do outro. (SILVA, 2010, p.36).

É preciso que a escola e os professores desconstruam a imagem negativa do negro, e isso pode ser o principal objetivo e assim a escola pode traçar estratégias para combater o preconceito racial nesse espaço.

Foi perguntado as professoras sobre o que consta no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola a respeito das questões raciais? As duas professoras que participaram da pesquisa não souberam, então não responderam se o PPP da escola contemplava as questões raciais. As coordenadoras falaram que não consta diretamente no PPP as questões raciais. Sendo assim constatou-se que o PPP da escola pesquisada não contempla as questões raciais.

Sobre a questão do que constava no planejamento da escola sobre as questões raciais, as duas professoras entrevistadas não souberam responder e por isso não informaram. Enquanto as coordenadoras responderam a essa questão informando que a escola trabalha as questões raciais principalmente quando é o dia da consciência negra. Conforme entrevista realizada em 20/10/15 a coordenadora declarou que é com: “apresentações de capoeira, desfile de penteados afro etc”. A segunda coordenadora também focou na mesma prática citada pela primeira coordenadora.

Para Praxedes 2010:

Se não somos racistas nós devemos lutar contra ideias preconceituosas, trabalhando para que no espaço escolar todos tenham as mesmas oportunidades e sejam alvo dos maiores investimentos intelectuais e de recursos materiais e de nossa atenção afetiva. Superar o problema da discriminação racial na educação não é colocar capoeira, cabelo com trancinha ou feijoadas no currículo; pode até passar por isso, mas deve antes passar pelo compromisso dos educadores de tentar qualificar os seus alunos negros para as mesmas posições ocupadas pelos alunos oriundos dos outros segmentos étnicos (PRAXEDES, 2010, p.46).

O único evento/estudo que a escola promove é o dia da consciência negra que acontece dia 20 de novembro com apresentações de capoeira e desfile da beleza negra, ou seja, os alunos negros da escola se inscrevem para desfilar no dia 20 de novembro, mas não é discutido mais nada sobre o tema durante o ano.

Quando foi perguntado para as coordenadoras e professoras, se existia algum conteúdo que levasse em consideração a Lei 10.639/2003 e o que constava no planejamento sobre as relações raciais, as mesmas disseram que a Lei não consta no planejamento. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A escola não trabalha diretamente as recomendações da Lei 10.639/2003. Portanto, até a lei no Brasil reconhece conteúdos acerca da cultura negra e indígena devem contar do currículo escolar, como forma de combater os preconceitos que estes grupos humanos vêm sendo alvo, tanto na escola como na sociedade.

Foram realizados seis questionamentos aos dezesseis alunos investigados, acerca de questões como: Qual é a etnia que ele pertence, se já sofreu preconceito racial na escola; os apelidos mais usados para insultar as crianças negras na escola; se procedeu a alguma atitude de preconceito racial contra alguém na escola; ou mesmo se já se sentiu rejeitado por alguém neste espaço; se as diferenças que as pessoas apresentam, em relação ao tipo de cabelo ou cor da pele faz alguma diferença para você e o que você aprendeu ou aprende em sala de aula, sobre como combater o preconceito racial.

Do total de alunos entrevistados sete se declararam negros, sete pardos e dois brancos. Quando perguntamos se presenciaram e quais foram os apelidos e estereótipos que já ouviram sobre os alunos negros na escola? Praticamente todos os alunos identificaram vários apelidos e dos 16 entrevistados, 15 revelaram que teriam ouvidos apelidos, como: Negra preta; preta; macaca; neguinha; preto; carvão; marrom; nego; bruxa; feio; saci; chocolate; a cor é feia; morena; horroroso; preto é ruim.

Estritamente ligados à questão do preconceito e da discriminação racial no Brasil, e embutido no próprio processo de aquisição da ideia, da ideologia de raça, do senso comum, os estereótipos dizem respeito às opiniões predeterminadas que afetam as relações interpessoais e são os fios condutores para a propagação do racismo. A ideologia do branqueamento se prevaleceu dos estereótipos para consolidar a imagem negativa do negro na sociedade brasileira (Silva, 2002, p.58).

Esses apelidos e frases que os alunos entrevistados identificaram acabam sendo comuns na escola e na vida dos alunos negros e são estereótipos negativos, usados como forma de discriminação racial, que colocam o negro como inferior. Esse processo leva a uma

legitimação dessas ideias, como uma verdade no interior da cultura escolar.

Alguns alunos falaram que os apelidos que ouviram sobre os alunos negros foram saci e bruxa, esses apelidos vinculam o negro assim como seres sobrenaturais sem humanidade.

Dos 16 alunos entrevistados, 11 falaram que não, nunca sofreu preconceito racial na escola e cinco alunos confirmaram que já sofreu esse tipo de preconceito. Estes últimos disseram ter sofrido preconceito, veiculados aos estereótipos, como bruxa, macaca, feio e negro.

A maioria respondeu que não tem nenhuma atitude de preconceito racial contra alguém na escola. Muitos afirmaram não sofrer preconceito racial, apesar de todos os estereótipos negativos racistas identificados nas falas dos mesmos e nos relatos de observação. Ao indagar os 16 alunos investigados se já haviam se sentidos rejeitados, em algum momento na sala de aula ou na escola, o resultado ficou dividido, 8 alunos falaram que já se sentiu rejeitado na escola e 8 alunos disseram nunca ter se sentido rejeitado por alguém na escola. Essa questão embora procurasse saber, sobre as formas mais sutis de manifestação do preconceito, como o silêncio, a indiferença, está longe de revelar a invisibilidade a que as crianças negras estão sujeitas na escola.

A maior parte dos alunos entrevistados revelaram suas preferências pelos “cabelos loiros” e “peles brancas”, até quando disseram que gostava da cor “morena”, completavam falando que é melhor falar que é moreno do que preto. Porque será que as respostas não surpreenderam? Vejamos o que responde a autora:

A virgem Maria é branca nos livros, as fadas, as sereias, as mães, as professoras, são todas brancas e lindas nos livros, na igreja, no cinema, nas revistas e na TV. As crianças, os jovens os adultos, negros e mestiços, têm esse modelo imposto como o ideal a ser atingido, seja através das uniões interétnicas, seja através do branqueamento psico-ideológico, recalando e fracionando a identidade, através da rejeição da sua cultura e da sua estética (SILVA, 2004, p. 61).

Parece correto que as crianças cheguem à conclusão que a pele branca é mais bonita e queiram ser assim, elas veem as personagens principais em todos os lugares sendo representadas por brancos e isso não acontece com as pessoas negras, elas não são um ideal de beleza a ser atingido, pelo contrário são estigmatizadas pela cor da sua pele, pela condição social, são em verdade invisíveis.

A aluna Raquel, em entrevista realizada em 29/09/15, declarou seu gosto de cor de pele e tipo de cabelo: “Cacheado e pele preta, porque preto é sinal de gente trabalhador”. Quando a aluna fala que gosta da cor preta, porque preto é sinal de gente trabalhador, percebe

na fala dela a condição social do negro, demonstrando o que vê habitualmente, os negros geralmente ocupam os piores empregos, como os trabalhos braçais.

O ideal de branqueamento se revelou neste estudo, é provável que os alunos entrevistados desejem ser brancos, uma vez que só o branco é valorizado, elogiado, enquanto o negro só é mostrado nas funções estigmatizados na sociedade. Em entrevista realizada em 01/10/15, o aluno João declarou seu gosto: “Cabelo loiro, porque é mais bonito. Cor branca porque é mais branquinha”. Enquanto a entrevistada Anne declarou: “Loiro e pele branca, porque é bonito branco”. “O branco é também associado a belo, puro, bom e inteligente, em oposição ao negro, associado ao feio, malvado, incapaz, com atributos físicos não-humanos e constituindo-se em minoria social”, diz (SILVA, 2004, p.38).

Diante do exposto pelos alunos, não pude deixar de perguntar sobre o que aprendem na sala de aula e na escola acerca do combate ao preconceito e ao racismo buscando perceber um pouco sobre como o tema é apresentado pela escola e pelos professores e se é apresentado e como chegam aos alunos e se chegam. Do total de entrevistados 14 falaram que não aprenderam nada e dois disseram que aprendem, mas não sabe o que e de que forma se pode combater o preconceito racial, ou que não se lembrava.

Para que haja uma valorização, um respeito pela população negra é preciso trazer para a sala de aula a sua cultura, a ser ministrada na escola, através de um planejamento organizado e que contemple realmente um lugar do negro na sociedade e sua valorização, enquanto ser humano, de tal forma que os alunos venham a conhecer a história dos negros no Brasil, com isso aprendam a respeitar os negros, no limite a respeitarem-se.

Foram alcançados os objetivos propostos deste trabalho, constatou que na escola pesquisada ocorre preconceito racial contra a criança negra e também foram alcançados os objetivos específicos, na qual foram identificados vários estereótipos negativos que são usados para depreciar a imagem da criança negra e foi verificado que a escola não trabalha adequadamente as questões raciais.

As professoras e coordenadoras pesquisadas disseram em sua maioria que a escola não trabalha diretamente as questões raciais, o tema é mais visado durante as comemorações do Dia da Consciência negra.

Verificou-se que a escola muito pouco contempla os conteúdos e reflexões acerca das questões raciais, os alunos e professoras pesquisadas afirmaram em sua maioria que não aprendem ou não sabem se a escola trabalha as questões raciais.

Os resultados da presente pesquisa se torna importante para os educadores e a escolas tenham uma maior atenção sobre as questões raciais na escola e que não apenas contemple essas questões somente nas datas comemorativas como em 20 de Novembro dia da Consciência negra e que tais questões se torne presente no planejamento de ensino e no Projeto Político Pedagógico. Conclui-se pela importância e urgência no tratamento das questões raciais em sala de aula e na escola, observando-se as proposições legais e necessidade dos alunos. A relevância da introdução do tema das relações étnicas tanto na escola básica como formação dos professores e educadores.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Marivânia Conceição. **Cap. X Observações sobre as desigualdades raciais no Brasil**. COSTA, LUCIANO GONSALVES (ORG). **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da Educação sobre relações étnico-raciais**. Prefácio Paulo Vinicius Baptista da Silva. – Maringá: Eduem, 2010. 186 p.: il., fotos.
- BRASIL (2003). **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- _____. (2008). **LEI 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- MENEZES, Waléria. **O Preconceito Racial e Suas Repercussões na Instituição Escola**. Caderno de Estudos Sociais. Recife, vol. 19 nº 1 p, 95-106. 2003.
- PRAXEDES, Walter Lúcio. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. COSTA, LUCIANO GONSALVES (ORG). **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da Educação sobre relações étnico-raciais**. Prefácio Paulo Vinicius Baptista da Silva. – Maringá: Eduem, 2010. 186 p.: il., fotos.
- SILVA, Ana Celia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- SILVA, Ana Lúcia da. **Cap. XII O Ensino de História, a África e a cultura afro-brasileira na educação básica: Diálogos possíveis**. COSTA, LUCIANO GONSALVES (ORG). **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da Educação sobre relações étnico-raciais**. Prefácio Paulo Vinicius Baptista da Silva. – Maringá: Eduem, 2010. 186 p.: il., fotos.



SILVA, Vera Lúcia Neri da. **Os estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis : Sua Implicações no Cotidiano Educacional da Criança Negra.** Rio de Janeiro. 2002.

Eixo 02 - Trabalho, Educação e Movimentos Sociais

Discute a dialética do trabalho na perspectiva da formação humana, atentando para a Educação Profissional e Tecnológica. Aborda as experiências dos movimentos sociais do campo e da cidade, discutindo suas contradições, tensões e possibilidades. Os movimentos sociais como espaços educativos e a relação entre poder e saber no processo de construção e apropriação do conhecimento no âmbito desses movimentos. O papel dos movimentos sociais na articulação entre a educação escolar e não-escolar, experiências com a pedagogia social desenvolvidas em programas governamentais e não governamentais, focalizando práticas contra-hegemônicas e a luta social dos trabalhadores.

ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS E EDUCAÇÃO ALIMENTAR NAS ESCOLAS

Eliana da Silva Dias¹⁵
Hermann Vanesca Viana de Oliveira¹⁶
Olga Suely Soares de Souza¹⁷

RESUMO

O presente artigo visa apresentar os resultados alcançados de uma pesquisa qualitativa exploratória que teve como objetivo pesquisar sobre os danos causados do consumo excessivo de alimentos ultra processados. Essa pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental II, no bairro Monte Castelo em Teixeira de Freitas. Realizamos na sala de aula com os alunos atividades pedagógicas, como palestras e exercícios, sobre os prejuízos causados a partir da ingestão precoce de alimentos industrializados, afim de sensibilizar as crianças e adolescentes sobre uma prática alimentar equilibrada, mostrando-lhes a realidade dos danos provocados a saúde pelo consumo de alimentos ultra processados. Esse conteúdo aplicado em sala de aula contribuirá para desenvolvê-lo no seio familiar hábitos alimentares saudáveis. É perceptível, que a disponibilidade de alimentos em casa, carregados de gorduras trans, e outros componentes químicos em sua composição, tendo sido um grande problema na alimentação das crianças e adolescentes, causando grandes prejuízos a saúde. Acreditamos que alimentos saudáveis contribuem para um bom desenvolvimento físico e mental para as crianças e toda família. Ressaltamos também as possíveis formas de prevenção a estes danos, e recomendações de alimentos benéficos à saúde. Para que desde à infância adotem boas práticas alimentares, para uma vida longa e sadia.

Palavras chaves: Alimentos industrializados, Educação, Saúde.

INTRODUÇÃO

Alimentos naturais que sofreram modificações e passaram por processos industriais adicionados de substâncias químicas em sua composição, estes são chamados de alimentos industrializados.

Com o mundo globalizado do século XXI, a grande maioria da população brasileira vem substituindo alimentos naturais por alimentos prontos industrializados para o consumo, por questão de praticidade e agilidade. As crianças acabam adquirindo esses hábitos, uma vez

¹⁵ Graduanda em Ciências Biológicas- pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Email: Eliana26957@gmail.com

¹⁶ Graduanda em Ciências Biológicas- pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Email: hermanna@live.com

¹⁷ Professora Doutora do Componente Curricular: Prática Pedagógica III, III Semestre do Curso de Ciências Biológicas, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Co-autora, e Orientadora do presente artigo.

que a ocupações cotidianas dos pais e os hábitos dos mesmos, tornam-se motivos da compra de alimentos industriais, equivocando-se da ideia de que irá suprir as necessidades nutritivas.

A frequência de doenças crônicas, que inicialmente havia ocorrência maior em pessoas de idades mais avançadas, atualmente está acometendo também à crianças e adolescentes. A mudança de comportamento na dieta vem proporcionando principalmente à altas taxas de sobrepeso e obesidade no país. Essas transformações, observadas com grande intensidade no Brasil, determinam, entre outras consequências, o desequilíbrio na oferta de nutrientes e a ingestão excessiva de calorias.

O seio familiar, assim como a escola, são instituições sociais nos quais as crianças e adolescentes podem adquirir e incorporar hábitos de vida, sendo uma delas a prática alimentar saudável. A educação sobre as necessidades nutritivas diárias dessa faixa etária é importante ser destacada no âmbito escolar, além das próprias instituições educativas oferecer-lhes alimentos de alto valor energético e benéfico para saúde humana. Podendo assim, reparar comportamentos desses indivíduos, através da educação. Proporcionar medidas que garantem condições de saúde, apontando benefícios ou prejuízos das diversas práticas alimentares. O presente estudo teve como objetivo pesquisar e transmitir conhecimento de uma nutrição adequada desde a fase juvenil, para promoção de saúde.

No ambiente escolar, percebemos hábitos alimentares inadequados cometidos por alunos no lanche escolar (muitas vezes originados de casa), comprados numa cantina ou até mesmo oferecidos pela escola, foi que obtivemos essas observações, onde surgiu a ideia de criar um projeto, que visa levar informações e consequentemente mais conhecimento a partir deste tema proposto.

O trabalho realizado foi de suma importância para nós discentes, pela troca de aprendizado com os alunos, pela primeira experiência de construção de um projeto, o contato em sala de aula, e também a sociedade envolvida, que cooperou para alcançarmos o objetivo esperado. Compreendemos que a Universidade do Estado da Bahia- Campus X, tem uma grande participação na sociedade, através da extensão e da pesquisa contribuindo na formação dos acadêmicos. Esse projeto é mais uma das formas de extensão da qual por meio da UNEB estaremos de certa forma, contribuindo a promoção de saúde e educação na comunidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

ALIMENTOS ULTRAPROCESSADOS

Alimentos ultra processados são formulações industriais prontas para consumo feitas inteiramente ou majoritariamente de substâncias extraídas de alimentos (óleos, gorduras, açúcar, proteínas), derivadas de constituintes de alimentos (gorduras hidrogenadas, amido modificado) ou sintetizadas em laboratório com base em matérias orgânicas como: corantes, aromatizantes, realçadores de sabor e outros aditivos usados para alterar propriedades sensoriais. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014).

As transformações dos hábitos alimentares da população brasileira, especialmente das crianças e adolescentes. Faz-se estudar sobre nas escolas sobre este assunto, problematizações e recomendações sobre consumo de alimentos industrializados que podem interferir na vida desses indivíduos.

ULTRA PROCESSADOS

A composição de alimentos quimicamente modificados favorece doenças do coração, diabetes e vários tipos de câncer, colaborando para acrescer no alto risco de deficiências nutricionais. Embora cada aditivo utilizado nesses produtos tenha que passar por testes e ser aprovado por autoridades sanitárias, os efeitos de longo prazo sobre a saúde e o efeito acumulativo da exposição a vários aditivos nem sempre são bem conhecidos. (MAJEM *et al.*, 2003).

Atualmente encontramos em todos os lugares alimentos ultra processados, salgadinhos, doces, refrigerante etc. A alta demanda e o fácil acesso destes produtos possibilita a ingestão compulsiva pela população, principalmente pelos mais jovens.

As crianças e os adolescentes são mais vulneráveis a apresentar desequilíbrios nutricionais, tendo em vista o seu potencial de desenvolvimento físico e psicológico que implica em necessidades nutricionais concretas, além de seu provável desconhecimento sobre uma dieta saudável e a vulnerabilidade frente às informações que recebem (MAJEM *et al.*, 2003).

Esta influencia alimentícia geralmente provém de ações midiáticas, que através de programas televisivos, jornais, propagandas, e dentre outros meios, utilizam de personagens fictícios para promover os produtos de empresas contratantes, sem visar o bem estar e saúde dos consumidores, focando apenas no capital a ser recebido.

CONSUMAÇÃO DE INDUSTRIALIZADOS DESDE A INFÂNCIA

Desde a infância, as crianças já entendem o significado cultural e social dos alimentos, desenvolvendo preferências e rejeições (VIANA; SANTOS; GUIMARÃES, 2008).

A cultura do “belo” e “atraente” ser o mais favorável e “melhor” é o que rege a sociedade em seus mais variados campos, incluindo o campo alimentar, onde desde pequeno o indivíduo prefere alimentar-se do “melhor”. Não o melhor no sentido de ser mais nutritivo, e sim por ser o mais caro, atrativo esteticamente ou de propagandas televisas.

As práticas alimentares desfavoráveis, caracterizada pelo baixo consumo de alimentos fontes de nutrientes essenciais e elevado teor de produtos de menor valor nutricional e com alta densidade de energia, teor de gorduras saturadas, açúcares e sódio, podem também contribuir para inadequações na ingestão de nutrientes na infância e adolescência (VAN HORN *et al.*, 2008). O alto consumo destes alimentos pode desencadear uma série de problemas principalmente na vida adulta dos jovens que os ingere. A não consideração dos efeitos decorrentes de uma má alimentação é um fator preocupante, pois mesmo com informações disponíveis sobre o assunto parte da população age como se fosse uma realidade distante.

Adicionalmente, aponta-se o papel da mídia televisiva como modelador do consumo alimentar das crianças. Esses parecem ser particularmente sensíveis aos anúncios sobre alimentos com alta densidade calórica e baixo valor nutricional (UTTER; SCRAGG; SCHAAF, 2005). A análise de conteúdo dos anúncios sobre alimentos, mostrados nos programas infantis, revela que estes, na sua maioria, abrangem alimentos marcadores de uma dieta não saudável, como refrigerantes, biscoitos recheados, salgadinhos industrializados, entre outros (VIANA; SANTOS; GUIMARÃES, 2008). Tal tipo de publicidade pode ter implicações negativas no conhecimento, nas atitudes e nas práticas alimentares deste público. É necessário que a família assuma o papel regulador da vida nutricional das crianças, sem influenciar-se por propagandas ilusórias que em sua maioria ocultam seus altos valores danosos ao organismo.

Segundo a organização Mundial da Saúde (OMS, 2011), o excesso de peso na infância é um dos maiores desafios da saúde pública no século XXI. A prevalência mundial de sobrepeso e obesidade aumentou 4,2% em 1990 para 6,7% em 2010, um aumento relativo de 60%. E as estimativas indicam que, 2020 estes índices atingirão o que significará um

aumento de 36% em relação ao ano de 2010 (DE ONIS, BLOSSNER, BORGCHI, 2010). Através destes dados pode-se observar, o quão necessário é alimentar-se de maneira correta e como se alimentar de maneira errônea pode gerar complicações à saúde, principalmente na infância. Atitudes favoráveis ou desfavoráveis à saúde são construídas desde a infância, pela identificação com valores observados em modelos externos ou em grupos de referência. A escola cumpre papel destacado na formação dos cidadãos para uma vida saudável, na medida em que o grau de escolaridade em si tem associação comprovada com o nível de saúde dos indivíduos e grupos populacionais. Mas a explicitação da Saúde como tema do currículo eleva a escola ao papel de formadora de protagonistas — e não pacientes — capaz de valorizar a saúde, discernir e participar de decisões relativas à saúde individual e coletiva. Portanto, a formação do aluno para o exercício da cidadania compreende a motivação e a capacitação para o autocuidado, assim como a compreensão da saúde como direito e responsabilidade pessoal e social (BRASIL, 1998, p.66)

A EDUCAÇÃO ALIMENTAR NO SEIO FAMILIAR E ESCOLAR

Durante a infância, as práticas e as preferências alimentares se encontram fortemente condicionadas pelo contexto familiar (PARK; YIM; CHO, 2004), tendo em vista ser esse um elemento de destaque do ambiente social, onde os comportamentos alimentares são promulgados e aprendidos (TINSLEY, 2003). A família possui um papel crucial na formação do indivíduo, a começar pelas práticas alimentares, o primeiro contato com doces, refrigerantes, comidas de fast food, e dentre outros alimentos ultra processados, tem sido cada vez mais precoce, onde os próprios pais dão início a uma vida alimentar tênue no campo nutritivo.

O escolar torna-se mais independente, com a formação de novos laços sociais com adultos e indivíduo da mesma idade. O vínculo com a família, a escola e os amigos passam a representar importante papel na manutenção da saúde e qualidade de vida da criança (WEFFORT e LAMOUNIER, 2009; SBP, 2012). Juntamente com o processo educacional, a independência é um fator determinante para o aprendizado, o estabelecimento de novos hábitos e a estabilidade de hábitos já adquiridos (WEFFORT e LAMOUNIER, 2009).

MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE ESTUDOS

Na segunda fase desse trabalho, aplicamos o projeto de intervenção Alimentos Industrializados e Educação Alimentar nas Escolas, executamos atividades lúdicas, palestras, discussões envolvendo questionamentos aos alunos de uma escola municipal de Teixeira de Freitas.

A partir da disciplina de Prática Pedagógica II, sob a orientação da Prof. Doutora Olga Suely, um projeto de intervenção, em um espaço formal ou não formal que visa à aplicação dos conteúdos até aqui estudados.

Seguindo os autores e suas respectivas produções e estudos, o primeiro passo foi encontrar um tema que fosse coerente à nossa proposta educacional, com o assunto que já nos familiarizamos em outra disciplina. Então foi decidido como tema “Alimentos Industrializados e Educação alimentar nas escolas” Após a escolha do assunto, procuramos uma fonte de cunho científico para o embasamento do nosso trabalho. O caminho metodológico escolhido para a realização deste, foi a Pesquisa Qualitativa Exploratória baseada em Minayo, que diz: A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.22).

Na segunda fase desse trabalho, aplicamos o projeto de intervenção Alimentos Industrializados e educação alimentar nas escolas, executamos atividades lúdicas, palestras e, realizou-se aula expositiva e discussões envolvendo questionamentos dos alunos da escola municipal. Aplicamos questionários aos alunos sobre o tema proposto.

Para efetuar esse projeto esquematizamos um plano de ação pedagógica com os seguintes passos:

- I. Observamos durante o intervalo dos alunos, a forma que se alimentavam e o que lhes era oferecido como merenda pela escola.
- II. Realizamos, nos primeiros momentos, aula expositiva com questões que estimularam o entrosamento dos discentes com o assunto proposto.
- III. No momento final debatemos sobre as possíveis doenças que podem surgir por uma alimentação inadequada e, aplicamos questionário para avaliar a compreensão dos



alunos sobre o tema.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Durante a realização das atividades pedagógicas houve uma boa participação dos alunos. Solicitamos aos alunos que trouxessem para próxima aula, embalagem de alimentos industrializados. Porém os alunos não levaram as embalagens, então efetuamos aula expositiva com cartazes repletos de colagens relacionadas à boa alimentação e doenças causadas pela falta de alimentos saudáveis. Nesse mesmo dia foi aplicado um questionário com quatro questões ao referente ao tema que estão a seguir:

Figura 1

Na figura 2, pode-se observar que alimentos ultra processados são considerados pela maioria da turma como os mais prejudiciais.

Figura 2

Na figura 3, pode-se observar que para a maioria da turma alimentar-se bem significa evitar doenças.

O que é alimentar-se bem?

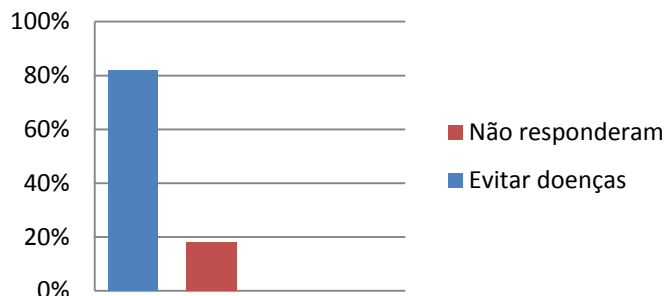


Figura 3

Realizamos avaliação oral com os alunos para com nós discentes, com perguntas relacionadas ao projeto. Além de nos mostrar, através das respostas dos questionários que entenderam o assunto, também nos avaliaram e se mostraram satisfeito com nosso trabalho.

O que você achou do projeto?

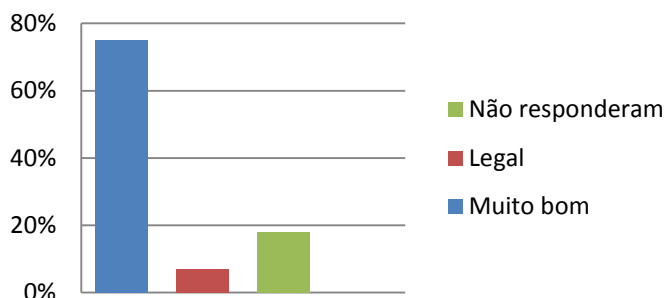


Figura 4

No decorrer desse trabalho, atingiu-se o objetivo esperado, pois foi possível perceber absorção do tema sobre uma alimentação saudável e os malefícios que uma alimentação incorreta pode causar à saúde. O Projeto em sua totalidade foi bem-sucedido uma vez que houve interação entre as discentes da Universidade do Estado da Bahia-Campus X, com os alunos do Ensino Fundamental II, mesmo com a falta de atenção de alguns, foi perceptível a interação e compreensão do assunto proposto. Os alunos interagiram durante toda aplicação, assim como também responderam aos questionários propostos, onde foi perceptível uma excelente compreensão.

Para os alunos a participação no projeto proporcionou o primeiro contato com o tema, mesmo sendo algo que muitos ouviam falar, mas um assunto pouco trabalhado em sala. Sendo uma questão com autovalor informativo de promoção de saúde. E isso faz com que estes alunos possam ter sabedoria e autonomia na escolha dos alimentos saudáveis, para uma excelente qualidade de vida.

Deste modo com aplicação do projeto na formação de opinião através dos saberes



adquirido em sala de aula, e potencializa o desenvolvimento de jovens com uma visão crítica e transformadora do meio social em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que com a realização dessa pesquisa e execução do projeto de intervenção potencializamos nossos conhecimentos, adentramos em meio ao campo educacional de forma prática, tendo assim nossa primeira experiência em sala de aula, onde foi-nos muito gratificante e enriquecedor tanto profissionalmente como no campo acadêmico e humano, poder passar estas informações que são cruciais a todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Ministério da Saúde. Guia Alimentar da População da Brasileira*. Brasília-DF, 2º edição-1ª reimpressão, 2014.
- BRASIL. **Ministério do Planejamento**, Orçamento e Gestão. Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009: Antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Terceiro e quartos ciclos. Brasília: MEC/SE, 1998.
- CARMO, Silva Ariene. **Influência dos Fatores Socioculturais, Físicos, Demográficos e Econômicos do Ambiente Familiar no Consumo Alimentar de Escolares**. 1-86. Dissertação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.
- DE ONIS, Mercedes; BLOSSNER, Monika; BORGHI, Elaine. **Global prevalence and trends of overweight and obesity among preschool children**. Am J Clin Nutr, v. 92, n. 5, p 1257-64, Nov 2010.
- DIXON, H. G., et al. **The effects of television advertisements for junk food versus nutritious food on children's food attitudes and preferences**. Social Science & Medicine, Oxford, v. 65, n. 7, p. 1311-1323, 2007.
- HULLEY, S. B., et al. **Designing clinical research: an epidemiologic approach**. 2nd ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2001. 336 p.
- LOUZADA, Maria **Impacto de Alimentos Ultra processados Sobre o Teor de**

Micronutrientes da dieta no Brasil. 45-49. Pós-graduação-Nutrição, Universidade do Estado de São Paulo, 2015.

MAJEM, L. S., et al. **Hábitos alimentarios y consumo de alimentos en la población infantil y juvenil española (1998-2000): variables socioeconómicas y geográficas.**

Medicina Clínica, Madrid, v.121, n. 4, p. 126-131, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOURA, N. C. **Influência da mídia no comportamento alimentar de crianças e adolescentes.** Revista Segurança Alimentar e Nutricional, Campinas, v. 17, n. 1, p. 113-122, 2010.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças com disquete.** Vol. 1., 2011.

PARK, H. s.; YIM, K. S.; CHO, S. **Gender differences in familial aggregation of obesity-related phenotypes and dietary intake patterns in Korean families.** Annals of Epidemiology. New York, v. 14, n.7, p. 486-491, 2004.

SPARREBERGER, Karen. **Consumo de Alimentos ultra processados e Fatores Associados em Crianças de Uma Unidade Básica de Saúde de Porto Alegre-RS.**1-94. Dissertação de Mestrado-Medicina, Universidade do Rio Grande do Sul, 2014.

UTTER, J.; SCRAGG, R.; SCHAAF, D. **Associations between television viewing and consumption of commonly advertised foods among New Zealand children and young adolescents.** Public Health Nutrition: 9(5), 606–612, New Zealand, 2006.

VAN HORN, L., et al. **The evidence for dietary prevention and treatment of cardiovascular disease.** Journal of the American Dietetic Association, Chicago, v.108, n.2, p.287-331, 2008.

VIANA, V.; SANTOS, P. L.; GUIMARÃES, M. J. **Comportamento e hábitos alimentares em crianças e jovens: uma revisão da literatura.** Psicologia, Saúde & Doenças, Lisboa, v. 9, n.2, p. 209-231, 2008.

VIANA,V. **Psicologia, saúde e nutrição: Contributo para o estudo do comportamento alimentar.** *Análise Psicológica*, 4(20), 611-624 ,2002.

WEFFORT, Virgínia Resende Silva; LAMOUNIER, Joel Alves. **Nutrição em pediatria: da neonatologia à adolescência.** Barueri: Manole, 2009.

POR ENTRE ESTEREÓTIPOS E SILENCIAMENTOS: UMA ANÁLISE DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO PÓS-LEI 10.639/03.

Jael Ferreira Leal Santos¹⁸
Uerisleida Alencar Moreira¹⁹

RESUMO

O estudo buscou analisar as permanências e as rupturas na construção do livro didático a partir da Lei 10.639/03. Para tal, as informações dispostas nos livros didáticos foram confrontadas com a literatura pertinente. O estudo se propôs a trazer à tona a construção da imagem dos negros e das negras nos livros didáticos e entender que a história do povo é o ponto inicial para a construção de identidades. Através da análise das três obras didáticas percebeu que há um espaço temporal de vinte e dois anos, porém as construções narrativas em relação ao negro aparentaram permanecer as mesmas. Na análise do Livro 03 por ser uma obra recente em relação às outras apontou alguns elementos que não estão presentes nos livros 01 e 02, porém não traz abordagens que destacam a participação das populações negras nos tempos e nos espaços abordados, trazendo ainda uma visão do negro relacionada à escravidão. Neste sentido percebeu no presente estudo que ainda são bastante precárias as abordagens sobre a História da Cultura Afro-brasileira e Africana nos livros didáticos proposta na lei 10.639/03 e isto precisa ser urgentemente modificado, pois é preciso que incluam a participação dos negros e das negras durante toda a história do Brasil.

¹⁸ Graduando em História pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação Campus X. Email: (yjust@hotmail.com)

¹⁹ Professora Orientadora. (uerisleida@yahoo.com.br).

Palavras chaves: História da Cultura Afro-brasileira e Africana; Livro didático; Lei 10.639/03.

A LEI 10.639/03 E A INCLUSÃO DA HISTÓRIA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS.

A inclusão da temática da História da Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica se deu a partir de um processo de lutas do povo negro, sendo, portanto, um passo para a visibilidade dos povos negros que por muito tempo não tiveram vez e nem voz dentro da historiografia dominante. Neste sentido, vale destacar que:

Um dos aspectos mais importantes a ser ressaltado quando tratamos da Lei 10.639/2003 é que ela não surgiu de uma hora para outra em nossas escolas. Ela é sim, fruto de um conjunto de demandas sociais, apresentadas sobretudo pelos movimentos negros existentes no Brasil desde o século XIX. (CONCEIÇÃO, 2010, p. 136).

O Movimento Negro Unificado²⁰ atuou de forma sistemática e resistente em favor do povo negro e dos seus aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, este movimento foi de suma importância e a sua atuação contribuiu para mudanças na legislação brasileira, pois tinham como um dos principais focos a educação, pois ela possibilitaria a igualdade de oportunidade entre os negros e os brancos (AUGUSTO; TONIOSSO, 2015, p. 184).

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal no qual traz os seguintes artigos: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, Art. 210), “[...] o ensino de História do Brasil levará em conta as

²⁰Movimento Social e político que teve três fases, na primeira fase no início da República que reunia várias associações, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação, numa tentativa de reverter o quadro de marginalização. Na Segunda fase surge com representantes em 10 estados da Federação e foi marcado pela promoção de debates na imprensa local, publicações em jornais próprios, e diversos serviços tais como: assistência jurídica, médica, alfabetização, voluntariado e participação em campanhas eleitorais. Na terceira fase com a ditadura militar fora enfraquecido, porém no processo de redemocratização devido as várias influências externas contribuíram para o Movimento Negro Unificado que trazia consigo a ideologia Marxista e reúne todas as instituições anti-racistas em escala nacional. O Movimento Negro sempre atuou na resistência contra o preconceito e a desigualdade social, visando o fortalecimento da identidade negra, tendo a educação como uma das principais pautas de suas reivindicações.

contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988, Art. 242, § 1º).

As Leis Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 traz também uma nova “roupagem” para a educação com novas propostas tais como:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, 1996, Art. 1º).

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (LDB, 1996, § 4º Art. 26).

As Diretrizes Curriculares Nacionais que instituem as diretrizes para o ensino fundamental, também trazem uma abertura para a temática.

As Escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação entre os processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã. (PCN, 1998, Art. 3º, parágrafo III).

Todas estas propostas ainda eram muito frágeis era preciso, então, algo mais “elaborado” no sentido de dar conta de reparar todos os danos que as populações negras sofreram, uma tentativa de mostrar que o povo negro também tem história e esta tem que ser contada a partir de uma outra ótica não eurocêntrica.

A Lei 10.639 foi sancionada em Janeiro de 2003 pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, tornando obrigatória a inclusão do Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africanos currículos dos estabelecimentos públicos e privados da educação básica, sendo então uma vitória das lutas do povo negro em favor da educação brasileira.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Lei 10.639, 2003, Art. 26-A).

O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Lei 10.639, 2003, § 1º Art. 1).

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Lei 10.639, 2003, § 2º Art. 1).

O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (Lei 10.639, 2003, Art. 79-B).

As novas propostas se tratam de alterações da LDB 9.394/96 que passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B. A Lei 10.639/03 é regulamentada pelo Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de Março de 2004 e que foi homologado em 19 de maio de 2004, no qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Tais diretrizes se constituem em orientações em como a lei deve ser implementada e faz parte de um conjunto de ações afirmativas que devem ser assumidas pelo Governo Federal e por toda a sociedade. Estas ações afirmativas estão apresentadas nas diversas instâncias do Parecer CNE/CP 3/2004 e assumem um compromisso no reconhecimento do povo negro como constituinte da nação brasileira e no combate também ao racismo.

Neste sentido a proposta é uma tentativa de superar a desigualdade étnico racial que ainda é muito forte na educação brasileira, nos diferentes níveis de ensino que vai das séries iniciais do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio.

ANÁLISES DAS OBRAS DIDÁTICAS: A QUESTÃO DO NEGRO E AS (IN)VISIBILIDADES.

Para responder as questões propostas neste artigo, foi feita a análise de três obras: *História*, 7ª Série, de José Roberto Martins Ferreira da década de 1990 (Livro 01); *Historia Temática: Diversidade Cultural e Conceitos*, 6ª Serie, de Andrea Montellato / Conceição Cabrini / Roberto Catelli Junior, do início do ano 2000 (Livro 02); e também a obra *Jornadas. Hist*, 9º Ano, de Maria Luísa Vaz / Silvia Panazzo, de 2012 (Livro 03), pós Lei 10/639/03.

No Livro 01, observa-se que as abordagens que tratam sobre a América e o Brasil se dão a partir dos desdobramentos dos países europeus. No conteúdo de Brasil são abordadas várias questões ligadas à política e à economia, como o monopólio imposto por Portugal sobre o Brasil após a abertura dos portos para as nações “amigas”, a criação do Jardim Botânico no Rio de Janeiro e a independência do Brasil. Apesar de serem conteúdos considerados relevantes para a compreensão do Brasil no século XIX, não há nenhuma referência a participação política e econômica dos negros durante todo o processo colonial, na monarquia e posteriormente na República, o que denota a invisibilidade desta população.

As imagens utilizadas no livro mostram uma elite branca com semblantes felizes, os grandes heróis brancos e civilizados, em detrimento das imagens dos negros que retratam passividade e descontentamento, ou relacionado ao trabalho escravizado nas grandes fazendas ou nas cidades brasileiras.

Segundo Aguiar e Aguiar (2010), a invisibilidade deixa uma lacuna sobre a participação dos negros aumentando a visão de exclusão, de inferiorização e de negação destes povos. Também nega as suas histórias e suas visões de mundo, reforçando a discriminação e o preconceito em relação aos povos africanos e seus descendentes na diáspora. O livro 01 somente aborda algum assunto relacionado à participação dos negros quando vai se referir ao apoio deles junto a grupos, tais como revoltosos, ou quando vai se tratar de fugas, entretanto não há problematização dos motivos que resultavam nestas fugas. Na análise do livro 01, Ferreira (1990) traz a ideia de que os negros eram rebeldes porque não eram “civilizados” e sim selvagens.

Ao se abordar o tema do fim do tráfico negreiro, o Livro 01 traz a importância do negro em que Ferreira (1990) afirma que o café trouxe muita riqueza, mas os homens que realmente produziam tal riqueza continuavam na mesma situação de seus ancestrais trazidos da África, “Era o trabalho dos escravos que fazia a riqueza dos fazendeiros, mas desta riqueza eles não participavam”. (FERREIRA, 1990, p. 157).

Ferreira (1990) fala dos negros como se eles não fossem capazes de se organizarem para participarem das lutas, em seguida discorre sobre as elites que nada fizeram para modificar a situação dos escravizados. Neste sentido, o autor ainda reproduz a ideia de passividade, no qual somente uma elite branca poderia ser capaz de mobilizar contra o trabalho escravo.

O livro 01 deixa em evidência que a abolição do trabalho cativo no Brasil se deu a partir das frentes de luta dos abolicionistas e do clamor popular, porém não explica quem eram os populares que participaram deste processo, ficando meio vaga a ideia de popular, ou eram populares civis da elite ou eram populares incluindo os negros, os pobres e as mulheres.

Em relação à situação do negro pós-abolição, Ferreira (1990) traz uma abordagem mostrando a situação de marginalização dos ex-escravizados e aponta que apesar de abolida a escravidão, nada foi feito para construir uma igualdade social, pois o negro continuou em uma situação de escravidão ideológica, consolidando o ideal de que os brancos eram superiores em detrimento dos negros, causa de preconceitos até os dias de hoje.

A partir da análise do livro 01 percebe-se que Ferreira (1990) faz uma abordagem sobre os negros no Brasil, porém reproduz estereótipo sem várias questões da história do negro, mostrando que os homens e as mulheres negros e negros não tiveram uma participação ativa nos processos de construção da História do Brasil e, quando estes sujeitos históricos aparecem, é somente ao se tratar sobre o tema da escravidão, visto como sujeitos passivos, que não tinham aptidões para lutar na política por mais representação na sociedade.

O Livro 02 traz algumas abordagens mais recentes numa tentativa de dar mais visibilidade às personagens e tem como tema principal a “diversidade cultural” e os “conflitos”. Possui várias abordagens sobre o processo de colonização americana e brasileira, porém em nenhuma delas traz aspectos que expõem a importância do negro o processo de colonização, fazendo com que o negro fique invisível num tempo de muitas mudanças.

Os autores do Livro 02, Junior; Cabrini; Montellato; (2000) abordam a presença do negro da história somente quando vão tratar de questões ligadas às relações entre as crianças livres e as escravizadas no período colonial, em que a criança negra se mostra fortemente influenciada pela criança branca.

O Livro 02 aborda em dois capítulos o trabalho cativo e a resistência negra. No primeiro capítulo da unidade os autores desconstruem a ideia de escravidão somente negra e abordam vários tipos de escravidão em diferentes espaços e tempos históricos. Neste capítulo, as imagens dos negros estão ligadas ao trabalho servil, onde permaneciam em condições de subserviência, por ora trabalhando, por ora apanhando.

Junior; Cabrini; Montellato; (2000) abordam a questão da resistência, e que os africanos participaram ativamente da construção histórica da América e também do Brasil, através de seu trabalho e também da sua cultura e suas lutas por liberdade. É interessante observar que esta obra é anterior a Lei 10.639/03 e mesmo assim apresenta a importância do negro no processo histórico, também traz abordagens em formas de imagens no qual mostra a figura do negro resistindo através das suas danças, da sua religião, dos tambores, dando um sentido de movimento, revelando que não estavam estáticos numa busca constante de remodelamento.

O Livro 02 problematiza algumas questões mostrando fotos sobre os movimentos existentes que buscam evidenciar a importância de se trabalhar a história numa perspectiva anti-racial, trazem um pequeno histórico da África antes da colonização europeia e buscam desconstruir a ideia de que a África só tem história a partir da chegada dos europeus com o

tráfico e o comércio de pessoas escravizadas.

Ao apresentar o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, apresentam alguns elementos culturais africanos que as pessoas escravizadas trouxeram consigo: suas crenças, suas culturas e seus costumes, oriundos de vários grupos étnicos da África, tão diversos e que se tornaram instrumentos de resistência contra o sistema escravagista existente no Brasil, junto com muitos outros elementos, tais como a criação de quilombos.

O Livro 02 se mostrou bastante interessante e trouxe uma proposta para além do que pediam os normativos. Apesar de apresentar os conteúdos a partir dos desfechos europeus e de haver muitas questões que ficaram de fora das abordagens postas no livro, é possível ter acesso, mesmo de maneira tímida a História da África e da cultura afro-brasileira, aspectos que caberá ao professor se preparar para a ampliação da discussão em sala de aula com o auxílio desta obra, mas não unicamente com a mesma.

O Livro 03 é uma produção bastante recente em relação às duas primeiras, um livro que foi publicado em 2012 e os conteúdos também se mostraram diferenciados. O Livro 03 foi metodologicamente escolhido por abordar especificamente conteúdos voltados para os séculos XX e XXI, tais como: liberalismo na Europa e nos Estados Unidos, as grandes guerras, o socialismo e imperialismo na África, Ásia, América e do Brasil a partir da modernização e urbanização motivadas pelo crescente desenvolvimento industrial.

Observa-se que os autores do Livro 03, Vaz e Panazzo (2012), apontam eventos ligados a uma historiografia anexa aos grandes eventos nacionais reduzindo a possibilidade ao professor discutir aspectos regionais que foram influenciados naquele processo. Neste sentido são poucos os momentos que o livro 03 traz aspectos ligados a participação dos negros durante todos estes processos bem como a sua importância para a história e cultura do país durante o final do século XX e início do século XXI.

As poucas abordagens que o Livro 03 traz sobre a participação das populações negras é quando destacam quatro pequenos textos ligados a militância negra nos Estados Unidos e no Brasil. Através destes quatro textos complementares os autores Vaz e Panazzo (2012) buscam levar o aluno e o professor a fazer reflexões sobre as questões ligadas a ações afirmativas e movimentos voltados para a igualdade social, mas por outro lado, esperava-se da obra um tratamento diferenciado em relação à abordagem dos conteúdos programáticos e a inserção efetiva das populações negras nos tempos e nos espaços abordados pelo livro. O livro 03 ainda reproduz a ideia de invisibilidade, em toda a obra não há nenhuma referência aos



afro-brasileiros no conteúdo de História do Brasil do século XX e XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A história da África e afro-brasileira na historiografia colonial foi negada e, quando foi contada se deu a partir do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada prevaleceu o ponto de vista do outro e de seus interesses. Neste sentido através das análises de três obras didáticas de História, se percebeu que muitos aspectos ainda precisam mudar, pois muito pouco tem sido feito nas produções para exteriorizar a participação do povo negro para além dos conteúdos relacionados à escravidão e a passividade.

Na análise descritiva das três obras percebeu-se que há um espaço temporal de vinte dois anos de uma obra para outra e as construções narrativas aparentam permanecer as mesmas. Nos três livros são abordadas as questões relacionadas à importância do negro e a sua participação, porém há pouca problematização. No livro 03 por ser uma obra mais recente em relação ao Livro 01 e 02, traz alguns aspectos que não estão presentes nas demais estudadas neste trabalho, discussões atuais em relação aos movimentos sociais e as políticas voltadas para a erradicação do preconceito racial no Brasil. Porém estas discussões não estão presentes nos conteúdos, aparecem apenas como textos complementares e transversais, cabendo ao professor optar se vai discutir ou não tais questões. Isto precisa ser urgentemente mudado, pois os professores precisam de suporte didático e de formação voltada para o conteúdo, e os livros precisam incluir a participação dos negros durante toda a história do Brasil.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Janaina Couvo Teixeira; AGUIAR, Fernando José Ferreira. **Uma reflexão sobre o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e a formação de professores em Sergipe**. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 7 | jan-jun de 2010.
- AUGUSTO, Laís Santos; TONIOSSO, José Pedro. **A temática africana no ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1): 183-195, 2015.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

BRASIL. **LEI Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação. 1996.

BRASIL. **Parecer nº CNE/ CP 003/2004 de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. **O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de história. História : ensino fundamental** / Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira . - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História :7ª Serie** / Martins. – São Paulo: FTD, 1990.

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA²¹

Sacha Bianco dos Santos²²
Larissa Coutinho Luz Pinto²³
Olga Suely Soares de Souza²⁴

RESUMO

O presente artigo apresenta o resultado da pesquisa qualitativa sobre Educação Sexual na Escola aplicado em um centro educacional estadual de Ensino Médio Técnico no município de Teixeira de Freitas – BA. Este trabalho baseia-se numa análise da educação sexual trabalhada na escola, o cumprimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação Sexual e fundamentada nos autores, tais como Freud (1976), Sayão (1997) e Fagundes, (2005). Os autores apresentam uma visão geral sobre a sexualidade da criança, a Educação Sexual na Escola e um breve resumo histórico da inserção da mesma na educação brasileira. Os resultados obtidos através dos dados coletados por meio de discussão e aplicação dos questionários foram de suma importância para as conclusões desse trabalho, reforçando a ideia de que ainda é difícil desenvolver uma abordagem efetiva e continua a cerca da Educação Sexual em sua transversalidade dentro do contexto escolar, e como a falta de preparação dos docentes para tratar da temática dificulta esse processo.

Palavras-chave: Educação Sexual; Sexualidade; Escola.

INTRODUÇÃO

A Educação Sexual no sistema educacional brasileiro surgiu com o combate às práticas de autoerotismo - masturbação - e doenças venéreas, com enfoque na preparação da mulher para o desempenho tradicional do seu papel como mãe e esposa.

Entre as décadas de 20 e 30 os seguimentos sociais, a exemplo o movimento feminista, movimentaram diversas reivindicações sobre a introdução sexual dos jovens na escola. Em 1928 o Congresso Nacional de Educadores aprovou a proposta do programa de Educação Sexual nas escolas para crianças acima de 11 anos, porém, com a Igreja Católica com grande domínio sobre o sistema educacional brasileiro, o programa encontrou diversas barreiras que impediram seu avanço. (COSTA, 1986)

A temática ganhou visibilidade na mídia na década de 60, entretanto, era uma

²¹ Artigo apresentado no componente curricular Prática Pedagógica III, como requisito parcial para aprovação no semestre em curso.

²² Acadêmica do 3º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus X.

²³ Acadêmica do 3º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus X.

²⁴ Professora Doutora do componente curricular: Prática Pedagógica III, Curso Ciências Biológicas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus X, orientadora do presente trabalho.

imagem repleta de tabus, preconceitos e valores tradicionais. Com o Golpe Militar de 1964 instalou-se um sistema de moralismo puritano através da repressão e censura que impediu a implantação do projeto de lei proposto pela deputada Júlia Steimburck que tornava obrigatória a implantação da Educação Sexual nas escolas brasileiras em todos os anos escolares. (SAYÃO, 1997)

Segundo Guimarães (1995, p. 66) “O início da década de 70 caracterizou-se por um retrocesso ao puritanismo fechado e aumento da censura. Não havia uma lei proibindo a Educação Sexual, porém, temerosos administradores escolares esvaziaram os programas em escolas públicas”.

Entre as décadas de 70 e 80 houve um maior interesse dos profissionais de educação acerca da temática, o que possibilitou a realização de congressos sobre Educação Sexual, como o 1º Seminário Técnico de Educação Sexual, organizado pela BEMFAM (Sociedade Civil Bem Estar Familiar no Brasil), e o 1º Encontro Nacional de sexologia, organizado pela Federação Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia. Porém, essas entidades reduziam a visão de sexualidade somente ao sexo, controle preventivo de doenças e a gravidez precoce. (GUIMARÃES, 1995)

Nas palavras de Louro

De fato, a partir da segunda metade dos anos 1980, no Brasil, passou-se a discutir muito mais a sexualidade (e a homossexualidade) em várias instâncias sociais, inclusive nas escolas. A preocupação em engajar-se no combate à doença (AIDS) fez com que organismos oficiais, tais como o Ministério da Educação passasse a estimular projetos de educação sexual, e, em 1996, o MEC incluiu a temática, *como tema transversal*, nos seus Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs, a nova diretriz para a educação do País). (2008, p.36; grifo do autor).

Em 1997, O MEC propôs a inserção da Orientação Sexual como um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em todas as escolas do país. A introdução da temática da sexualidade nos currículos foi reforçada também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, propondo uma abordagem entre o tema e as matérias curriculares tradicionais. Essa inserção possibilita novas discussões sobre sexualidade, porém, Martelli ressalta que:

Embora se considere relevante à importância do trabalho com o tema da sexualidade junto aos alunos e às alunas do ensino fundamental, prevalece, nos PCNs e nas práticas docentes, uma visão biologizante da sexualidade, descolada dos condicionantes econômicos, culturais, sociais, políticos e históricos. (MARTELLI, 2011, P.01)

A inserção da Orientação Sexual como um tema transversal nos PCNs gerou

questionamentos entre alguns pesquisadores da área a respeito das terminologias "Educação Sexual e Orientação Sexual" contidos neste documento.

Para Altmann e Martins:

[...] orientação sexual é um termo utilizado para indicar qual o sexo (masculino ou feminino) pelo qual uma pessoa sente-se atraída ou elege como objeto de desejo e afeto [...]. Educação Sexual, por sua vez refere-se a práticas educativas que têm a sexualidade como tema. (2007, p.132)

Deste modo, utilizaremos no decorrer do projeto a nomenclatura 'educação sexual', pois acreditamos que o termo 'orientação sexual' é inadequado para referir-se aos trabalhos e discussões sobre sexualidade em todos os níveis de educação (FURLANI).

Levando em consideração que as manifestações da sexualidade infantil podem ocorrer em diversos espaços sociais, e principalmente no âmbito escolar, concordamos que.

Ao não se garantir espaços e tempos específicos para tratar sexualidade, pode se colaborar pelo fortalecimento de concepções que supõem a sexualidade como assunto secundário, que não tem o devido valor, como status inferior a outras disciplinas, reforçando o caráter marginal que historicamente tem sido atribuído à sexualidade. (CARRADORE; RIBEIRO, 2006, p.100)

OBJETIVO GERAL

Investigar como ocorre o cumprimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais relacionados à Educação Sexual na Escola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer como o corpo escolar tem trabalhado a Educação Sexual;
- Utilizar a escola como um espaço de reflexão e discussão, onde os adolescentes podem expressar suas dificuldades, dúvidas e opiniões, contribuindo para a construção de um saber compartilhado;
- Debater sobre identidade de gênero, orientação sexual, iniciação da vida sexual, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, (DST's) e outros assuntos relacionados à sexualidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

SEXUALIDADE INFANTIL

Por muito tempo acreditou-se que a pulsão sexual - estímulos que se originam no corpo e alcançam a mente – era ausente na infância e só era despertada na puberdade. Para Freud, isso se deu porque os autores que se ocuparam em esclarecer as propriedades e reações do indivíduo adulto se atentaram mais ao desenvolvimento humano em relação aos ancestrais – hereditariedade - do que à existência individual de cada indivíduo – a infância.

Sigmund Freud, em sua obra *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), deu início aos estudos a cerca da sexualidade infantil trazendo a teoria do desenvolvimento psicosssexual. Para Freud, os seres humanos, desde o seu nascimento, possuem uma pulsão sexual (libido) instintiva que se desenvolve ao longo da infância.

Durante o primeiro ano de vida, a região do corpo que proporciona maior prazer às crianças é a boca devido o processo de alimentação. Por este motivo as crianças tendem a levar tudo o que pega à boca.

Na fase anal, 2 a 4 anos aproximadamente, as crianças estão aprendendo a controlar os esfíncteres anais e bexiga. As contrações musculares causadas pela retenção das fezes e da passagem da mesma pelo ânus podem desempenhar uma estimulação intensa que causará prazer.

Aos 4 anos inicia-se a fase fálica, onde a atenção das crianças volta-se para a região genital. É nesse período que elas percebem diferenças anatômicas entre os sexos, então é comum que sintam curiosidade e interesse em ver os genitais das outras e exibir os seus. Essa fase é marcada pelo complexo de castração, em que as crianças acreditam que as meninas não têm pênis porque este órgão foi arrancado, e também o complexo de Édipo.

Dos 6 aos 12 anos a criança entra no estágio de latência, que é resultado das tentativas dos pais de punir e repreender as atividades sexuais em seus filhos. A energia psíquica da criança é direcionada para a escola, aquisição de habilidades, relações sociais não sexuais e o aprendizado de valores e papéis culturalmente aceitos.

Na puberdade inicia-se a fase genital, em que ocorre o estabelecimento da sexualidade genital com um parceiro apropriado. A frustração sexual em qualquer estágio de desenvolvimento psicosssexual pode gerar no indivíduo aflições que persistem na vida adulta, como uma neurose. (FREUD, 1905)

Portanto, levando em consideração as dificuldades e indefinições sexuais enfrentadas junto às modificações hormonais e anatômicas, faz-se necessária a abordagem dos assuntos a

cerca da sexualidade para que o indivíduo possa ter uma maturação sexual mais rápida e de forma responsável.

A Educação Sexual é iniciada no meio familiar, porém o tema sexualidade é imerso em tabus e valores conservadores e religiosos que, através da repressão ou omissão, fazem com que as crianças e adolescentes tenham uma visão deturpada sobre o assunto. Vale ressaltar que:

A visão negativa da sexualidade, ligando-a ao pecado, a vergonha, as doenças e a infelicidade, tem sido um dos principais obstáculos ao desenvolvimento harmonioso e prazeroso da vida sexual. Quando os adultos exercem forte repressão sobre as atividades exploratórias da infância e da adolescência, a evolução afetiva e sexual pode vir acompanhada por um aprendizado exagerado de autocontrole. (OLIVEIRA & DIAZ 1998. P.124).

Portanto, para derrubar as barreiras criadas pela dificuldade da família em abordar a sexualidade, é preciso uma capacitação do corpo escolar para superar o modelo repressor da educação familiar, enfrentamento da sexualidade precoce e o estabelecimento de diálogo a cerca da temática para que haja um respeito às etapas do desenvolvimento humano e que as atividades sexuais sejam executadas com prazer, respeito e responsabilidade.

EDUCAÇÃO SEXUAL NO ÂMBITO ESCOLAR

Por muitos anos a sexualidade foi ignorada pelas escolas, pois, o ensino sofreu com uma grande repressão sexual na década de 50, com o domínio da Igreja Católica sobre o sistema educacional brasileiro, seguido pela tomada de poder pelos militares, com o golpe de 1964, que instalaram o moralismo puritano e de censura, que impediu o processo de implantação oficial da educação sexual nas escolas.

Em 1968 a deputada Júlia Steimburck, do Rio de Janeiro, apresentou projeto de lei à Câmara dos Deputados propondo a implantação obrigatória da Educação Sexual nas escolas do país em todos os anos escolares, contudo devido à opressão da ditadura o projeto recebeu inúmeras objeções. (SAYÃO, 1997)

Com o aumento alarmante de pessoas infectadas pelo vírus da AIDS e o alto índice de gravidez na adolescência, na década de 1990, se intensificaram o número de projetos e trabalhos sobre educação sexual desenvolvidos nas escolas.

Tendo em vista a dificuldade da introdução da educação sexual nas escolas, em 1997, O MEC propõe a inserção da Orientação Sexual como um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental em todas as escolas do país. A

inserção da temática da sexualidade nos currículos foi reforçada também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, propondo uma abordagem entre o tema e as matérias curriculares tradicionais.

Os PCNs pontuam que a finalidade do trabalho de orientação é:

[...] Contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade sendo capazes de: [...] respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade; compreender a busca de prazer como um direito; conhecer seu corpo; valorizar e cuidar da sua saúde; identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes; identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos dos outros; proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores, evitar uma gravidez indesejada; tomar decisões responsáveis a respeito da sexualidade. (BRASIL, PCNs, 1998, P.311)

O recomendado pelos PCNs é que a sexualidade seja abordada de diversos pontos de vista, valores e crenças para que auxilie o aluno na construção de um ponto de auto referência através da reflexão.

Fagundes (2005, p. 14) ressalta que "a sexualidade é um elemento que constitui a existência humana e, como tal, precisa ser compreendida em sua totalidade". Com isso a autora reforça a ideia de que a educação sexual deve ser feita em sua transversalidade perpassando por fatores biológicos, psicológicos, religiosos e socioculturais, através da perspectiva que estes são grandes influenciadores sobre a formação da sexualidade devido aos valores tradicionais socialmente aceitos que são transmitidos.

METODOLOGIA

Propondo investigar como ocorre a Educação Sexual, esta pesquisa qualitativa foi desenvolvida com base em Minayo e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Orientação Sexual.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 2º ano médio/técnico do curso de enfermagem e uma segunda turma de 3º ano médio/técnico do curso de química numa escola da rede pública, localizada em Teixeira de Freitas – Bahia. Este local foi escolhido para desenvolver a pesquisa pelo índice de meninas abaixo de 18 anos grávidas e por desenvolver projetos, como o combate a AIDS.

Foram aplicados questionários para os discentes e docentes do Ensino Médio Técnico para sabermos de fato como é desenvolvida a abordagem dessa temática na escola e

se a mesma é suficiente para sanar as dúvidas dos discentes. No segundo momento, aplicamos um projeto de intervenção na referida instituição, que teve como tema a Educação Sexual na Escola, enfocando as dimensões psicossociais, biológicas e culturais. Tendo em vista que a sexualidade não deve ser estudada apenas no seu aspecto biológico – reprodução humana e hereditariedade – pois a construção da sexualidade sofre forte influência dos padrões de comportamento socialmente aceitos que são impostos na realidade a qual estamos inseridos e a cultura repressora ou fortemente erotizada também contribui para delinear essa construção. Vale ressaltar que os docentes e discentes foram identificados por letras do alfabeto, para garantir sigilo.

Escolhemos esse tipo de mecanismo com o embasamento em Marconi & Lakatos (1996, p.88), como transcrito adiante: Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados será efetuada através do uso de gráficos, que incluem os objetos de estudo dessa pesquisa. Os gráficos são feitos em função da porcentagem das respostas obtidas, sendo separadas por gênero. Devido ao pequeno número de alunos nas turmas que foram objetos da pesquisa, os dados estarão sempre analisados em conjunto.

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Ao se questionar a importância de ter uma Educação Sexual dentro do âmbito escolar, a maioria dos alunos da amostra (Homens/Mulheres) posicionou-se de forma positiva tendo em vista a dificuldade da família em abordar essa temática e a facilidade de se encontrar informações errôneas.

“É importante, pois é uma maneira saudável e confiável de obter informações sobre.” – Discente A

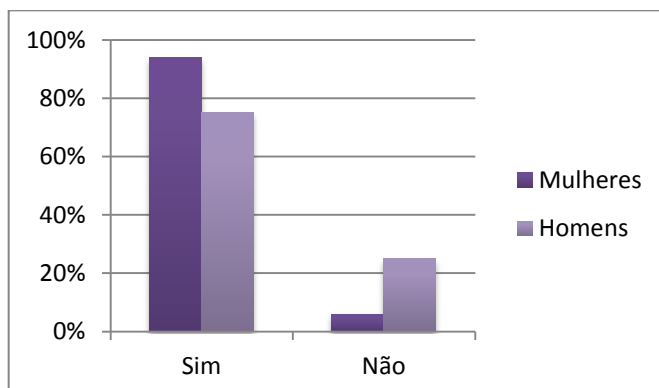


Gráfico 1 – Percepção de todos os alunos sobre a importância da Educação Sexual na escola.

Em contraposição, alguns alunos acham que a Educação Sexual deve ser feita no ambiente familiar, pois assim evitaria constrangimentos, porém alguns deles disseram nunca ter conversado sobre o assunto com a família. A maioria destes era de famílias de religiões mais tradicionais.

“Não, acho que esse assunto deve ser tratado em família.” – Discente B.

VISÕES DOS DISCENTES SOBRE O ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO SEXUAL DA ESCOLA

Ao serem indagados sobre a abordagem da sexualidade dentro da escola, 79% dos discentes afirmaram que suas dúvidas não eram totalmente sanadas. As questões só são discutidas em eventos pontuais, como o Dia Mundial de Luta Contra a AIDS e Dia Internacional da Mulher, ou quando o assunto surge durante uma aula, e voltados apenas para o aspecto biológico da temática.

TEMÁTICAS TRABALHADAS NA EDUCAÇÃO SEXUAL DA ESCOLA

Ao pontuarem as temáticas acerca da Educação Sexual que são abordadas na Escola, é notória a visão biologizante a qual esse tema é trabalhado. Assuntos biológicos e de saúde como puberdade, reprodução, DST's, métodos contraceptivos e gravidez fizeram-se presente na maioria dos questionários. Enquanto temas voltados ao cultural e psicossocial como orientação sexual, prostituição, abuso sexual e masturbação são fortemente ocultados, o que demonstra resistência do corpo escolar em abordar esses assuntos repletos de tabus.

POSICIONAMENTOS DAS DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL NAS

ESCOLAS

A Educação Sexual nas escolas foi pontuada como de grande importância para o esclarecimento de dúvidas das crianças e adolescentes e para que seja construída uma vida sexual responsável e segura. Algumas professoras afirmaram já terem abordado temáticas relacionadas à sexualidade em suas aulas.

“É importante que aconteça, pois adolescentes da atualidade são “incentivados” a praticar sexo, muito sexo. Propagandas, novelas, filmes, despertam a sexualidade e sensualidade muito precocemente.” Docente de Biologia

VISÕES DAS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ABORDAREM AS TEMÁTICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL

Ao serem questionadas sobre a Escola oferecer espaço de formação dos discentes para trabalharem com Educação Sexual, as professoras afirmaram que não há um momento específico para esta formação, mas que a Escola deveria promover treinamento aos discentes “pela necessidade dos dias atuais para dar suporte às disciplinas, como a de biologia, por exemplo, e matérias do curso de enfermagem.” - Docente de Sociologia

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos, através das aulas observadas, da análise dos questionários aplicados e das discussões feitas durante a aula expositiva dialogada, nos levam a concluir que a Escola ainda precisa ampliar suas propostas relacionadas à Educação Sexual, conforme recomenda os Parâmetros Curriculares. As abordagens da temática são feitas eventualmente pelos profissionais de Enfermagem, em datas específicas, e raramente em sala de aula. Logo, a Educação Sexual na escola não é feita de forma efetiva em sua transversalidade como pede os PCNs. Como reflexo disso, os discentes demonstrou um conhecimento superficial sobre as temáticas discutidas e resistência e preconceito com assuntos comumente ocultados e endemonizados.

Tendo em vista que a escola está longe de cumprir o papel que pode desempenhar na Educação Sexual e do quanto é importante para o seu desenvolvimento social e psicológico sadio, pensamos que se faz necessário, com urgência, a implementação da Educação Sexual na Escola, conforme recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; MARTINS, José Carlos. **Políticas da Sexualidade no Cotidiano Escolar**, 2007.

BARROSO, C. e BRUSCHINI, C. **Sexo e juventude**. Como discutir a sexualidade em casa e na escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

CARRADORE, V. M.; RIBEIRO, P. R. M. **AIDS, sexualidade e prevenção no espaço escolar**: algumas reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica; 2006.

COSTA, Maria das Graças e MAGNO, Vângela. Educação Sexual nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio: Realidade ou Utopia, 2002. p.17.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho: **Sexualidade e gênero** – Uma abordagem conceitual. IN: Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero. / organização. Salvador: Helvécia, 2005.

FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 18.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUIA DE ORIENTAÇÃO SEXUAL: diretrizes e metodologia. 4ªed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1994.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola**: mito e realidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. Ed. - São Paulo: Atlas, 1996.

MARTELLI, Andréa Cristina. Uma **Experiência pedagógica com o tema transversal Orientação Sexual**. 2009. p. 119 –133.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Francisco José Cabral de. DIAZ, Margarita. **Afetividade e sexualidade na**



educação, um novo olhar. Secretaria de Educação de MG / Fundação Odebrecht, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs). **Tema Transversal Orientação Sexual**, 1997.

SAYÃO, Y. **Orientação Sexual na escola:** os territórios possíveis e necessários. São Paulo: Summus, 1997.

MOVIMENTO SINDICAL DE PORTO SEGURO/BA APÓS ATEPS: Uma história de luta e esperança por justiça

Mônica Clementino de Menezes²⁵

RESUMO

Este artigo propõe evidenciar a história e a memória o Movimento Sindical de Porto Seguro enquanto uma trajetória marcada pela luta e a resistência dos trabalhadores/as da Educação, às contradições propostas pelo poder público municipal a educação, bem como pela esperança do júri popular para os assassinos dos sindicalistas professores Álvaro Henrique e Elisney

²⁵ Aluna egressa do Curso de Sociologia da PARFOR/ UNEB Campus – X/ Teixeira de Freitas-Ba. Professora da Rede Pública Municipal de Porto Seguro e Militante Sindical. Email: monica-cmenezes77@hotmail.com

Pereira ocorridos em 2009 quando a categoria de trabalhadores da educação estava mobilizada em uma greve. Assim, a abordagem teórica é resultado de diálogos das interpretações com: Gohn (1997) Freire (2002), Bogo (2010); Gramsci (2002). Tomazi (2007) Para tanto se utilizou de análises e interpretações de cunho qualitativo e pesquisa documental. As fontes da coleta de dados foram consultas em Ata e arquivos de áudio do Sindicato, entrevistas semiestruturadas, depoimentos de pessoas ligadas ao movimento sindical e dirigentes da APLB, registros fotográficos e gravação de áudio. Os sujeitos da pesquisa foram trabalhadores da educação de portosegurense e dirigentes sindicais. Os resultados da pesquisa apontam que os trabalhadores em educação de nossa cidade, são sujeitos politizados que acreditam que só através da luta garantimos nossos direitos de trabalhadores/as, mesmos lutam para desvincular-se da alienação impostas nos ideais de educação capitalista que invadem nossas escolas, pois percebam que a educação de qualidade é direito todos/as, por isso estão sempre mobilizados para manter viva a história e a memória daqueles que tombaram no decorrer da luta sindical.

Palavras chave: História, Educação, Movimento Sindical e Luta.

INTRODUÇÃO

A história dos homens e das sociedades sempre foi marcada por lutas, conflitos, e acordos, construções sociais que se estabelecem a partir de relações de poder. Partindo dessa perspectiva compreendemos que os movimentos sociais são ações coletivas que podem denotar insatisfação, busca por direitos, por liberdade, de pensar, de manifestar-se, ou seja, é um constante diálogo entre opressão e libertação. Como assegura: Gohn (1997) “[...] os movimentos sociais como ações sociopolíticas construídas por atores coletivos de diferentes classes sociais, numa conjuntura específica de relações de força na sociedade civil”.

Contar a história do movimento sindical de Porto Seguro é a oportunidade de vermos o outro lado da história, de uma cidade que vive sob a sombra do turismo mercadológico e de exploração, é também uma forma de desmistificar história contada pelos vencedores, pelos dominantes, isto por que a história sempre é contada por grupos que dominam dada sociedade, é preciso lembrar que existe outra história a da resistência, a dos “vencidos” muitas É nessa perspectiva os movimentos sociais.

Como é assegurado por Tomazi: (2010 p. 222):

Na antiguidade destacam-se os movimentos escravos e os religiosos. Na Baixa Idade Média, os movimentos camponeses-servos. Na Idade Moderna, fase de desagregação da sociedade feudal, há os movimentos de mercadores e os religiosos. Na Idade Contemporânea, com o capitalismo já consolidado, destacam-se os movimentos operários que se insurgiram contra as condições de vida nas fábricas e nas cidades, bem como os camponeses. Na fase de atual, do capitalismo industrial monopolista, estão na ordem do dia os chamados “novos” movimentos sociais:

Na trajetória histórica, percebe-se que os movimentos sociais se intensificaram com advento da sociedade capitalista, esta dividiu a sociedade humana em dominantes e dominados, opressores e oprimidos, trabalhadores e patrões, isto porque com a estruturação do capitalismo no mundo moderno ocorreu à divisão de classe e com esta a exploração do trabalho assalariado e gerou um estado de caos social com falta de emprego, de moradia, até mesmo falta de esperança na classe trabalhadora.

O movimento sindical em Porto Seguro tem diversas fases, vai da luta inicial pela estruturação de uma Educação Municipal pensada e construída pela população local, até os tempos presentes em que a luta continua para que a educação municipal torne-se efetivamente democrática e a justiça condene por meio do júri popular os mandantes e assassinos dos sindicalistas professores Álvaro Henrique e Elisney Pereira ocorridos em 2009.

APLB SINDICATO - DELEGACIA DA COSTA DO DESCOBRIMENTO

O Sindicato APLB- Delegacia da Costa do Descobrimento, pertencente à Regional Sul, está é formada por cinco núcleos: Porto Seguro (Sede), Santa Cruz Cabrália, Itabela, Guaratinga e Itagimirim. E atualmente é uma dos sindicatos mais atuantes da região mesmo com as inúmeras perdas e dificuldades.

A fundação da Delegacia Costa do Descobrimento deu-se em por volta de 1994, um sindicato que nasce segundo críticas tutelado por um partido político. A eleição efetivamente ocorreu em 19 de agosto de mil de 1999, com posse no mesmo ano, através de uma carta convite do então diretor Rui Oliveira, ao professor Epaminondas solicitando-o que fizesse uma reunião com professores para formar essa delegacia e organizar os núcleos.

Esse processo eleitoral ocorreu sem efetiva participação da categoria, pois além de haver pouquíssimos filiados condição primeira para votar, as ideias difundidas eram partidárias e idealizadas partidárias, a direção não fez quase nada para melhorar as condições da categoria.

Em 2000 aconteceu outra eleição nesse período o sindicato tinha 201 filiados, alguns membros só mudaram de função. Entretanto em 05 de fevereiro de 2001 a direção eleita foi recomposta por vacância, participaram somente os membros da diretoria não houve assembleia e participação da categoria. Nesse período as assembleias quando estavam cheias tinha apenas 30 professores, não havia mobilização, nem inscrições para novas filiações,

também não existia um plano de trabalho, muito menos pauta de reivindicação, entretanto não era por falta de problema, pois estes não faltavam no município, crescia o número de alunos, de contratos abusivos, funcionários fantasmas, também crescia a quantidade de casinhas alugadas de parentes de políticos e parceiros do governo para servirem de escolas.

Quanto os movimentos e greves nessa primeira fase até existiam, mas com pouca criticidade e participação da categoria, a luta pautava-se na estruturação do Estatuto do Magistério Municipal e Plano de Carreira e Cargos. Isto porque, como um sindicato engessado poderia travar grandes lutas? Com negociações obscuras, entre as partes, em fim em 2001 foi criada a Lei 422/01 no gabinete do prefeito, para atender as demandas políticas, a lei foi instituída num período muito conturbado da cidade onde havia muitas denúncias contra o gestor, foi como um consolo para categoria, que instituisse o plano de carreira era um minúsculo avanço, cheia de trechos confusos com isso a categoria teve algumas perdas. Na mesma época foi criada também a Comissão de Gestão do Magistério Público, o Conselho Municipal de Educação, mas tudo sem nenhuma transparência sem participação popular.

ATEPS – ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE PORTO SEGURO

O estopim para mudança do Movimento Sindical em Porto Seguro nasce em 2004 com a criação da ATEPS – Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Seguro, formada por um grupo de professores insatisfeitos e preocupados com as ações e negociações pouco transparentes do sindicato com o prefeito, a ideia era criar uma associação forte que tivesse participando efetivamente junto ao sindicato. Que movimentasse o sindicato de forma crítica e consciente: Nesse sentido Gramsci (1980, p.21) afirma que:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organiza-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é sem organizações e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica.

Os participantes eram intitulados “O grupo do Baianão”. Porque eram professores que moravam e lecionavam no Baianão, e que sentiam de perto a desigualdade, a exclusão e a falta de compromisso com a educação, tanto do Sindicato, quanto do gestor municipal. Esses educadores vestiam a camisa da luta, eram também dedicados a estudar os problemas da

educação, e contavam com mestrandos e doutorandos, educadores ligados a outros movimentos sociais envolvidos na luta de classe. Para (Bogo, 2010, p.182) “A palavra envolver representa simbolicamente “vestir”, como que quando estamos desorganizados nos sentimos nus. A organização é a vestimenta que encobre o corpo e a consciência na luta de classes”.

A ATEPS envolve-se na luta da categoria e começou a movimentar o sindicato de tal forma que as ações dos seus dirigentes mudaram completamente, quando havia algo que não beneficiava a categoria, os diretores da ATEPS, iam junto com o sindicato para o debate, queriam esclarecimento criavam pautas para negociação faziam campanhas para filiação e fortalecimento do sindicato e, para isso, puxava o movimento de greve, protestos, os professores se filiaram a ATEPS e a APLB – era uma prova que não era um briga pelo poder, mas uma forma de fortalecer as ações sindicais.

O discurso destemido do presidente da Associação professor Álvaro Henrique causava temor em alguns e ao mesmo tempo era a mola propulsora para continuar lutando. A ATEPS começou a realizar uma série de ações significativas: encontros para dialogar sobre a participação sindical e melhoria de qualidade da educação; criou o pré-vestibular social no bairro Baianão o que levou vários jovens ingressar nas universidades, federais, estaduais e institutos federais de educação da região; participação nos comandos de greves; visitas periódicas às escolas para convencer os professores a se filiarem a APLB e também lutavam para integralização das categorias de professores e servidores municipais que estavam lotados na Secretaria de Educação.

Com isso, o movimento docente de Porto Seguro também se intensificava e em março de 2009, em uma das reuniões da ATEPS, discutiu-se a necessidade de se formar uma chapa para concorrer às eleições na regional em especial da Delegacia Costa do Descobrimento, o intuito era revitalizar o movimento bem como ressignificar e reestruturar a luta sindical. No grupo que compunha a ATEPS, muitos estavam a favor, poucos representantes posicionaram contrárias ideias.

Diante da tomada de decisão para concorrer às eleições, pensou-se em quem comporia a chapa, em meio a muitos entraves, dificuldades financeiras e ocupacionais, bem como os impedimentos “políticos” de alguns dos professores ligados a Associação por conta de haver um grande número de desfiliação automáticas na Secretaria de Educação em especial dos membros da ATEPS, em meio a tudo isso, o surge o nome do professor Álvaro Henrique

Santos para candidato na chapa. Em primeiro momento o nome de Álvaro Henrique para muitos não era o melhor nome, entretanto, naquele momento, dentre os elegíveis, era o melhor, mesmo sem a sua vontade inicialmente.

E o processo foi bastante árduo porque era um grupo de professores lutando contra um sistema político partidário, mas nesse momento percebeu-se o quanto a categoria estava ansiosa por mudança na estrutura do Sindicato e na própria conjuntura educacional do município, pois até mesmo os que não eram ligados ao Grupo do Baianão mobilizaram em prol da eleição da Chapa Dois como ficou denominada após homologação.

O movimento docente de Porto Seguro mudou, a partir das ações da ATEPS foi marcante naquele momento, direção da Associação, foi autora de várias denúncias na época, por exemplo, funcionário fantasma no governo Jânio Natal, falta de merenda nas escolas, desmandos/abuso de diretores contratados que humilhavam funcionários não efetivos os tratando como escravos, uso indevido dos recursos do PDDE; Situação precária e decadente das escolas alugadas por valores exorbitantes, espaço de lava jatos que funcionavam como escolas de educação infantil, funcionário que se encontrava em outras cidades e recebiam na folha de ponto do município de Porto Seguro dentre outras.

A luta do chamado **grupo do Baianão** alicerçados pela ATEPS tinha vários objetivos, gestão democrática; eleição para diretores com qualificação, já que está ocorria em apenas duas escolas na cidade ambas situadas no bairro Baianão, a Escola Municipal Governador Paulo Souto e Escola Municipal Frei Calixto, bem como direito a participação nas paralisações para reajuste salarial e uso devido do financiamento da educação por todos os profissionais da educação inclusive aqueles educadores contratados e efetivos que atuavam nas escolas pequenas que eram impedidos pelos diretores contratados.

Para tanto os componentes da ATEPS fizeram uma mostra fotográfica da situação das escolas e passaram a dirigir efetivamente dos comandos de greves isso mudou a história da negociação, antes eram os diretores que participavam e ainda defendiam a oferta do governo, mas os representantes da ATEPS batia o pé e partia para renegociação sempre levando as discussões para a assembleia e trazendo para mesa de negociação as ideias da categoria.

Após a composição da chapa pelos professores: Álvaro Henrique (presidente); Jurandy Nascimento (vice-presidente); Euvadelis Pereira (Tesoureiro); Maria d'Ajuda (Secretaria assessora jurídica); Josenita Maria dos Santos (Secretária Geral); Ione Maria

(Secretaria de Políticas Sociais) Alcione Gilberto (Secretário de Imprensa); Edson Pesca (2º suplente); Sirlene Ferreira Gonçalves (3º suplente); João Marcos Rodrigues Cabral (1º suplente). Vale salientar que na ocasião o professor Álvaro havia passado no mestrado na Universidade de Coimbra em Portugal, mas desistiu de sua formação para concorrer à eleição.

A campanha eleitoral foi muito árdua, faltava dinheiro, meios de transporte para visitar as escolas nos distritos, e também ir aos núcleos fazer campanha, então a categoria uniu-se para colaborar com a **Chapa Dois** os professores que tinham carros emprestavam, doavam dinheiro, principalmente aqueles professores que tinha proximidade com o grupo do Baianão, organizaram-se feijoada, vendas de camisetas, rifas, bingos e outras ações para arrecadar dinheiro e patrocinar a campanha. Depois de longa e cansativa caminhada à chapa dois foi eleita com bastantes votos de diferença, foi uma grande vitória da categoria, pois sabia-se que era um começo de uma era democrática para o Sindicato APLB Delegacia Costa do Descobrimento. Em onze de julho de mil novecentos e noventa e a nova diretoria e imediatamente iniciam as mudanças, a sede do sindicato que antes ficava no bairro Campinho em uma rua escondida, transfere-se para ao centro da cidade e abre as portas para categoria, fazendo desta uma extensão da casa dos filiados, inicia-se a luta pela unificação da categoria, as assembleias passam ser cada dia mais cheias, porque a posse da chapa dois enche a categoria de esperança de dias melhores para educação pela seriedade, responsabilidade e compromisso dos membros.

Os primeiros movimentos da chapa dois foi mudança da Sede da APLB para o centro da cidade em local em que todas as pessoas pudessem ter acesso. Abrir a sede o dia inteiro para que as pessoas pudessem circular e sentir-se parte deste. O novo comando do sindicato fazia questão da participação dos filiados na APLB. O sindicato impetrou uma luta pela unificação das categorias, deu-se início a inúmeras paralisações, o desfile dos excluídos em sete de setembro de 2009 que foi um evento que abalou a estrutura da cidade por que chamou atenção do Estado da Bahia para o desrespeito dos governantes municipais para com a educação. Nesse período o número de filiados era cada vez maior, passando de 350 para 800 em 2012 chegou a 1200 sindicalizados e uma greve de cerca de 30 dias.

O discurso do presidente do sindicato professor Álvaro Henrique Santos era bastante caloroso, valente, destemido, este possui excelente retórica, uma criticidade política admirável estava sempre embasado pela legislação educacional, buscava atender as necessidades mais urgentes da categoria. O movimento sindical cresceu assustadoramente, as ruas ficaram

cheias, de professores, alunos, pais e responsáveis, outros setores da educação como do grupo ocupacional de apoio e setor administrativo das escolas aderiram, a cidade parava para ver as caminhadas e as mobilizações. Em um discurso na câmara de vereadores de Porto Seguro o professor Álvaro disse:

A atual direção do sindicato dos trabalhadores em educação não tem objetivo de utilizar o sindicato como cabide eleitoral a nossa proposta é outra, é mudar isso, o sindicato tem que trabalhar com a política de classe melhorando as condições de trabalho dos profissionais em educação melhorando consequentemente o ensino em nosso município, ofertando mais oportunidade para as crianças e jovens. **Álvaro Henrique (08 de agosto de 2009).**

Nesse discurso Álvaro traz dois pontos para reflexão primeiro o compromisso dele e da diretoria com a categoria, e com o sindicato, o desejo e projeto de transformar a instituição sindical em grande movimento social, cujo objetivo é melhorar as condições de trabalho dos profissionais de educação e fazer uma formação política consciente, outro aspecto abordado é uma crítica a política sindical desenvolvida ao longo dos tempos pela antiga diretoria, que na transformava a instituição em um comitê eleitoral e pouco fazia pela melhoria da educação no município. Então ele ressalta a diferença excludente entre a aplicabilidade dos recursos públicos a educação central e a periferia.

O problema da educação na periferia é mais visível, é mais visível quando a gente visita porque na periferia fica escondido mais debaixo do tapete. O que está acontece em Porto Seguro não é um fato novo não é um fato do governo atual mais é um fato que tem crescido no governo atual, as escolas alugadas de Porto Seguro são escolas minúsculas, escolas de 2,5x 3 uma sala de aula, então você não pode pega rum banheiro e transformar em uma sala de aula e essas são medidas de um banheiro. Se você coloca 20 crianças lá dentro. Na visão do sindicato é colocar essas crianças a margem da situação, é marginalizar esses alunos, é dar para eles uma oportunidade diferente da que é dada nas regiões centralizada no município, mas estamos atentos a isso. **Álvaro Henrique (2009).**

Não poderia aqui dizer que gente se sente triste, se sente triste quando vai lá à periferia verificar aquela situação porque os pais daqueles alunos estão mais distantes, por exemplo, do que os pais dos alunos do centro. Distantes da promotoria para poder reclamar, da câmara de vereadores. E nesse momento faço o convite a todos esses vereadores para visitar pra gente verificar o que está lá na periferia. **Álvaro Henrique (2009).**

Ao dizer isso, Álvaro estava reforçando um convite feito em uma reunião anterior aos vereadores para que estes fossem conhecessem a realidade das escolas no município, em especial na periferia na oportunidade um vereador se propôs a fazer uma visita e foi então Álvaro refaz o convite para os outros vereadores.

Não posso deixar de fazer uma alusão da questão da feirinha. A feirinha foi derrubada porque para muito manchava a imagem a paisagem do centro. E aquelas escolas alugadas lá. Elas existem ainda porque são lá encima na periferia para muita

porque se fosse no centro, manchando a paisagem daqui, para muitos elas já tinham acabado, mas eles não fazem nada.

O novo movimento da APLB, com Álvaro a frente era contagiante e impulsionador politizado e audacioso, mobilizava a categoria a participar, tinham algumas atitudes que para alguns era positivo para outros nem tanto, muitas vezes parava na frente da Secretaria Municipal de Educação chamava atenção da Secretária. Um exemplo foi no Desfile dos Excluídos em Sete de Setembro de 2009, a categoria vai às ruas vestidas de preto com carro de som a cidade parou, houve um envolvimento em massa da população. Esse movimento nos recorda as palavras de Freire, (2002, p.52): “Os oprimidos nos vários momentos de sua libertação precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação antológica e história de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende erroneamente, dicotomizar conteúdo da forma histórica de ser do homem”. O mesmo autor (2002, p.52) reassegura: “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como realidade ausente dos homens”.

Salienta-se que houve uma preparação, um planejamento estratégico, que nos trouxe um grande ensinamento, uma grande mobilização, criaram-se nos núcleos frente de greve em cada distrito, bairros, nas escolas com a preocupação em explicar os pais sobre o que estava acontecendo, foi preciso reunir envolver pais, alunos, aliás, todos os atores da educação. Cada escola era responsável para mobilizar e explicar as famílias, assim houve adesão de pais, alunos, professores, funcionários.

Diante dos fatos suspeitávamos que a diretoria estivesse sendo seguida, observada, como naquele momento havia uma grande fragilidade, pois os diretores se espalhavam pelos núcleos e em uma dessas reuniões Álvaro estava em uma das escolas núcleo de mobilização e recebeu um telefonema de sua mãe. A mesma sendo ameaçada, coagida pelos marginais com uma arma na cabeça, na ligação ela pediu que ele viesse para casa, pois, seu filho não estava bem; “filho que era tudo para ele”. Criança que possui múltiplas necessidades especiais. Entretanto, por conta daquele clima de mobilização e por outros fatos que vinham acontecendo havia uma preocupação para que Álvaro não andasse sozinho, então este estava sempre acompanhado de um amigo, de um professor. Sendo assim, Elisney Pereira prontificou-se ir com ele até a casa de sua mãe.

A categoria acostumada a resolver tudo com o diálogo não se atentou para

disponibilizar uma segurança mais efetiva Álvaro, nem imaginou que seres humanos fossem capazes de tirar a vida de um jovem de 28 anos que lutava por uma educação melhor. Assim, no dia 17 de setembro ao chegarem à casa da mãe de Álvaro ambos foram recebidos a tiros, pois aquela ligação fazia parte de um plano macabro arquitetado pelos bandidos, tomar a mãe e o filho do sindicalista como reféns e força-la ligar ele. Elisney morreu na hora e Álvaro dias depois no Hospital São Rafael em Salvador.

As pessoas que idealizaram o crime pensaram que com o assassinato dos professores Álvaro e Elisney calariam as vozes e o movimento diminuiria, entretanto, foi tudo ao contrário o movimento intensificou e a pauta cresceu, ou melhor, foi revisada, pois além das reivindicações por melhoria na educação iniciava-se uma luta por justiça para que os mandantes e executores dos educadores fossem julgados e punidos por júri popular. O movimento foi fortalecido pela participação e mobilização da categoria, decidiu-se pela greve por tempo indeterminado pela luta por justiça com diversas ações cotidianas.

As ideias do professor Álvaro, em organizar formação continuada para categoria fortaleceu e materializou-se e um ano depois realizamos o primeiro CONEPS- Congresso de Educação de Porto Seguro, como uma forma de luta, ressignificação da memória de nossos colegas e amigos, um momento de fortalecer e pensar a educação, foram ações notórias como fechamento de BR, viagem a Brasília, a Salvador na busca por celeridade para julgamento dos criminosos. Percebe-se que os processos caminham muito lentos desde o crime, principalmente o julgamento dos assassinos, mas nunca deixamos a luta, pois ela esta dentro de nós, Álvaro jamais morrerá, pois ele plantou a semente da luta nos trabalhadores da educação de porto seguro e não sossegaremos enquanto seus assassinos não forem a júri popular.

Com a morte de Álvaro ocorre um período intenso de mudança que não foi fácil para toda educação portosegurense até para os novos dirigentes. E o sindicato que no curto tempo de regência de Álvaro era coletivo assume a individualização, a centralização de poder, fragmentação do movimento, mas não a desistência da categoria em participar, mobilizar-se, mesmo acompanhadas de varias questões problemáticas, imaturidade da gestão, ausência de transparência e concentração de poder como as mãos do presidente, descumprimento do plano de ação da chapa dois no decorrer da campanha, o que fragiliza e desgasta a categoria, mas não a faz desistir da luta.

Em 2011, ocorre uma nova eleição cuja chapa dois concorre e vence, com um



número muito maior de pessoas engajadas, a diretoria inicia um caminho de muita luta e significativas vitórias, entre estas o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal construído pela categoria; a participação cada vez mais efetiva dos trabalhadores e trabalhadoras da educação no sindicato nos movimentos; o sentimento de pertencimento dos profissionais da educação as escolas em que atuam; Aumento significativo de filiação e participação; Mudança 2009 - 350 filiados em 2011 – 800 e em 2012 - 1000 filiados, atualmente a 1200 filiados com o VII CONEPS 2016 houve muitas filiações. Esses números mudaram com a nova diretoria, e com a contínua lutas pela condenação dos assassinos dos professores sindicalistas Álvaro Henrique e Elisney Pereira, pela melhoria das condições de trabalho na educação, um sindicato comprometido com plano de trabalho, desejo de formação política continuada para os/as trabalhadores/as da educação, já vencemos muitas barreiras mas continuamos avançando. Estamos buscando expandi nosso campo de atuação e ocupar lugares que são nossos por direito como a câmara de vereadores, desde 2012 que estamos na luta de eleger um vereador que de fato represente a categoria dos trabalhadores/as do nosso município.

CONSIDERAÇÕES

Considera-se que o movimento da APLB Sindicato Costa do Descobrimento traz em seu bojo histórico muita luta, perdas, vitórias e desejo de mudança e esperança que ocorra o júri popular já! E que a instituição possui muita credibilidade entre os filiados frutos de um trabalho árduo, compromissado e responsável, parte do sonho do professor Álvaro Henrique, ausente fisicamente, mas sempre presente em cada ação de luta nossa. Estamos no sétimo CONEPS a cada novo ano cresce e expande os colaboradores em universidades e outros movimentos sociais locais, estaduais e federais.

REFERENCIAS

APLB-Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia. Histórico disponível em. www.aplbsindicato.org.br. Acessado em 19 mai. de 2013.

SINDICATO DA EDUCAÇÃO - Arquivos e Documentos do Sindicato Delegacia Costa do Descobrimento. APLB Porto Seguro e Núcleos. **Disponível em** aplb.blogspot.com. Acessado



em: 10 de abr. de 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.

Gohn, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TOMAZI, Nelson Dacio. Coord. et al. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA – RELATO DE EXPERIÊNCIA NA APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS EM SALA DE AULA

Karollina Apolônio de Mello Molina²⁶

RESUMO

No presente artigo, encontrar-se-á estratégias de baixo custo e fácil aplicação, para discutir, debater e construir o respeito e a visão crítica a respeito dos temas transversais propostos pelo Parâmetro Curricular Nacional, Orientação Sexual, que foram utilizadas com alunos do ensino fundamental II – Turmas do 8º ano da educação básica. A atividade proposta baseia em uma sequência didática simples e composta em duas etapas, produção e execução. Ao término do processo, é notável o avanço da turma mediante as propostas trabalhadas. Dentro do processo, os tópicos transversais são trabalhados com maior clareza e competência. “Os temas polêmicos da sexualidade abrangem uma compreensão ampla da realidade, demandam estudo, são fontes de reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico e, portanto, exigem maior preparo dos educadores.” “Dessa forma podem ser trabalhadas questões fundamentais ligadas à sexualidade, como gostar e cuidar do próprio corpo, respeitá-lo tanto no aspecto físico como psicológico. O questionamento da imposição de certos padrões de beleza veiculados pela mídia, principalmente a propaganda, faz-se pertinente na medida em que interfere na auto-imagem e na auto-estima das crianças e dos jovens. (PCN, xxxx p. 318) Os espaços multidisciplinar criado pelo trabalho cria um momento de valor social inestimável. A utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) exige o trabalho de possíveis questionamentos e confrontamentos da família, quanto à utilidade e o significado do tema em sala de aula.

Palavras-Chaves: sexualidade, orientação sexual, gênero, estratégia

INTRODUÇÃO

²⁶ Professora de Ciências e Biologia do Ensino Básico. Aluna do curso de especialização em Geografia e Meio Ambiente - Faculdade de Educação da Serra – FASE. Email: Karoll.kam@gmail.com

Em uma sociedade contemporânea e democrática, não há mais, quem ouse dizer que a sexualidade não esteja, necessariamente, atrelada ao comportamento dos jovens e adolescentes. A escola, como principal meio social, tende a ser o veículo de libertação dos alunos, visto que, em uma sociedade multicultural, ele não se sinta inserido ao contexto de sua vivência familiar.

A escola é o principal instrumento de conhecimento seguro, para muitos adolescentes, apesar das mídias, redes sociais e Internet, fornecerem milhões de alternativas; o diálogo ainda tem se mostrado eficiente na construção do conhecimento e visão crítica de vários desses jovens. A escola vem então, abrir um leque de discussão e construção de conceitos, para que o próprio aluno encontre seu caminho.

De acordo com PCN (Parâmetro Curricular Nacional) “As manifestações da sexualidade afloram em todas as faixas etárias.” E apesar de muitos profissionais tenderem a ignorar ou manter a responsabilidade exclusivamente por parte da família, é dever da escola todas essas questões que são expressas pelos alunos na mesma. Cabe a ela desenvolver visão crítica, reflexiva e educativa. (PCN, p.292)

Esse processo é designado pelo PCN como Orientação Sexual, onde não substitui nem concorre com o dever da família em debater, discutir e criar os valores que é de cada grupo familiar. “A Orientação Sexual aqui proposta não pretende ser diretiva e está circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico.” (PCN,p.299)

O que se relata então no presente artigo são estratégias de baixo custo e fácil aplicação, para discutir, debater e construir o respeito e a visão crítica a respeito dos temas transversais propostos pelo Parâmetro Curricular Nacional, Orientação Sexual.

OBJETIVOS

O presente trabalho teve por objetivo executar estratégias de baixo custo, para serem utilizadas com alunos do ensino fundamental II – Turmas do 8º ano da educação básica. Discutindo e problematizando, a fim de construir cidadãos éticos e críticos, para uma sociedade mais afetuosa e respeitosa as diversidades sexuais.

METODOLOGIA

A estratégia do presente trabalho, e de suma importância para a boa execução do mesmo é elencar as principais dúvidas a respeito do tema. Em uma sala de aula multicultural, o professor irá se deparar com variados perfis de alunos o que torna o trabalho um desafio ainda maior. A primeira estratégia para contornar esse desafio foi a aquisição de uma pequena caixa de perguntas.

A caixa de perguntas se torna um elemento fundamental, pois será ela que norteará os trabalhos que se seguirão. Além de uma excelente ferramenta guia, a mesma faz com que o próprio professor se exima de perguntas que possam o colocar em “saia-justa”.

Elencando algumas possíveis perguntas capciosas e as transformando em colocações com linguagem formal e eliminando os termos de baixo calão que porventura poderiam existir. Desafio esse, que deverá ser feito previamente, para eliminar a possibilidade de os próprios colegas saberem as perguntas uns dos outros, visto que, os mesmos conhecem características dos materiais e a caligrafia. Primeira etapa concluída segue-se o desafio da construção do estudo individual do professor.

Para os trabalhos práticos, foram necessários entre cinco a seis aulas de cinquenta minutos cada, para que todo o trabalho fosse executado com todas as atividades planejadas.

A segunda etapa dos trabalhos aconteceu com a turma, onde foram distribuídas para os alunos plaquinhas confeccionadas previamente. Cada aluno recebeu três plaquinhas, desenvolvidas como o molde abaixo:

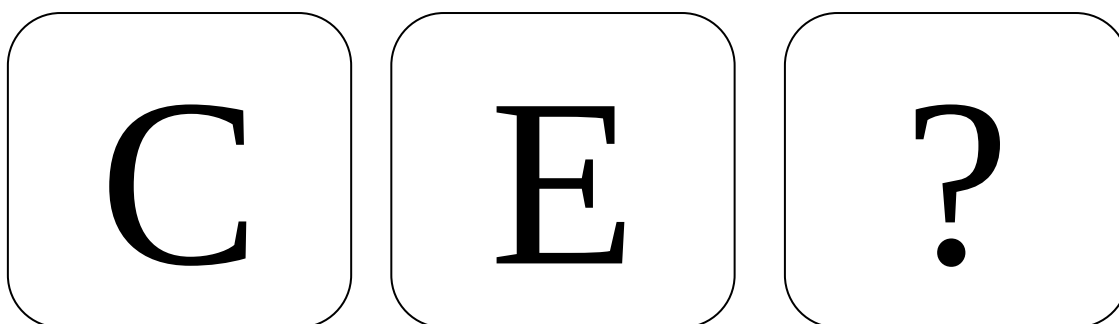


Imagem referência para produção das plaquinhas da atividades.

As plaquinhas representam C (certo), E (errado) e ? (dúvida); O jogo de plaquinhas que foi confeccionado em cartolina e palitos de picolé, distribuído de maneira individual, para que todos tivessem a autonomia e compreensão do quanto, em cada tópico abordado, haveria conhecimento de sua parte.

Durante todo o processo, o professor age como mediador, instigando dúvidas e trazendo respostas. No decorrer, o professor é capaz de diagnosticar situações e comportamentos que podem, e devem, ser encaminhados para profissionais como psicopedagogos, psicólogos ou até mesmo promover intervenção familiar.

O procedimento descrito a cima é amparado pelo PCN (p.299, p.300), no texto que diz

“Apenas os alunos que, por questões pessoais, demandem atenção e intervenção individuais, devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola, e poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado.”

Outra estratégia adotada, é a utilização e conhecimento adequado dos métodos contraceptivos. É sabido que em muitas escolas existem a dificuldade de utilização de recursos visuais, como o uso do projetor multimídia. Portanto, o recurso prático é uma forma eficaz de fixação do aprendizado para os alunos. Neste caso, para utilização da metodologia, foi necessário o uso de materiais que toda escola pública e particular tem disponível para todo o corpo docente, piloto, papel madeira ou cartolina.

Além dos materiais supracitados é necessário que o professor traga, previamente preservativos masculino, distribuídos na rede pública de saúde para a execução do trabalho, além de outros métodos, para simples explanação com demonstração visual.

O preservativo masculino é o método de mais fácil acesso aos jovens e adolescente, pois é distribuído gratuitamente. Diante disso, é necessário que eles saibam utilizá-lo corretamente. Para isso a estratégia é mostrá-los, como o conhecimento prévio a respeito da utilização do preservativo é falha.

A estratégia é simples e eficiente. Em grupos de quatro pessoas, é pedido que escrevam em uma cartolina, previamente cedida juntamente com o piloto, a orientação que deveria ser impressa em uma embalagem de preservativo. Lembrando aos autores da orientação que, quem utilizar suas instruções deverá, utilizar exclusivamente as informações contidas no cartaz durante o uso do preservativo.

Após o tempo para execução da tarefa, o professor deverá solicitar que os membros do grupo executem as informações contidas no cartaz. O professor, entregará: o preservativo e uma cenoura ou banana, que anatomicamente podem simular o pênis, para que os alunos façam o procedimento sugerido.

Durante o presente trabalho, serão encontradas inúmeras falhas em executar o que foi

proposto nos cartazes. Diante disso, após as várias tentativas dos grupos, juntamente com o professor o grupo construirá as orientações, e farão a comparação com as instruções da embalagem.

Feito os procedimentos descritos a cima, a estratégia se encerrou com o momento de tirar dúvidas e debate de situações, que porventura tenham passado nos momentos de discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao termino do processo, é notável o avanço da turma mediante as propostas trabalhadas. Dentro do processo, os tópicos transversais são trabalhados com maior clareza e competência. Visto que os mesmo jovens se percebem em situações as quais os mesmos são protagonistas.

Segundo o PCN (p.308)

“Da quinta série em diante, os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas sobre sexualidade e já apresentam necessidade e melhores condições para refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras”

Durante o processo de “bate-papo” o que se percebe nos estudantes é, muitas vezes, a banalização do sexo e da sua sexualidade. Processo natural nos dias de hoje, haja vista, que os meios de comunicação têm evoluído e propiciado, muitas vezes, instruções e sugestões, muitas delas, incorretas e perigosas sobre o sexo e o próprio corpo.

Outra problemática encontrada durante o processo do trabalho é o encontro dos preconceitos arraigados aos conceitos de família, que devem ser trabalhados com habilidades e estudo prévio pelo educador. “Os temas polêmicos da sexualidade abrangem uma compreensão ampla da realidade, demandam estudo, são fontes de reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico e, portanto, exigem maior preparo dos educadores.” (PCN, p.309)

Um tópico que foi amplamente discutido com os grupos trabalhados foram os conceitos ligados à homossexualidade e a compreensão das questões gênero, e a homofobia, ainda pouco debatidos em escolas. O presente trabalho abre um leque de oportunidades para estimular o pensamento crítico e criar cidadãos que respeitam as diversidades de gêneros.

“Ao questionar tabus e preconceitos ligados à sexualidade e trabalhar com conhecimentos e informações que visam à promoção do bem-estar e da saúde, o trabalho de Orientação Sexual se entrelaça com objetivos e conteúdos contemplados também nos outros temas transversais (Ética, Saúde, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e Meio Ambiente).”

Compreender a importância do trabalho da orientação sexual na escola é zelar para que o aluno possa exercer sua sexualidade de forma responsável, respeitar e ser respeitado em suas opiniões e ter além de mecanismos, conhecimento básico para utilizar-se dos materiais distribuídos pelos órgãos públicos de saúde.

No presente trabalho, também houve a oportunidade de discutir os cuidados com o próprio corpo, matéria pouco discutida entre as famílias. A criação de um espaço onde o corpo e o cuidado com o mesmo é o foco, desmistificando os padrões, criando o espaço para que os vários moldes e modelos físicos e comportamentais sejam aceitos com igual valor.

“Dessa forma podem ser trabalhadas questões fundamentais ligadas à sexualidade, como gostar e cuidar do próprio corpo, respeitá-lo tanto no aspecto físico como psicológico. O respeito a si próprio, ao seu corpo e aos seus sentimentos é a base para a possibilidade de um relacionamento enriquecedor com o outro. O questionamento da imposição de certos padrões de beleza veiculados pela mídia, principalmente a propaganda, faz-se pertinente na medida em que interfere na auto-imagem e na auto-estima das crianças e dos jovens. Trata-se de auxiliar os alunos a construir uma postura crítica ante os padrões de beleza idealizados como pessoas jovens, esbeltas ou musculosas, que não correspondem à realidade e estão a serviço do consumismo.” (PCN, xxxx p. 318)

Os espaços multidisciplinares criados pelo trabalho, contribuem para um momento de valor social inestimável. O que, de acordo com o experienciado, promove a significação por meio da protagonização do aluno durante os trabalhos, onde os significados são construídos mediante a descoberta.

CONCLUSÃO

A sexualidade é um tema que precisa ser discutido e esclarecido nas escolas, onde essa tem por dever ajudar os jovens a dimensionar adequadamente suas necessidades e compreender as conseqüências geradas por suas ações.

Os educadores nem sempre terão em mãos, materiais ou recursos prontos. Porém, é sabido que a criação de estratégias podem ser eficazes para contornar essas situações. A adoção de atividades simples, porém com significância, é uma estratégia eficiente para esse processo.

O processo de significação que é construído durante as atividades propostas na

metodologia, criam espaço para formação de um ser humano com compreensão de seu corpo e respeito ao corpo do próximo. Além de propiciar a quebra de “tabus” que circundam as salas de aula nos espaços escolares.

Os procedimentos executados durante todo o processo se faz de suma importância, pois promove um espaço isento de possível depreciação da curiosidade dos vários grupos de pensamentos. O processo também promove o momento ideal, para a criação do conhecimento do próprio corpo e da aceitação do mesmo.

A utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) exige o trabalho de possíveis questionamentos e confrontamentos da família, quanto à utilidade e o significado do tema em sala de aula. Onde, o estudo dessas orientações, fornece suporte legal e legitima as atividades e discussões propostas.

Diante de todo o exposto, foi possível comprovar a relevância e a necessidade do presente trabalho, visto que o mesmo resume e orienta atividades que possam auxiliar o trabalho do professor em sala de aula e trazer significado a questões que giram em torno da curiosidade e do cotidiano dos alunos.

REFERÊNCIAS

Parâmetros Curriculares Nacionais <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>
Acesso em 18 de setembro 2016.

O SIGNIFICADO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT

Brendo Stoco Vidal
Joelson Pereira de Sousa

RESUMO

O presente artigo intitulado “O significado político da educação em Hannah Arendt” tem como objetivo problematizar as reflexões de Hannah Arendt sobre a crise da modernidade e sua manifestação na esfera da educação, considerando também os trabalhos de alguns comentadores dedicados à investigação dessa temática na obra de Arendt. No primeiro momento são apresentados aspectos históricos da crise, que dão conta da abordagem dos fundamentos sobre os quais se estruturou o desenvolvimento cultural do Ocidente, a saber, a religião cristã, a tradição e a autoridade, instâncias que uma vez abaladas foram responsáveis pela crise geral que se abateu sobre a modernidade. Na segunda parte do texto discute-se a crise de modo geral e sua manifestação na esfera educacional, com destaque para a concepção

de educação apresentada por Arendt, na qual a educação é o espaço privilegiado para o encontro de gerações. Ainda neste ponto, avançamos para a relação entre educação e a crise geral da modernidade, pensada por Arendt na forma de pressupostos de uma crise na educação. Finalmente na terceira parte do texto, discute-se o papel do educador e o paradoxo da educação frente ao passado, ocasião em que a autora aponta uma dupla responsabilidade do educador e o seu papel no contexto educacional, isso porque, de acordo com Arendt, a crise oferece a oportunidade de analisar e problematizar o processo educacional. Nesse percurso ainda é importante citar o contato com estudiosos do pensamento arendtiano no cenário nacional, como Vanessa Sievers de Almeida, Davison Schaeffer de Oliveira, Cleryston Petry e Sônia Maria Schio.

PALAVRAS-CHAVE: Hannah Arendt; Política; Educação; Crise da Modernidade

INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado “O significado político da educação em Hannah Arendt” tem como objetivo problematizar suas reflexões sobre a crise da modernidade e o modo como essa se manifesta na esfera da educação. No primeiro momento são apresentados aspectos históricos da crise: a decadência da religião cristã, da tradição e da autoridade, instâncias que uma vez abaladas foram responsáveis pela crise geral que se abateu sobre a modernidade. Na segunda parte discute-se a crise de modo geral e sua manifestação na esfera educacional, com destaque para a concepção de educação apresentada por Arendt: o encontro entre gerações e, portanto, lugar privilegiado para o entendimento das ações humanas. Por fim, discute-se o papel do educador e o paradoxo frente ao passado, ocasião em que a autora aponta uma dupla responsabilidade do professor no contexto educacional: apresentar o mundo velho para os novos recém chegados. Nesse percurso ainda é importante citar o contato com estudiosos do pensamento arendtiano no cenário nacional, como Vanessa Sievers de Almeida, Davison Schaeffer de Oliveira, Cleryston Petry e Sônia Maria Schio.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA CRISE DA MODERNIDADE: RELIGIÃO, TRADIÇÃO E AUTORIDADE

A CRISE DA RELIGIÃO

Ao longo dos tempos, a religião cristã, desenvolveu um papel central no estabelecimento das condições mais fundamentais para o surgimento e permanência de um

modo de vida que resultou na cultura ocidental. Seja por meio das crenças dogmáticas ou pela organização política de suas instituições, a religião sempre constituiu uma base sólida, o “chão estável”, para um modelo de sociedade que perdurou durante séculos no ocidente.

De certa forma, foi a religião cristã, a responsável por sustentar uma determinada visão de mundo presente no modo de agir e de pensar dos indivíduos no mundo ocidental. Por meio desta visão religiosa do mundo, as pessoas puderam compreender o sentido da sua existência e o lugar delimitado para sua atuação. Mesmo com a existência de conflitos todos legitimavam seu ponto de vista a partir de uma mesma base religiosa.

Na abordagem histórica trazida por Hannah Arendt, a religião faria parte daquilo que ela chama de “trindade romana”, na qual a tradição, a religião e a autoridade, constituem uma base elementar da preocupação dos romanos de fundar cidades, e a partir dessa fundação, garantir a permanência daquilo que foi fundado, exigindo para isso, um certo grau de união, capaz de ligar ao passado todas as gerações futuras.

A CRISE DA TRADIÇÃO

Hannah Arendt, quando trata da crise da modernidade, apresenta interconexões com outras crises, qual sejam, a crise da religião e a crise da tradição. Em sua visão, não seria possível falar de uma, sem explicitamente alcançar a outra. No entanto, a autora aponta alguns elementos capazes de provocar uma compreensão sobre uma crise especificamente na tradição, destacando os reflexos desta crise na crise geral da modernidade.

Segundo a autora, há uma perda inegável da tradição no mundo moderno. Mas essa perda não leva explicitamente a uma perda do passado, posto que tradição e passado não são de modo alguma a mesma coisa. De acordo com Arendt (2013), “com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado.” (p.130).

Compreende-se então que, a perda da tradição significa perder o fio condutor, ou seja, os ideais transcendentais que durante muito tempo conferiram segurança para a compreensão do passado. De acordo com Oliveira (2006), “O passado é santificado através da tradição que se preserva nas próximas gerações e se engrandece no transcurso do tempo a partir do testemunho da sagrada fundação.” (p.8).

A CRISE DA AUTORIDADE

De acordo com Hannah Arendt a crise da autoridade é a consequência final das crises da religião e da tradição e, por isso, consolida-se como a crise mais emblemática e decisiva quanto à decadência da autoridade do passado. Com isso, Arendt traz uma importante reflexão que nos permite problematizar o centro da crise que se abateu sobre a modernidade, a saber, o desaparecimento da autoridade no mundo moderno

A autora nos leva primeiro a compreender o conceito de autoridade, conceito esse que se tornou bastante controverso e confuso, sendo na maioria das vezes que é apresentado, associado a regimes totalitários e uso da força. O que Hannah Arendt, apresenta então, é que sendo esse conceito compreendido de formas tão equivocadas e até tendo sido a base de tantas formas autoritárias de governo, não estamos mais em posição de saber o que autoridade realmente é. De acordo com Arendt (2013),

A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e no qual ambos têm seu lugar estável predeterminado. (p.129)

Pela razão da autoridade sempre exigir uma devida obediência, acaba por ser confundida com algum sistema de poder ou violência. Pensar dessa maneira é ignorar o fato de que a autoridade elimina a utilização de meios externos de coerção: onde a força é usada, a autoridade em si própria fracassa. Segundo Arendt (2013) “A característica mais proeminente dos que detêm autoridade é não possuir poder.” (p.164). Segundo Hannah Arendt a perda da autoridade, é somente a fase final, mas decisiva de um processo que durante vários séculos solapou basicamente a religião e a tradição.

A REPERCUSSÃO DA CRISE DA MODERNIDADE NA EDUCAÇÃO

Hannah Arendt em sua obra Entre o Passado e o Futuro de 1961, especificamente no ensaio ‘A crise na educação’, apresenta uma reflexão a respeito de uma crise geral que se abate sobre o mundo moderno, tendo nos Estados Unidos da América reflexos diretos no sistema educacional. Hannah Arendt percebe a educação como um campo capaz de reunir e

ao mesmo tempo manifestar aspectos dessa crise global da modernidade, por isso, em destaque no seu texto aparece a análise das consequências dessa crise na educação.

A autora afirma que essa crise não está presente somente na educação americana, campo que ela pôde fazer observações, mas em um âmbito global, afirmando que:

[...] há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados. É justamente essa crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa em nossa época [...]" (ARENDT, 1961, p.222)

Hannah Arendt (1961) apresenta então três pressupostos básicos, que são mais do que familiares, para a compreensão da crise, e da decadência do sistema educativo. O primeiro é o modo de tratar as crianças, compreende-se que há um isolamento das crianças, onde lhes é concedida certa autonomia, ao ponto de permitir que elas se governem e que os adultos apenas auxiliem esse governo, perdendo a sua autoridade sobre a criança. São criadas instituições infantis, que visam trabalhar uma educação baseada não na autoridade do adulto, mas sim na autonomia da criança. O que ocorre é que não se torna liberta da autoridade do adulto, mas torna-se subjugada a tirania da maioria do próprio grupo de crianças que foi formado.

O segundo pressuposto que surge presente na crise, está relacionado ao ensino. A formação dos professores é voltada para estratégias de ensino, e não para o conteúdo ensinado, ocorre então que, segundo a autora:

Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer [...] que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. (ARENDT, 1961, p.231)

Compreende-se então que há um esvaziamento do conteúdo a ser ensinado. O terceiro pressuposto está relacionado com a aprendizagem, no sentido do pragmatismo, ou seja, substituir o aprendizado pelo fazer. Uma aprendizagem que visa não levar os estudantes, a serem críticos, e refletirem acerca do que aprendem, mas apenas visa inculcar habilidades, seria um ensino tecnicista, ensinando apenas aquilo que será utilizado de imediato. As instituições de ensino são então transformadas em profissionalizantes, buscando apenas o interesse do adulto, que espera obter dessas instituições, mão de obra para empresas.

Ainda neste terceiro pressuposto, Hannah Arendt (1961) faz uma crítica ao ideal de autonomia da criança, no sentido em que a autonomia gera a quebra de relação entre ensino e

aprendizagem, quando a criança é excluída do mundo dos adultos e mantida de forma artificial no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser considerado um mundo. Propõe-se então uma educação conservadora, baseada na autoridade (saber) do professor e não na autonomia da criança, levando-se em conta a obrigação que a existência das crianças coloca a todas as sociedades humanas.

O QUE É AUTORIDADE?

Hannah Arendt, também na sua obra *Entre o Passado e o futuro* (1961), especificamente no ensaio ‘Que é autoridade?’, apresenta e discute o surgimento de uma crise da autoridade como resultado de uma crise geral da modernidade. Para isso, ela busca compreender o surgimento do termo autoridade, o uso que é feito desse termo e qual o seu real significado histórico.

De acordo com a autora o conceito de autoridade se tornou bastante controverso e confuso, sendo na maioria das vezes associado a regimes totalitários e ao uso da força. O que Hannah Arendt, considera então, é que sendo esse conceito compreendido de formas tão equivocadas não estamos mais em posição de saber o que autoridade realmente é. Por isso, ela propõe realizar uma reconsideração histórica do que foi a autoridade: onde surgiram as fontes de sua força e significação, sem perder de vista a necessária distinção acerca do que nunca foi a autoridade.

Por conseguinte, Hannah Arendt considera que a perda da autoridade, tão marcante no mundo moderno, é somente a fase final e decisiva de um processo que durante vários séculos solapou basicamente as estruturas conferidas nos âmbitos da religião e a tradição. Com isso, evidencia interconexões entre religião, tradição e autoridade, provocando em certa medida uma necessária avaliação do modo como nos relacionamos como o passado.

A EDUCAÇÃO E O ENCONTRO DAS GERAÇÕES

Sônia Maria Schio em sua obra *História e Liberdade no pensamento de Hannah Arendt* (2012), apresenta e problematiza a educação a partir do pensamento de Hannah Arendt (1961). Tratando sobre ética, a autora levanta a questão de que na ética há uma preocupação frequente com as novas gerações. Ela então apresenta alguns fatores e aspectos presentes no pensamento de Hannah Arendt, sobre educação, dentro do que a mesma vem tratando em sua obra.

A autora compreende o fato de que os recém-chegados necessitam conhecer o mundo que eles fazem parte. Daí conhecer sua história, regras, hábitos, leis devem saber viver, pensar e agir dentro desse espaço. Como a criança é nova no mundo, ela carece de um período de preparação para participar desse mundo. E a introdução dos novos ocorre por meio da educação. A questão da educação requer uma reflexão sobre o seu papel, devido às obrigações que a natalidade impõe para toda a sociedade.

A educação atua então, segundo Hannah Arendt preparando a criança para o mundo dos adultos, ocorre então que ela não incentivar a criança a permanecer sempre em mundo que é infantil, lúdico, pois dessa forma a criança fica excluída do espaço adulto de convivência. Pois dessa forma, ela ficará de forma artificial em um espaço que somente provisório na vida humana.

Há uma necessidade de o jovem ser introduzido no mundo, e no passado, sendo os dois mais antigos do que ele. Mas para que isso venha a acontecer, é necessário um relacionamento natural entre as crianças e os adultos. Já sendo compreendido que a infância é uma etapa temporária, de preparação para a vida adulta, que o tempo é duplo: momentos de brincadeira e também de atividade séria, deve-se então buscar sempre enfatizar o conhecimento. Com o passar do tempo, a criança se tornará responsável pelo mundo.

A CRISE NA EDUCAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Vanessa Sievers de Almeida (2012) em sua obra *Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo*, especificamente no capítulo ‘A crise na educação’, apresenta uma análise da crise na educação, assunto este tratado na obra, *Entre o Passado e o Futuro* de Hannah Arendt (1957). Dessa forma, ela problematiza os aspectos da crise apresentados por Arendt, buscando melhor compreensão dos mesmos.

Segundo Almeida (2012), “É por meio da educação que cada comunidade introduz as novas gerações em seu modo específico de existência” (p.20). Logo compreende-se, que a educação para autora tem papel essencial na comunidade, e o surgimento de uma crise na educação, leva a uma desestabilização e também ao desafio de se orientar novamente.

Segundo a autora para conhecer o mundo, de modo a ter informações sobre ele, não há necessidade da escola. O papel do educador vai muito além, e pode ser entendido como um mediador entre o mundo e os jovens. O Educador não somente apresenta o mundo, mas

representa o mundo diante dos “forasteiros”.

Dessa forma o professor tem autoridade frente aos recém-chegados, autoridade essa que reside no seu ofício de representante que o autoriza a introduzir os novos no mundo. E esse atributo do professor não é algo arbitrário e não tem origem na sua pessoa, mas nos saberes, valores e princípios do mundo comum e da instituição escolar que ele é representante.

A modernidade põe em questionamento o que antes era considerado sagrado, mas não estabelece nada em seu lugar. Logo não existe uma medida que tenha validade por si mesma e que seja aceita por todos. Ocorre que quando mais nada pode ser considerado intocável, quando tudo pode ser posto em questionamento e necessita ser justificado, a autoridade perdeu seu fundamento.

Isso é compreendido como um sinal de aprofundamento da crise, o fato que ela alcançou até a esfera pré-política da educação, abalando a autoridade de pais e professores sobre as crianças, algo que sempre foi visto como uma necessidade natural.

Almeida (2012) cita Hannah Arendt para falar acerca de um dos principais equívocos que atualmente são presentes na educação, que é a ideia de que as crianças precisam ser libertadas da autoridade dos adultos, como se elas fossem uma “minoridade oprimida”, e em consequência disso, os adultos ficarem isentos de decisões, que cabem somente a eles, a respeito do processo educacional.

METODOLOGIA

Esse artigo encontra-se vinculado ao projeto de pesquisa “A glorificação da violência e a degeneração da política no pensamento de Hannah Arendt” do Prof. Ms. Joelson Pereira de Sousa, dessa forma, as discussões aqui realizadas contribuem para a compreensão da situação política das sociedades contemporâneas. Essa temática foi amplamente debatida nos encontros de orientação que ocorreram com o intuito de problematizar a leitura dos textos de Hannah Arendt, bem como, de comentadores e estudiosos de seu pensamento.

Nesses encontros, além da leitura comentada de textos que foram previamente selecionados, foram realizados e entregues fichamentos ou resumos que, foram utilizados posteriormente como material de estudo para a elaboração do projeto de artigo científico e, também, para a escrita definitiva do artigo. Como se vê esta é uma pesquisa que consiste

basicamente em detalhar uma revisão bibliográfica, principalmente nas obras de Hannah Arendt e estudiosos de seu pensamento.

CONCLUSÕES

A educação é o lugar de encontro entre o novo e o velho das gerações humanas, e assim, é também espaço de lutas e articulações, com o objetivo preservar todo o fio histórico que guiou a humanidade durante séculos. Por excelência, a educação possui a tarefa de cuidar dos novos e é justamente aí que reside seu maior desafio, que é educar, mas educar em um mundo que se direciona a ruína. A perda da autoridade e da tradição afeta toda tarefa da educação, uma vez que não é mais possível familiarizar as novas gerações com o conhecimento e práticas de experiências históricas que foram fundamentais na constituição de toda civilização ocidental.

Sendo reconhecida então a atual crise no campo da educação, e sabendo-se que conflitos estão sempre presentes em todos os âmbitos da sociedade. Que seja alcançado um novo modelo de educação, onde o educador, não é um instrutor para que apenas inculque no seu aluno, as habilidades e técnicas necessárias para o mercado de trabalho. Mas que seja o mediador, o representante de um mundo, que mesmo seguindo para a ruína, ainda têm a sua esperança firmada nas novas gerações, que nascem sempre com o poder revolucionário de transformar o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. Ed São Paulo: PERSPECTIVA, 2013.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Davison Schaeffer de. **Hannah Arendt: A Origem da Noção de Autoridade. Ética & Filosofia Política**, v.9, n.1, p.1-10, 2006.
- PETRY, Cleryston. **O fim da autoridade na sociedade moderna**. Seminário de Pesquisa em educação da região Sul – IX ANPED SUL, p.1-14, 2012.
- SCHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt – História e Liberdade: da ação à reflexão**. 2ª Ed. Porto Alegre: Clarinete, 2012.



Eixo 3 - Formação docente, gestão, coordenação escolar e organização do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares

Integra aspectos históricos, políticos e socioculturais da formação docente. A profissionalização enquanto competência e reconhecimento social e elementos constitutivos dos diferentes saberes disciplinares em contexto escolar e não escolar. Abarca reflexões sobre prática educativa e os diferentes espaços de formação na construção de alternativas pedagógicas. Debates em torno da política, gestão práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares na educação básica; Discute as políticas educacionais, financiamento da educação e programas voltados para melhoria da educação dentro e fora da escola, além de trabalhos inter-relacionados com espaços não escolares. Também contempla as produções que discutem a organização do trabalho pedagógico na sociedade capitalista seus nexos, fundamentais. Abrange dimensões do currículo, da prática pedagógica, do par dialético objetivo/avaliação; do par dialético conteúdo/método; do trato com o conhecimento; da perspectiva interdisciplinar do conhecimento.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: contribuições para formação inicial do professor

Cristiane Gomes Ferreira - UNEB²⁷
Davi Luiz do Nascimento - UNEB²⁸
Sabrina Evangelista - UNEB²⁹

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa realizada dentro de um projeto de extensão universitária Educação Inclusiva com ênfase em Libras (Mãos que falam) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus X. Ele tem como objetivo apresentar o papel da extensão no auxílio a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura. Realizou-se uma pesquisa para saber o que motivou aos estudantes a procurarem as aulas do projeto. A luta pelos processos inclusivos na escola regular e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua natural da pessoa surda, tem gerado forte movimento de mudança por parte das universidades e as ações extensionista muito têm colaborado com esses processos. O estudo foi feito com os discentes/participantes dos cursos de graduação Biologia, Matemática, Letras Inglês, Letras Português, História e Pedagogia. A metodologia trabalhou com a abordagem qualitativa e optou por uma pesquisa-ação crítica, isso porque a investigação foi realizada dentro da universidade e nas aulas do projeto. Os teóricos que auxiliaram a pesquisa foram: Brasil (2000), Bueno (2002), Ghedin e Franco (2008), Rodrigues (2011), Perlim e Strobel (2014), Carneiro, Dall’Acqua e Caramori (2014), Nunes e Silva (2011). Os resultados demonstraram que os estudantes procuraram as aulas do projeto para melhorar sua formação, novos conhecimentos e que as ações contribuem para a formação inicial dos mesmos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Extensão Universitária; Formação inicial de professores.

INTRODUÇÃO

A Educação especial/inclusiva têm despertado muitos debates e novos entendimentos em toda sociedade, e, na atualidade, deixou de ser uma meta de alguns países e sistemas educativos, para se converter em um objetivo global.

Essa mudança paradigmática não foi alcançada de maneira rápida e com processos inclusivos reconhecidos por toda sociedade, o que se observa é que nesses últimos 25 anos ocorreram um intenso movimento de mudanças políticas e sociais no que diz respeito às

²⁷ Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus X) – crisgfe.inclusao@gmail.com

²⁸ Discente do curso de matemática da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus X) – dluns@hotmail.com

²⁹ Discente do curso de matemática da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus X) – sabrinavangelista@hotmail.com

questões legais, práticas educativas e avanços tecnológicos em relação à educação especial.

O fato é que, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva instiga a toda sociedade, a efetuar mudanças nas práticas habitualmente desenvolvidas em todos os espaços sociais, principalmente, no contexto escolar e nos convida a novas ações e transformações no que diz respeito a formas de enxergar e interagir com o outro.

O tema é amplo, e seu conceito e concepções têm suscitado muitos entendimentos em toda sociedade, isso porque muitos veem como uma conquista de direitos, inclusive a escolarização, é o discurso do politicamente correto, todavia, ainda temos uma grande parcela de pessoas que considera que a criança deva permanecer longe da escola.

Sobre essas questões Rodrigues (2011) faz dois questionamentos no que diz respeito às mudanças dentro da escola, o primeiro, quem serão os agentes, os catalisadores desta mudança. E o segundo, como essa mudança pode ser gerida e planejada. Em relação à primeira, ele responde e realça o trabalho e o papel do professor, pelo fato de considerar a profissão docente complexa e que na gestão do currículo, ele pode ter uma série de caminhos e opções. E, a segunda, fala da autonomia e planejamento do professor, ou seja, que o docente ao adentrar uma sala de aula ele pode ou não, dentro dessas paredes, agir conforme seu entendimento pessoal.

Diante desses fatos, pode-se colocar sobre a importância da formação do professor, pois um dos entraves ainda encontrados na efetivação da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas é a aceitação por parte dos professores sobre essas crianças, mesmo eles compreendendo que é um direito legal.

Com isso podemos chamar atenção sobre a importância da formação inicial docente, ela precisa estar conectada com as demandas sociais da atualidade, que é uma escola rica em diversidade. As autoras Carneiro, Dall'Acqua e Caramori (2014) reforçam essa discussão quando colocam que uma das dificuldades da construção do paradigma inclusivo é que não sabemos ser inclusivos, não temos uma história de convivência de todos com todos de forma plena

Esse artigo busca justamente apresentar uma pesquisa sobre o Projeto de Extensão Educação Inclusiva com Ênfase em Libras (Mãos que falam) que atua em um Departamento de Educação, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus X. Ela faz um recorte tendo como sujeitos os estudantes do Campus X e tem como objetivos: identificar se as ações do projeto têm contribuído com a formação inicial dos estudantes

A extensão universitária, de acordo com Nunes e Silva (2011) é um processo educativo, cultural e científico que viabiliza a relação entre universidade e sociedade, e que ao criar e recriar o conhecimento deve acima de tudo torna-lo público para que a transformação social extrapole os muros acadêmicos. Ainda segunda as autoras, a universidade deve ser mais do que um laboratório ou campo de pesquisas, mais também uma instituição com pessoas, demandas, reivindicações, anseios e saberes que se encontram dentro e fora da universidade.

Desse modo, para melhor compreensão da pesquisa efetuada, esse trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: primeiramente será retratado um breve panorama sobre a formação de professores para educação especial/inclusiva no Brasil. Apresentaremos o papel da ação extensionista como um dos tripés dentro da Universidade, outra sessão com descrições da pesquisa na UNEB/Campus X, e por fim, as considerações finais.

BREVE PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO BRASIL

A formação de professores para educação especial/inclusiva no Brasil é recente, se pensarmos que só em 1973 foi criado o primeiro órgão responsável pela formulação e acompanhamento da política de educação especial em âmbito Nacional, o Centro nacional de Educação Especial (CENESP).

Tomando como comparação a primeira Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB 4.024/61) e a criação do Ministério da Educação em 1930, temos um longo período da educação brasileira sem conceber políticas públicas para educação especial, e mais ainda no que diz respeito à formação de professor para essa área.

Bueno (2002) relata que foi a partir da promulgação da Lei nº 5.692/71 que o Conselho Federal de Educação (CFE) baixou resoluções tornando obrigatória a formação de professores de educação especial em nível superior, dentro dos cursos de pedagogia. Ele reforça que embora tenham ocorrido algumas iniciativas isoladas, foi à incorporação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) da formação de professores de educação especial que permitiu uma disseminação de ações de forma mais sistemática e contínua.

Os estudos de Ferreira e Costa (2015) chamam atenção para a década de 80 quando além das mudanças das IES, houve um movimento em prol da reivindicação e luta pela democratização do ensino, com mobilizações no que tange ao acesso à escola e a sua

gratuidade e movimento de inclusão escolar. Entretanto, a ênfase dada nesse período referia-se a formação em serviço dos professores envolvidos na educação Especial.

A década de 90, considerada a década da inclusão, traz novas reivindicações e lutas sociais em prol da escola inclusiva e com isso chama atenção para a política de formação de professor. A própria LDB 9394/96 já estabelece em seu artigo 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica acontecerá em nível superior, em cursos de licenciatura.

Podemos citar dois documentos importantes na década de 1990 que trouxeram a implementação nos currículos sobre a educação especial. Um deles é a Portaria Ministerial nº 1793/94, no qual recomenda a inclusão da disciplina “aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades educacionais”, prioritariamente, nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas e a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (CNE/CEB) na qual exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação dos alunos com deficiência.

Apesar da existência desses documentos, muitas instituições de ensino superior não estão estruturadas para oferecer componentes curriculares relativo ao assunto em seus cursos de licenciatura, ou se oferecem, tem uma carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada.

A Libras também se configura como um problema de atraso nos currículos de formação de professores. Desde o sancionamento da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5626/2005 que obriga a inclusão de Libras na matriz curricular dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia que muitas IES só iniciaram as aulas do componente muitos anos após a promulgação da Lei.

Ferreira e Costa (2015) colocam que uma das barreiras encontradas para efetivação da inclusão no contexto escolar refere-se à formação dos educadores, pois se torna condição *sine qua non* a sensibilização e capacitação para que ocorra a diminuição gradativa da exclusão. A preparação para o processo de inclusão necessita se estender para todos os profissionais da escola e não apenas ao professor, habilitando-o a enfrentar as novas demandas educacionais. É importante enfatizar a necessidade da reformulação dos cursos de graduação, na perspectiva de adequar-se às diretrizes nacionais, ao Plano Nacional de Educação (13.005/2014) e a LDB nº 9394/96.

Não basta oferecer aos alunos o acesso á escola, é necessário um trabalho pedagógico diferenciado, no qual possa reconhecer e atender a diversidade presente, e para isso se tornar possível, “é imprescindível investir – dentre outros fatores – na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade [...]”. (MARTINS, 2012, p. 35)

Por tudo isso, as universidades e os cursos de licenciatura têm grandes responsabilidades, no que diz respeito ao processo de inclusão. Precisam urgentemente, repensar a carga horária, as práticas pedagógicas, além de ofertar outras ações para além da sala de aula, como é o caso da extensão.

O PAPEL DA AÇÃO EXTENSIONISTA COMO UM DOS TRIPÉS DENTRO DA UNIVERSIDADE

A Extensão Universitária é um dos tripés da universidade, é uma forma direta de relação institucional com a comunidade na qual ela está inserida. As atividades de extensão estabelecem uma conexão direta entre pesquisa e ensino, possibilitando as pessoas que não estão diretamente ligadas à instituição (estudantes, professores e técnicos) participarem das suas ações internas.

Nunes e Silva (2011) destacam que a extensão universitária é uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade.

A Extensão, portanto, tem como objetivo atuar nas funções sociais da Universidade, realizada por meio de um conjunto de ações dirigidas à sociedade, as quais devem estar indissociavelmente vinculadas aos outros tripés – o ensino e à pesquisa.

Num âmbito geral, sua finalidade é a promoção e o desenvolvimento do bem-estar físico e social, com a promoção e a garantia dos valores democráticos de igualdade de direitos e de participação, sempre pautado no respeito às diferenças e na sustentabilidade ambiental.

De acordo com o Plano Nacional de Extensão (2000/2001), documento elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação e do Desporto, o surgimento da extensão universitária no formato de como é hoje, teve início nos anos de 1960, quando os estudantes universitários brasileiros empreenderam movimentos culturais e políticos na formação de lideranças intelectuais de que necessitava o país daquele período. O formato

atual foi concretizado no final da década de 1980 quando os setores comprometidos com as classes populares tenta resgatar uma nova concepção de universidade, redefinida nas práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda segundo esse documento o trabalho desenvolvido pela extensão vai mais além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos, prestação de serviços e difusão cultural, mais também proporciona troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a participação efetiva da comunidade dentro da universidade.

Portanto, as atividades extensionistas universitária tem uma importância muito grande, pelo fato dela contribuir na geração de políticas públicas, bem como servir como instrumento de inserção social, aproximando a academia das comunidades adjacentes.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS X

A UNEB é uma universidade multicampi dentro do estado da Bahia e possui 29 departamentos e 24 Campis. O *Campus X* é um departamento de educação e fica situado no município de Teixeira de Freitas, possui 07 cursos de graduação (Pedagogia, Letras Vernáculas, Letras Inglês, Biologia, História, Matemática e Educação Física).

Com o objetivo de contribuir com o processo de formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura do Campus X e ampliação do debate sobre educação inclusiva com ênfase em Libras para comunidade interna e externa da universidade, foi criado o Projeto de extensão Mãos que Falam, ele iniciou no 2º semestre de 2012 e funciona até os dias atuais.

O projeto trabalha com a coordenação de uma professora e junto com ela trabalham dois estudantes do curso de matemática, sendo um deles interprete de Libras em uma escola do município e o outro, uma estudante surda.

Desde seu início em 2012.2 já tivemos 200 pessoas que participaram e concluíram o curso. Foram discentes, docentes e funcionários do Campus X, bem como a presença de pessoas da comunidade externa. Como esse estudo tem como foco dos discentes do *Campus X* abaixo o total de inscritos até 2016.

A tabela 1 apresenta o número de estudantes por curso que participaram do projeto.

Tabela 1 – Total de inscritos por curso (2012.2/2016)

Curso/estudante Comunidade Uneb						TOTAL
Pedagogia	Biologia	Historia	Letras Português	Letras Inglês	Matemática	
38	34	04	14	09	13	112

Fonte: Dados organizados pelos autores

Essa pesquisa tem um caráter qualitativo, tendo o *lôcus* central da investigação, o ambiente universitário. O estudo tem, portanto, o *Campus X* como ambiente natural da investigação e os estudantes dos cursos de graduação a fonte principal para coleta dos dados.

Utilizamos a pesquisa ação-crítica que de acordo com Ghedin e Franco (2008) rejeita as noções positivistas de racionalidade e objetividade. Isso porque a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas, sobretudo transformá-lo.

Sobre essa questão queremos chamar a atenção para nossa metodologia de trabalho na execução do projeto. Ele é uma adaptação da “metodologia para oficinas inclusivas da Escola de Gente”³⁰, na qual trabalha com a presença da diversidade e da deficiência dentro do curso, além de trabalhar para que os participantes mobilizados tornem-se agentes da inclusão.

Com isso as aulas do curso se propõem a ter um processo reflexão ação reflexão, no qual todos os presentes tornam-se os sujeitos da ação, ou seja, agentes de mudanças capazes de por meio do senso crítico desenvolverem uma reflexão sobre a prática.

Como coleta de dados foram aplicados questionários com os participantes para identificar algumas questões, tais como: perfil pessoal, conhecimentos sobre a educação especial/inclusiva, motivação e os pontos positivos e negativos.

Para esse trabalho selecionamos a pergunta (**Motivo que levou ao participante a fazer o Projeto**). Como critério de análise agrupamos os questionários por curso de formação (ver tabela 2 acima), não nos preocupamos com o semestre de estudo, já que o nosso foco eram os motivos que levaram os estudantes a procurar uma formação continuada dentro da graduação.

As respostas mais apresentadas estão descritas e apresentadas por ordem crescente de

³⁰ A ONG Escola de Gente – Comunicação em Inclusão – trabalha para que as sociedades sejam inclusivas e sustentáveis também para as quase um bilhão de pessoas com deficiência que vivem no mundo, sendo cerca de 80% em regiões de pobreza (ONU). <http://www.escoladegente.org.br/publicacoes/>

ocorrências: **1** - *Aprender uma nova língua* – 30%; **2** - *Melhorar formação docente* – 25%; **3** - *Matrícula no componente Libras e necessidades de melhorar as aulas práticas* – 15%; **4** - *Aumentar carga horária das Atividades Complementares Acadêmicas* – 10%; **5** - *Curiosidade* – 5%; **6** - *Amigos surdos e quer aprender* – 5%; **7** - *identificação com as pessoas com deficiência e surdez* – 5%; **8** - *Necessidade de comunicação no trabalho e igreja* – 3%; **9** - *Ajudar pessoas surdas na comunicação* – 2%”.

O que se pode observar com o resultado é que 70% dos estudantes que se inscreveram no projeto teve a intenção de melhorar a sua formação inicial. Essa ação pode ser analisada sob duas questões, a primeira refere-se à formação inicial, Rodrigues (2011) chama atenção para esse momento e fala que ela deve se converter em um período de mudanças para paradigmas mais inclusivos e que segundo ele, envolve 04 questões centrais: atitude de investigação, práticas reflexivas, relação entre teoria e prática e contato com situações práticas.

A segunda é quanto ao papel da extensão universitária enquanto catalisadora na formação inicial dos estudantes dentro da universidade. Sobre isso recorremos a Nunes e Silva (2011) quando colocam que a extensão como via de interação entre universidade e sociedade deve se constituir em um elemento capaz de operacionalizar relação teoria e prática, ampliando a visão de sala de aula, considerando que sala de aula é todo espaço dentro ou fora da universidade onde se realizam processo histórico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é na atualidade um assunto de extenso debate nos fóruns, congressos e das secretarias municipais e estaduais de educação. Isso porque há o reconhecimento da importância do papel e função que o professor tem na educação.

Nesse caso, é muito importante que os cursos de graduação em licenciaturas invistam na formação inicial docente, preparando-o para trabalhar na diversidade, embora alguns cursos de licenciatura já contemplem em sua matriz curricular componentes que trabalham com a educação especial/inclusiva, infelizmente não é suficiente para atender a todas as demandas geradas por essa área.

Como o processo educativo da formação inicial não se reduz apenas à sala de aula, as atividades extensionista desenvolvidas dentro da universidade muito contribuem para essa

formação. E, sobre a atuação do Projeto Educação Inclusiva com Ênfase em Libras (Mãos que falam), pode-se concluir que vem atingindo aos objetivos propostos que é o de proporcionar aos discentes uma formação para além da sala de aula e ser uma ponte entre academia e a comunidade externa.

Pelas respostas analisadas também foi possível identificar que as ações do projeto têm influenciado a vida acadêmica e profissional desses estudantes que serão futuros profissionais da educação.

Sobre a importância da extensão universitária, queremos salientar que ela estabelece formas variadas de interação direta entre sociedade, ensino e pesquisa, com isso muito contribui para formação inicial dos estudantes. Infelizmente a extensão não tem tanta visibilidade quanto às atividades de pesquisa dentro das universidades, contudo, essa visão vem se modificando aos poucos, quando novas verbas de fomento vão sendo disponibilizadas para a extensão e projetos vão sendo idealizados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dezembro 1996.
- CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patrícia Moralis (Orgs.). **Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.
- FERREIRA, Cristiane Gomes; COSTA, Guilhermina E. Bessa da. **Educação inclusiva na formação inicial de professores: um estudo sobre a experiência nos cursos de licenciatura da Uneb/Campus x: avanços e desafios**. Trabalho Oral apresentado no IX Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". UFSC, Sergipe, 2015.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.
- RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, David (Org.). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Instituto Piaget, 2011. P. 89-108
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à

educação inclusiva. In MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**. Ano IV, nº 7, p. 119-133, Barbacena, julho/dezembro, 2011. Disponível em

<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/view/60>. Acesso em 10/7/2016

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC Brasil, 2000/20001. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em 10/07/2016.

PERLIM, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. Educ. rev., Curitiba, n. spe-2, p. 17-31, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03/08/2016.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES

Michele da Trindade Barbosa Rodrigues³¹
Priscila Marques dos Santos Carvalho³²
Regiane Chuaith Miranda³³
Juliana Leal Micheletti³⁴

RESUMO

³¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas-BA, IV período; atua como docente na rede privada - Educação Básica. E-mail: chelle-barbosa@hotmail.com

³² Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas-BA, V período; atua como docente nas redes pública e privada - Educação Básica. E-mail: priscillamarquespedagogia@gmail.com

³³ Especialista em Alfabetização (UESC); graduada em pedagogia (FAFIC); atua como coordenadora pedagógica na rede pública do município de Teixeira de Freitas-BA, também coordena e é docente do curso de Pedagogia da Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas-BA. E-mail: regianem@pitagoras.com.br

³⁴ Mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional (FVC); Especialista em Pedagogia Empresarial (UCAM); graduada em Pedagogia (UNEB); atua como docente nos colegiados de Pedagogia e Engenharia Civil da Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas-BA. E-mail: juliana.micheletti@kroton.com.br

O presente trabalho é resultado de um diálogo entre docentes e professores do curso de pedagogia, da Faculdade Pitágoras, sobre a importância da atuação do pedagogo em espaço não escolar. Estabeleceu-se como objetivos do mesmo construir referencial teórico sobre a formação em pedagogia, especialmente para atuação não escolar e investigar o campo de atuação para este perfil de pedagogo no município de Teixeira de Freitas-BA. Faz-se importante explorar este campo de pesquisa, visto que ele é propício, tanto para uma melhor compreensão sobre as competências e habilidades do egresso em pedagogia, quanto para exposição dos variados campos de atuação que a profissão proporciona. Como caminho metodológico se buscou referencial principalmente em Gohn (2010), nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996). A pesquisa se constitui exploratória e de campo, com abordagem qualitativa. O referencial teórico apoiado nos resultados da pesquisa mostrou que a formação em pedagogia é abrangente o suficiente para que o egresso possa atuar em locais escolares e não escolares, promovendo construção e gestão do conhecimento. Contudo, faz-se necessário lutar para que seja quebrado o paradigma de que o pedagogo só pode ser docente, sendo esta uma tarefa de cunho social e político.

Palavras-chave: Pedagogia. Espaços não escolares. Competência dos pedagogos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho emergiu de um diálogo entre docentes e professores do curso de pedagogia, da Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas, sobre a importância da atuação do pedagogo em espaço não escolar. O mencionado diálogo se tornou frutuoso a partir do momento em que a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) lançou em seu VIII Seminário de Pesquisa e Extensão (SEPEX) uma linha de pesquisa que contempla, justamente, a pedagogia em espaço não escolar.

O objeto de estudo é a pedagogia em espaços não escolares, tendo como tema proposto “O curso de pedagogia e atuação do pedagogo em ambientes não escolares: um estudo sobre o município de Teixeira de Freitas-BA”, porquanto, além do estudo bibliográfico, se constitui caminho metodológico buscar conhecimento sobre a atuação dos pedagogos em ambientes não escolares no município supracitado.

Faz-se relevante explorar este campo de pesquisa, ele é propício, tanto para uma melhor compreensão sobre as competências e habilidades do egresso em pedagogia, quanto para exposição dos variados campos de atuação que a profissão proporciona. Existe o desejo de descobrir e entender o que se acha escondido nas coisas e nos fatos (Freire, 2005), no que diz respeito a esta temática.

As questões geradoras que delinearam a pesquisa foram: Como a formação em

pedagogia habilita o seu egresso a atuar em ambientes não escolares? Quais as possibilidades de atuação em ambientes não escolares, no município de Teixeira de Freitas-BA? Sendo objetivos: construir referencial teórico sobre a formação em pedagogia, especialmente para atuação não escolar e investigar o campo de atuação para o pedagogo, que deseja locais não escolares, no município de Teixeira de Freitas.

Como se poderá observar no decorrer do estudo, a graduação em pedagogia possibilita ao seu egresso atuar, com excelência, em outros espaços, além da sala de aula, contudo, a conquista destes espaços, para alguns, ainda se constitui um desafio.

A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E O CURSO DE PEDAGOGIA

A educação não é propriedade dos ambientes formais, como as escolas e universidades, ela ocorre em outros contextos, podendo ser compreendida como educação, formal, não formal e informal. Segundo Gohn (2010) por educação não formal se compreende aquela que compartilha experiências, especialmente nos espaços coletivos, podendo se exemplificar as Organizações Não Governamentais (ONGs), empresas, instituições sociais, entre outras deste cunho. Quando se aborda a educação informal, menciona-se os relacionamentos interpessoais, que podem ocorrer entre amigos, na família, num clube, igreja, em um evento cultural ou artístico, entre outros.

Conforme a autora supracitada, no Brasil, a expressão “educação não formal” se difundiu nos anos 2000:

ONGs, entidades como o Sesc, Senac, Itaú Cultural, Programas Educativos e outros passam a utilizá-la no campo da atuação junto a comunidades variadas, principalmente associada à promoção da cidadania, inclusão social, etc. A partir dos anos 2000 algumas dissertações, teses e livros vieram à luz sobre o tema da educação não formal (GONH, 2010, p. 13).

Por meio da citação se compreende o alcance da educação que extrapola o campo das escolas e universidades, concretizando-se em outros espaços. Em nosso país a expressão se difundiu nos anos 2000, contudo, já ganhava campo de estudo desde 1967, sendo tema da *International Conference on World Crisis in Education*, que traduzindo corresponde à Conferência Internacional sobre a Crise Mundial em Educação, ocorrida em Williamsburg, nos Estados Unidos, sendo um importante evento para discutir sobre o tema (TRILLA, 1993).

Ao considerar a ciência pedagógica como, essencialmente, ligada aos processos

educativos, seja *a priori* no campo da docência e dilatando-se aos demais campos onde a educação possa acontecer, faz-se relevante destacar o graduado em pedagogia como ator por excelência, em espaços formais e não formais de educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia endossam a colocação acima mencionada, ao elucidar as habilidades que deverão ser adquiridas no trajeto da graduação, pois visam à constituição de uma prática multifacetada:

O estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2006, Art. 3º).

O licenciado em pedagogia estuda e pratica a ciência que lhe é objeto de conhecimento. Ao mesmo tempo em que estuda os fenômenos educativos, os coloca em prática e, por meio da pesquisa tem oportunidade de descortinar fragilidades e potencialidades na construção da educação pelos sujeitos, podendo avaliar e avaliar-se enquanto condutor do saber.

Para Libâneo, “a prática educativa é um fenômeno constante e universal, inerente à vida social” (2010, p. 95). Este caráter universal endossa a educação em espaços não formais, bem como a necessidade de um condutor do saber, um pedagogo, para gerir estes processos, nos contextos fora da sala de aula. O autor (ibidem) afirma, ainda, que a prática educativa é um objeto de conhecimento concernente à Pedagogia, sendo tarefa desta ciência se constituir teoria e prática na esfera da educação.

Para teorizar e praticar a educação existe vários espaços não escolares que possibilitam a atuação do pedagogo. Sendo imperioso que em todos eles este profissional atue com vistas a mediar o conhecimento e fortalecer a autonomia dos sujeitos, deixando a consciência alerta para o fato de que “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” (FREIRE, 1996, p. 102).

Dentre estes espaços não escolares, estão os hospitais, empresas, cárcere, ONGs, instituições sociais e culturais entre outras. O profissional pedagogo pode adquirir repertório de conhecimento que o permita ser consultor e promotor de reengenharia educacional, atuando como profissional liberal nestes locais e onde mais couber a gestão dos processos educativos.

Diante do exposto, apresenta-se a educação em seu histórico e aplicações, sendo esta

exposição endossada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que em seu artigo primeiro postula a educação como um processo formativo que se desenvolve na família, nas relações de convivência, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade, nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, Art. 1). Desta forma, enfatiza-se a existência de uma educação formal, que ocorre nas instituições credenciadas de ensino, uma educação informal que ocorre nas relações interpessoais, à exemplo das conversas entre amigos e uma educação não formal, que é intencional, formativa e que ocorre nos âmbitos de instituições não escolares.

Sobre a intencionalidade da educação não formal, Gonh (2010, p. 16) afirma “o aprendizado gerado e formado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidade e propostas”, assim sendo, se constitui um campo de atuação para profissionais preparados com competência técnica e valores éticos consolidados.

O graduado em pedagogia encontra na seara não formal o desafio de contribuir para a geração de uma sociedade sustentável, entendendo o conceito de sustentável como “criar novas formas de ser e de estar nesse mundo” (GUTIÉRREZ, 2008, p. 33), sempre com vistas a contribuir com o outro, com a sociedade e encontrar em sua atuação realização profissional e pessoal.

As dimensões humanas, científicas, tecnológicas e teóricas do curso de pedagogia capacitam este profissional para se tornar um ser contributivo e inovador, que por meio da atuação interdisciplinar e transdisciplinar, se torna capaz de assumir postos em locais de ocorrência da educação não formal de forma produtiva e colaborativa.

O PERFIL MULTIFACETADO DO EGRESSO DE PEDAGOGIA

A Pedagogia é uma ciência que vai além das quatro paredes de uma escola, ela constrói, modifica, estrutura, se faz entender e se redescobre nas subjetividades do ser humano. Ao analisar a colaboração de Frison, se torna mais clara a compreensão das dimensões educativas, ora apresentadas:

Na escola, na sociedade, na empresa, em espaços formais ou não formais, escolares ou não escolares, estamos constantemente aprendendo e ensinando. Assim, como não há forma única nem modelo exclusivo de educação, a escola não é o único em que ela acontece e, talvez, nem seja o mais importante. As transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno multifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionais ou não, sob

várias modalidades (FRISON *apud* NASCIMENTO, 2010, p. 2).

Diante deste contexto apresenta-se o pedagogo como um profissional atuante na sociedade de modo geral. Sua formação lhe permite gerenciar grupos, sendo capaz de orientar pessoas, não apenas no que se limita a escola.

A ligação do pedagogo com a sociedade e suas transformações o torna um profissional com enfoque no desenvolvimento humano, no trabalho em equipe. No que diz respeito ao conhecimento mais profundo teórico, ele visa compreender o processo de aprendizagem, estratégias de ensino e outros requisitos atribuídos ao mesmo.

A pedagogia enquanto ciência proporciona ao seu egresso capacidade de diagnosticar e identificar necessidades e falhas no processo de ensino-aprendizagem. Para Libâneo (2010) a prática educativa é uma fonte para auxiliar na solução de problemas. Isto posto, pode o pedagogo indicar metodologias adequadas à situação de cada local; e apontar se, por exemplo, as ações devem ser voltadas para o grupo, para o indivíduo, ou mesmo envolver agentes externos.

Delineia-se assim, um profissional consciente de seu papel, que deve se portar de modo digno, empreendedor e criativo. É sabido que “nunca iremos experimentar a enorme realidade de que somos apenas uma ínfima parte” (GAARDER, 1995, p. 352), mas sempre é possível intervir na realidade de forma positiva e transformadora, mesmo sem abranger sua totalidade. O egresso de pedagogia por sua formação multifacetada se constitui agente de transformação nos locais onde atua.

MATERIAIS E MÉTODOS

O caminho metodológico do presente trabalho apresenta uma pesquisa com finalidade exploratória, por considerar a incipiência do tema, com abordagem qualitativa e de campo, obtendo como instrumento de coleta de dados o questionário e a entrevista.

Segundo Brasileiro (2013), a abordagem qualitativa se ocupa de interpretar os fenômenos e atribuir-lhes significados no decorrer da pesquisa. Nesse sentido trata-se também de um delineamento descritivo e com coleta de dados em fontes direta. Então, para responder aos problemas da pesquisa, realizaram-se estratégias em quatro etapas.

Na primeira etapa, a equipe de pesquisadoras, se propôs à pesquisa bibliográfica e ao estudo aprofundado do tema por meio das publicações bem respaldadas, disponíveis. Em

seguida, a segunda etapa foi de elaboração do referencial teórico, escrita do projeto e elaboração dos primeiros textos.

Na terceira etapa da pesquisa foi realizado o levantamento de locais não escolares, no município de Teixeira de Freitas, onde se supunha encontrar pedagogos atuando de forma perene. Os locais elencados e acionados foram: 1 Centro de Atenção Psicossocial (CAPES); 2 Centro de Referência Especializado em Assistência Social; 3 Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL); 4 Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); 5 Casa da Criança Renascer (um abrigo para menores); 6 Sindicato do Comércio (SINCOMÉRCIO); 7 Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); 8 Susano, empresa que produz celulose e papel; 9 Conjunto Penal de Teixeira de Freitas; 10 Espaço de Intervenção Terapêutica Multiprofissional Educação Esperança; e por fim, item 12 Casa da Cultura. Como se poderá ver na descrição dos resultados e discussão, não foram encontrados pedagogos atuando em todos os locais.

A quarta e última etapa se deu pela aplicação e análise dos questionários e entrevistas, cujas perguntas abordaram sobre as titulações, as funções desempenhadas, possíveis dificuldades de atuação, nível de satisfação com a área escolhida, qualidades necessárias para desempenhar-se bem em locais não escolares, e, por fim, sobre as contribuições destes pedagogos à sociedade. Nesta etapa a visão de cada pedagogo respondente foi descrita e analisada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Responderam os questionários e entrevistas pedagogos de quatro instituições, sendo elas a Unidade Prisional, o Senac, o Espaço Educação Esperança e a Casa da Criança Renascer. Por uma questão de acordos realizados entre as pesquisadoras e os pedagogos das instituições, os dados serão analisados de forma geral, sem associar a instituição ao profissional.

Sobre o tempo de formação em pedagogia dos respondentes, tem-se um com 4 (quatro) anos de formado, dois com 8 (oito) anos e um com 10 (dez) anos. As notas para representar o nível de satisfação, com a atuação não escolar, foram atribuídas, 9,0 (nove) por um pedagogo, 9,5 (nove e meio) por outro, e 10 (dez) por dois pedagogos. Dentre as palavras escolhidas pelos profissionais para explicitar quais são as competências necessárias para

atuarem em ambiente não escolar, apareceram com maior frequência: Honestidade, ética, organização, parceria, compreensão, compromisso com o ato de educar, compreender o contexto social dos grupos, paixão, empatia, estudo, pesquisa, saber estabelecer parcerias, conhecimento, dedicação.

Sobre as contribuições que um pedagogo pode ofertar, atuando em espaço não escolar, foram elencadas: Contribuir para a construção do conhecimento de forma diversa, construir laços sociais, sensibilizar para gerar melhor visão do ser social, humanização, conjugação de esforços, gerir processos educativos.

As dificuldades encontradas apresentaram um ponto em comum: Conquistar seu espaço e permitir que outros profissionais reconhecessem a importância de sua atuação, ou seja, que os outros colegas compreendessem a necessidade de se ter um pedagogo na equipe, visto que muitos associam a pedagogia somente à docência em sala de aula e, com crianças.

Das 12 (doze) instituições acionadas, apenas 5 (41%) possuíam pedagogos efetivados, contudo, para a realização da pesquisa, a equipe contou com, apenas, 4 (33%) de respondentes. Nas demais instituições, constatou-se que ainda não tiveram a experiência de ter um pedagogo atuando em seus espaços, talvez por falta de conhecimento das contribuições que um profissional da área pode conceder, ou seja, por não estarem cientes das competências desse profissional.

É relevante destacar que nas visitas realizadas foi possível perceber que onde havia a presença do pedagogo, este ressaltava sua função com muita clareza, de forma que qualquer pessoa compreendia o seu papel na formação integral e sólida do indivíduo em sua subjetividade e na sociedade.

Os resultados apresentaram a necessidade de se lutar por espaços, que por direito são dos pedagogos, espaços esses de relação socioeducativa, de construção educacional, de formação social. Ainda existem muitos estabelecimentos que deveriam contar com um pedagogo, e nestes locais não os encontramos. Não só as instituições, mas a sociedade de modo geral, só tem a ganhar com a presença de pedagogos em outros espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial teórico, apoiado nos resultados da pesquisa mostrou que a formação em pedagogia é abrangente o suficiente para que o egresso possa atuar em locais escolares e não

escolares, conquistando os espaços de construção e gestão do conhecimento. O profissional pedagogo, também é dotado de competências para trabalhar com gestão de pessoas, com vistas à construção de ambientes que são concomitantemente, produtivos e humanizados.

Contudo, este profissional ainda encontra desafios para conquistar o seu espaço em alguns ambientes não escolares, se tornando importante que o faça por meio de ações sociais e políticas. Seria uma boa prática também, divulgar tanto no meio acadêmico, por meio das publicações e eventos, quanto em mídias disponíveis, o perfil multifacetado do profissional graduado em pedagogia, sendo esta – em primeiro lugar, uma responsabilidade dos próprios pedagogos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Brasília-DF, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAARDER, Joisten. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. Trad. João Azenha Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GONH, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 4 ed. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.



NASCIMENTO, Aretha Soares et al. **A atuação do pedagogo em espaços não escolares:** desafios e possibilidades. *Pedagogia em Ação*, v. 2, n. 1, p. 61-65, fev./jun. 2010. Disponível em: < file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4481-17563-1-SM.pdf>. Acesso em 12 ago. 2016.

TRILLA, Jaume et al. **La educación fuera de la escuela:** Ámbitos no formales e educación social. Barcelona: Ariel, 1993. Disponível em: <https://books.google.es/books?id=LvuH5qYFxDsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 28 ago. 2016.

O ESPAÇO FÍSICO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: análises e críticas

Edna Alves de Souza³⁵
João Lucas de Oliveira Monti³⁶
Liana Gonçalves Pontes Sodré³⁷

RESUMO

O estudo teve por objetivo replicar um projeto de formação continuada, tendo em vista que no primeiro estudo todas as escolas funcionavam em casas que não ofereciam condições para os trabalhos das professoras, nem para as atividades das crianças. O município tem investido na construção de novas escolas, que se propõem a atender aos parâmetros (BRASIL, 2008) propugnados pelo Ministério de Educação (MEC). Analisamos durante um processo de formação continuada de professoras da Educação Infantil as condições oferecidas pelo espaço físico da escola. Interessava ao estudo identificar na proposta construtiva os aspectos que têm sido favoráveis ao processo educacional e os que demandam alterações no projeto original. De acordo com Vigotski (2007), as crianças apresentam uma relação com o ambiente em que vivem, do qual internalizam signos de seu entorno que serão gradualmente organizados em um sistema simbólico interno. É nesse processo que se dá a estruturação e a percepção de conhecimento de mundo de cada uma delas.

Palavras-chave: Infraestrutura; Educação Infantil; Crianças.

Alguns documentos e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008) vêm, nos últimos dez anos, discutindo a qualidade da educação que ocupa lugar nos discursos e direciona a política implantada nas reformas educacionais em nosso país. Nestes últimos anos tem havido um expressivo crescimento de matrícula na educação básica, pois aumentou o número de crianças nas escolas.

Os objetivos e as metas do Plano Nacional de Educação buscam assegurar a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros e das diretrizes

³⁵ Bolsista de Iniciação Científica, PICIN, licenciada do Curso de Pedagogia, Departamento de Educação Campus X, UNEB. enasouza@hotmail.com

³⁶ Bolsista de Iniciação Científica, PICIN, licenciando do Curso de História, Departamento de Educação Campus X, UNEB. Lucas.monti@yahoo.com.br

³⁷ Professora Plena do Departamento de Educação, Campus X, UNEB. Pós-doutorado em Educação pela UFF e Doutora em Educação pela UNICAMP. lsodre@uneb.br

para uma política nacional voltada para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).

A elaboração desses documentos pode ser atribuída à preocupação com a qualidade do processo educacional oferecido às nossas crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a constituição federal de 1988, diz que: é dever do estado através dos municípios a oferta da Educação Infantil até 6 anos, juntamente com o apoio efetivo dos governos federal e estadual, com vistas a reconhecer o estado de direito e propiciando às crianças a oportunidade de estar em escolas de qualidade. Para que a integração se efetivasse, era necessário que os Conselhos de Educação elaborassem regulamentações para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2008). A discussão deveria causar embate imediato na qualidade, com vistas à garantia dos atendimentos das creches e da pré-escola que tivessem: “[...]espaço físico e materiais adequados, formação do profissional de acordo com a exigência legal e proposta pedagógica, entre outros aspectos”. (BRASIL, 2008, pg. 33)

Para a produção dos dados realizamos observações diretas e entrevistas semiestruturadas junto à direção e à coordenação da escola. Todo o processo foi descrito em registros cursivos e, posteriormente, foram discutidos e analisados de modo a desvelar as questões apontadas. O estudo se propôs a contribuir com uma análise da infraestrutura da escola em que está sendo desenvolvido o processo de formação continuada para professoras e profissionais (diretora e coordenadora) da Educação Infantil, por estarem atuando em uma escola construída dentro do que está posto nos documentos oficiais. Pretendíamos verificar se as dificuldades apontadas em estudo anterior foram superadas e quais os novos desafios que estão surgindo a partir das mudanças implementadas nos projetos construtivos para esta etapa da educação.

A crítica mais contundente ao projeto, como um todo, foi a orientação adotada para a locação da escola no terreno. Algumas salas ficaram totalmente voltadas para o poente, motivo de grande desconforto térmico nos dias ensolarados e a área aberta ficou vulnerável a ventos que favorecem a inundação em dias de chuva. De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura, antes mesmo da produção do projeto, deve-se fazer uma análise estruturada do espaço físico-geográfico e socioeconômico local, para que haja uma concordância em suas particularidades para locação da construção, evitando insolação em locais de uso contínuo das crianças e demais problemas. Desse modo, a área aberta que poderia ser mais utilizada, inclusive como espaço para as refeições, fica sem condições de uso nos dias de chuva e

algumas salas nos dias mais quentes e abafados.

Identificamos também problemas construtivos de manutenção, bem como críticas às instalações e aos equipamentos, fazendo contraste do projeto original da instituição com os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para educação infantil. Observa-se também, que há uma falta de participação das próprias crianças, que são afetadas diretamente pelas estruturas construídas, considerando que os parâmetros exigem participação direta dos sujeitos, crianças, professores, comunidade local, com vistas a que o espaço seja estruturado com um cuidado adequado para tal objetivo. Acrescentamos ainda que, há uma obrigatoriedade dos responsáveis para uma análise avaliativa do ambiente antes e após a construção da instituição, assim, tendo por base os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura básica, seguimos sua estrutura de análise a partir do ponto “construção/uso” e “avaliação física”. São aspectos que demonstram que a Educação Infantil ainda demanda atenção por parte dos responsáveis por essa etapa da Educação, quais sejam: governos Federais, Estaduais e Municipais.

A implantação da Educação infantil como primeira etapa da educação básica pelos municípios tem sido lenta e poucas escolas estão sendo construídas a partir dos parâmetros definidos pelo MEC. Para se promover uma educação de qualidade é preciso que a infraestrutura atenda às necessidades dos profissionais que nela trabalham, assim como das crianças em sua primeira experiência escolar. Contudo, apesar da escola ter sido construída sob os parâmetros do MEC, ela ainda apresenta problemas construtivos decorrentes de falhas de projeto e de execução. Como consequência, o processo educacional fica distante do almejado, tanto para as professoras, quanto para as crianças.

Nas escolas de educação infantil Jauris (2015) discute a autonomia das crianças, no propósito de que elas possam produzir suas habilidades motoras e intelectuais, assim como serem capazes de se relacionar com os adultos e as demais crianças. Dessa forma, cada uma pode se tornar produtora de suas relações com as outras pessoas e com o mundo com o qual está inserido. Para tanto, é preciso discutir propostas de práticas pedagógicas que possibilitem às crianças uma educação voltada para a autonomia fundamentada nos parâmetros de qualidade da Educação Infantil.

Para Vieira (2009), a prática das crianças se efetiva na ação sobre os objetos, os sujeitos e o meio. Para tanto, seria essencial a criação de espaços adequados ao desenvolvimento da criatividade e dos interesses das crianças. Segundo a autora, a criança desenvolve a autonomia produzindo ações do cotidiano para, assim, produzir conhecimento.

Esta análise pode ser complementada por Jauris (2015) quando afirma a possibilidade da autonomia a partir da participação efetiva das crianças no processo educacional. A criança se desenvolve quando participa com interesse das atividades, o educador por sua vez volta a atenção à criança para ter êxito em seus objetivos. Este olhar promove as oportunidades e favorece a integração entre as crianças e o contexto educacional.

Reconhecer a criança como sujeito de direito é uma luta travada a partir da consolidação de processos democráticos, fundamentada nos princípios dos direitos e deveres garantidos pelos governantes, assim como nos mecanismos de políticas pedagógicas e nas políticas públicas voltadas para a crianças. Os documentos que estruturam as políticas educacionais são recentes e precisam ser revistos sempre, no entanto, não podem ser negados os progressos e as adequações às exigências das populações em crescimento.

A implantação da Educação infantil como primeira etapa da educação básica pelos municípios tem sido lenta e poucas escolas estão sendo construídas a partir dos parâmetros definidos pelo MEC. Para se promover uma educação de qualidade é preciso que a infraestrutura atenda às necessidades dos profissionais que nela trabalham, assim como das crianças em sua primeira experiência escolar. Contudo, apesar da escola ter sido construída sob os parâmetros do MEC, ela ainda apresenta problemas na construção decorrentes de falhas de projeto e de execução. Como consequência, o processo educacional fica distante do almejado, tanto para as professoras, quanto para as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

BRASIL. ***Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil***. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília, 2008.

JAURIS, Roberta Bolzan. ***Autonomia em episódios interativos entre professora e crianças da educação infantil***. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2015.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. ***Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a***



família no contexto infantil. *Revista Ibero Americana de Educação*, n. 46/5, 2009.

Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2964Morais.pdf>

VIGOTSKI, Lev Semenovich. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores***. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DISCUTINDO RACISMO ATRAVÉS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Gabriel de Oliveira Chácara³⁸
Márcio Soares Santos³⁹

RESUMO

A Oficina foi aplicada pelo projeto PIBID da Universidade Estadual da Bahia (UNEB – CAMPUS X) tem o intuito de promover discussões associando o campo do conhecimento com o campo social, sobe este contexto foi fomentada reflexões sobre a temática “Objetificação do Negro no Brasil” para a desconstrução de ideias que reforçam o racismo e o preconceito contra os negros no país, evidenciando a contribuição dos negros e negras no processo de construção da sociedade brasileira, desse modo, o objetivo deste trabalho é relatar uma atividade desenvolvida em uma escola da rede estadual, voltada ao Ensino Médio e localizada em Teixeira de Freitas – Bahia, onde foi identificado a falta de diálogo sobre o tema em sala de aula. Respaldados principalmente em Carvalho (1998) com conteúdo da perspectiva europeia sobre os negros e Silva (2005) no âmbito da introdução ao conteúdo de cultura de matrizes africanas na educação básica e nos livros didáticos. Foi utilizado como metodologia dinâmicas, música, imagens, produção de cartazes e poemas, entre outros artefatos que auxiliaram na construção de um espaço onde o aluno pudesse socializar seus relatos e experiências sobre a temática, tendência didática que permitiu com que os estudantes, em sua maioria participassem das discussões acerca do conteúdo trabalhado.

Palavras-chave: PIBID; Racismo; História; Ensino Médio.

³⁸ Graduando do curso de História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus x). Bolsista PIBID/CAPES.

³⁹ Professor do curso de História na Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus x). Bolsista PIBID/CAPES.

INTRODUÇÃO

A imagem construída na cultura brasileira sobre o negro foi condicionada pela escravidão, e nela a perspectiva da existência apenas de sua submissão a seus atributos físicos. Essa ideia de objetificação do negro iniciou no período das navegações europeias quando começou o tráfico de africanos via atlântico, e se consolidou com o sistema escravocrata desenvolvido na América. Mesmo com a vinda da família real para o país no século XVIII, o lugar do negro não mudou na hierarquia social, pelo contrário, aumentou ainda mais os conflitos com os negros escravizados em nosso país, devido ao número expressivo de revoltas e as ideias de abolição da escravatura circulando na sociedade brasileira, além das pressões geradas pelos ingleses para que houvesse a desagregação do regime escravocrata (CARVALHO, 1998).

Na educação escolar, a discussão sobre a história da cultura afro-Brasileira foi inserida a partir da Lei 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de Ensino Fundamental e Médio (públicos e privados) a obrigatoriedade do estudo sobre a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas áreas de Educação Artística, Literatura, Geografia e História do Brasil, evidenciando a contribuição desses povos no processo de construção de nosso país. Contudo, dentro do contexto escolar, os estereótipos (construídos no Brasil Colônia) que envolvem os negros(as) ainda se encontram presentes na sociedade, e tem refletido até mesmo nos materiais utilizados pelos professores em sala de aula.

Um dos maiores recursos didáticos veiculados na Educação Básica, em destaque no Ensino de História, que muitas das vezes continua com esse discurso, é o Livro Didático (LD). Este tem promovido mais visibilidade a um determinado grupo social do que a outro e isso, é percebido quando se observa os LD (SILVA, 2005). Neles são colocados o homem branco de classe média como referencial de cultura e os negros são representados apenas como registro de sua escravatura e suprime, das discussões, sua cultura de matrizes africanas, lutas e revoltas contra o sistema escravocrata. Para Silva (2005) a invisibilidade, a desvalorização da cultura negra e o relato apenas da inferiorização de seus atributos causa sentimento de auto-rejeição em alunos negros e negras, resultando em negação de seus valores culturais em preferência aos valores culturais e estéticos de outros grupos sociais.

Sob este contexto, é de suma importância realizar atividades nas escolas que

promovam discussões sobre os estereótipos ligados aos negros e negras, com objetivo de fomentar reflexões sobre a temática e desconstruir ideias que reforçam o racismo e o preconceito contra os negros no Brasil. Desse modo, o objetivo deste trabalho é relatar uma atividade desenvolvida no Colégio Democrático Ruy Barbosa, escola voltada ao Ensino Médio e localizada em Teixeira de Freitas - Bahia. Vale destacar que a atividade realizada estava articulada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação (DEDC) – *Campus X*, ao qual a escola é parceira.

O SORTILEGIO DA COR: NEGRO NO BRASIL

A atividade relatada foi uma oficina temática intitulada “Sortilégio da cor: Negro no Brasil”, realizada com alunos do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio. A oficina teve como objetivo evidenciar a contribuição dos negros e negras no processo de construção da sociedade brasileira, de forma a refletir sobre as narrativas preconceituosas sobre negros e negras que se perpetuam nos dias atuais no Brasil, e que produzem estereótipos com conotação depreciativas dos povos negros do país. A atividade estava centralizada no processo de desconstrução das ideias que reforçam o racismo e que são reproduzidas na sociedade de modo a levar a compreensão das dificuldades existentes no processo de promoção da igualdade racial. Segue abaixo a descrição do desenvolvimento da oficina, destacamos que organizamos a atividade em momentos para melhor compreensão.

RECURSOS:

Data show; Videoclipe “Boa Esperança - Emicida (2015)”. Imagens com palavras relacionadas ao conteúdo da oficina imagens da cultura africana (vestimenta e danças) e imagens sobre uma campanha com relatos do racismo presente em universidades e na mídia; papel craft; piloto; folhas de papel ofício a4.

I MOMENTO: 07:30H AS 08:10H

A oficina foi iniciada com a formação dos participantes em círculo e, em seguida, foram utilizadas palavras como, racismo, democracia racial, objetificação, escravidão, cultura,

entre outras, escritas em papéis, para promover um espaço onde cada um dos alunos que escolhessem um dos papéis, comentassem sobre a definição de cada palavra, a partir de seus conhecimentos prévios, assim iniciando as discussões sobre a temática “Objetificação do Negro no Brasil”. Esta metodologia foi utilizada para estimular a participação dos alunos ao decorrer da oficina e para conhecermos a perspectiva deles sobre o assunto.

II MOMENTO: 08:10h as 08:40h

Neste momento, houve a apresentação sobre a representação e o cotidiano dos negros no Brasil colônia, destacando formas de resistência através de sua cultura, lutas e religião, além de trazer à tona comparativos de sua matriz africana, com o propósito de situar os alunos acerca da carga histórica do povo negro como protagonistas e, refletir sobre como os mesmos auxiliaram no processo de construção da identidade na sociedade brasileira. Foi criado, ainda, um paralelo entre o passado e os dias atuais, para que os alunos compreendessem as permanências dos atributos de inferiorização que os negros recebem até hoje em dia.

III MOMENTO: 08:40h as 09:20h

Foram abertas, neste momento, algumas discussões relacionadas ao racismo. A primeira delas teve como objetivo promover uma análise crítica dos meios atuais de reprodução do discurso racista, a partir de um fato acontecido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 15 de março de 2013, onde veteranos fizeram trote com calouros da universidade os pintando de preto, acorrentando, colocando perucas e placas com os dizeres “calouro Xica da Silva” e desse modo, os ridicularizando. O segundo debate envolvia as questões relacionadas a disseminação do racismo por meio da mídia televisiva. Por fim, o terceiro ponto de discussão levantado foi a erotização do homem e da mulher negra tanto no âmbito social quanto no midiático.

IV MOMENTO: 09:20h as 09:50h

Nesta parte da oficina, foi utilizado o videoclipe, “Boa Esperança (2015)” do cantor Emicida, que retrata casos de opressão de uma família branca de classe alta para seus empregados de maioria negra. A partir deste vídeo ocorreram discussões sobre a condição socioeconômica da população negra brasileira, enfatizando os fatores que influenciaram/influenciam a permanência do negro como o pobre que vive em favelas ou zona

de risco atualmente, além de destacar, ainda, a importância do sistema de cotas raciais em universidades públicas para a ascensão social da população negra.

V MOMENTO 10:10h as 11:20h

Após as discussões realizadas, os alunos se reuniram em quatro grupos, para a produção de cartazes, desenhos ou poemas para ser apresentados posteriormente. Todos os materiais produzidos foram guardados e expostos na feira de ciências do colégio.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A discussão foi iniciada com o conhecimento prévio dos alunos sobre as palavras apresentadas. Essa metodologia foi utilizada para estimular a participação deles ao decorrer da oficina e compreender suas perspectivas sobre o assunto, foi identificadas dúvidas sobre a existência do racismo atualmente por alguns alunos, após o segundo momento onde foi iniciado uma ampla discussão sobre os meios que ainda repercutem o racismo os alunos identificaram que os maiores meios de transmissão deste discurso são os âmbitos sociais e midiáticos. Com base nessa reflexão abriu-se um espaço para maior participação dos alunos com relatos do cotidiano que trouxeram consigo experiências sobre preconceito e xenofobia, enquanto por parte de alguns houve um reconhecimento de que o racismo está presente na sociedade brasileira.

No momento que tivemos a discussão sobre a disseminação do racismo por meio da mídia televisiva, houve um reconhecimento rápido dos alunos sobre o assunto, citando novelas que retratavam países de maioria negra com atores brancos, fazendo uma reflexão sobre a falta de representatividade de negra em novelas, filmes, séries e desenhos animados e quando o negro é representado, em sua maioria seguem os mesmos estereótipos construídos no Brasil colônia ou perpetuado pela visão estadunidense onde também existe o racismo enraizado em sua história. Foi estimulada a produção de cartazes e poema com a finalidade de observar as perspectivas dos alunos após a aplicação da oficina, foi possível observar que houve entendimento e interesse de expor suas ideias preconcebidas e construídas ao decorrer da oficina.

As dificuldades encontradas na aplicação da oficina foi a resistência de alguns professores do colégio, com a liberação dos alunos de sua aula para a participação na oficina e



a resistência de alguns alunos sobre a existência do racismo em nossa sociedade atual, acreditando que o preconceito só existiu no passado e já foi superado. Então sugere-se que os professores criem o diálogo sobre a temática em sala de aula, desconstruindo o pensamento racista e discutindo sobre as permanências do discurso racista na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Maria Nazareth Soares. . **Brasil afro-brasileiro**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 352p. ISBN 8586583790

<https://www.youtube.com/watch?v=AauVal4ODbE> – “Boa Esperança – Emicida 2015”

SOUZA, Neusa Santos. . **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 88 p. (Coleção tendências ;; 4)

MENDES, Miriam Garcia. **A personagem negra no texto brasileiro entre 1838-1888**. São Paulo: Ática, 1982. p. -

SOUSA JÚNIOR, Vilson Caetano de; SIQUEIRA, Rodrigo. . **ARA MI, meu corpo**: alimentação e outros temas afro-brasileiros. Salvador: EDUNEB, 2014. 128 p. ISBN 9788578872403.

SILVA, Ana Célia. **A desconstrução da discriminação no livro didático**, Edições MEC/BID/UNESCO, 2005.

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008, Presidência da República, Casa Civil.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da Cor – Identidade, Raça e Gênero no Brasil**, Ed Summus, 2014.

**EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
CIÊNCIAS/BIOLOGIA E DE PEDAGOGIA: Um recorte da Universidade do Estado da
Bahia – DEDC X**

Lillian Longue Rios⁴⁰
Grégory Alves Dionor⁴¹
Liziane Martins⁴²

⁴⁰ Discente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia, UNEB - DEDC/Campus X. lillian-lr@hotmail.com

⁴¹ Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia, UNEB – DEDC/Campus X. gadionor.bio@gmail.com

⁴² Doutoranda em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS) e Professora Assistente e Coordenadora do Colegiado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia, UNEB – DEDC/Campus X. lizimartins@gmail.com

RESUMO

A escola desempenha importante papel na construção de conhecimentos, principalmente quando tratamos de temas relacionados à Educação em Saúde (ES). No entanto, para que os cursos de licenciatura contribuam para que os futuros docentes adentrem o campo da ES, eles precisam oferecer atividades que possam auxiliar na construção desses conhecimentos de modo a empoderá-los sobre o processo de saúde e doença. Para isso, é importante proporcionar momentos de reflexão e desenvolvimento de propostas pedagógicas durante a formação inicial dos futuros professores voltadas para essa temática. Visto que, por muitas vezes, viabiliza-se poucos espaços nos cursos de formação docente para a construção de conhecimentos envolvendo a ES, ocasionando uma visão deturpada sobre esta temática. Neste contexto, a presente pesquisa objetivou analisar se e como as disciplinas dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia do DEDC do Campus X, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, abordam o tema saúde em seus currículos, conforme é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para esta investigação, utilizou-se uma ferramenta analítica elaborada por um dos autores. Dessa forma, foi possível verificar que as disciplinas optativas deste curso fazem mais alusão à saúde do que as obrigatórias, podendo ser um indicativo de uma deficiência no curso, no que tange a esta área do conhecimento, já que nem todas são ofertadas pelo departamento e/ou escolhidas pelos alunos. Contudo, há uma equilibrada predominância das abordagens biomédica e socioecológica nas disciplinas que discutem a saúde, tratando-a ora de forma mais restrita, reducionista outrora mais abrangente, globalizante. E, a partir dos resultados encontrados, percebe-se também que mesmo existindo disciplinas que apresentam relações com ES, elas não conseguem atender a maioria das perspectivas trazidas pelo PCN.

Palavras-chave: Formação docente; Análise de conteúdo; Grades curriculares.

A Educação em Saúde (ES) é um campo originado pela junção das áreas tanto da educação, quanto da saúde. Segundo Mohr (2002), a ES compreende que as atividades realizadas no contexto escolar, tenham um intenção pedagógica definida, relacionando algum assunto com a saúde individual ou coletiva, implicando assim no ensino e aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 2000), tratam a saúde como um tema transversal, sugerindo práticas que visem à promoção da saúde. Assim, a formação inicial básica deve adotar, em suas práticas pedagógicas, uma visão global da saúde, não se restringindo apenas à prevenção de doenças e a uma abordagem biomédica (MARTINS; CASTRO, 2009).

Sob essa perspectiva, questionamentos acabam surgindo em relação à conduta utilizada do professor em meio a ES e como ele aborda isso para seus alunos. Será que os currículos pressupõem discussões acerca da Educação em Saúde? As disciplinas dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia possibilitam a preparação para desenvolver

sobre essa temática?

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Foi realizada uma análise nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus X. Para isso, foram selecionadas as grades curriculares e o ementário dos cursos, disponíveis nos colegiados de cada curso. Para a investigação, foram buscados elementos que abordassem, de maneira geral, alguma discussão ou reflexão sobre a temática Educação em Saúde.

Através da análise das ementas das disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Campus X da Universidade do Estado da Bahia, investigamos quais os ementários fazem, provavelmente, alguma alusão e/ou menção à “Educação em Saúde”. Para isso, eles foram divididos em duas categorias: (i) os que apresentam relações mais próximas com a ES; e (ii) os com relações mais distantes. Aqueles cuja relação é próxima apresentam na própria ementa questões que possibilitam discussões relacionadas à saúde, processos físicos, químicos, biológicos e orgânicos de saúde-doença, meio ambiente e sociedade. Já as mais distantes são aqueles que apresentam termos ou descrições que podem proporcionar discussão, mesmo que alguns estejam implícitos; ou seja, os possíveis conteúdos estão subentendidos ao invés de estarem explicitamente expressados nas ementas (HANSEN; PEDROSO; VENTURI, 2014).

Para uma análise mais detalhada desses componentes curriculares, utilizou-se uma ferramenta construída por Dionor, Ferreira e Martins (2014) (Quadros 2 e 3), que possibilita investigar os aspectos teóricos de saúde. Essa ferramenta foi elaborada utilizando unidades de registro categóricas (palavras-chave e/ou expressões que possuem relação direta com a temática estudada). Cada marcação no quadro representa uma disciplina. Elas foram colocadas mediante uma análise dos aspectos principais (linhas) e secundários (colunas) da tabela, sendo confrontadas nas unidades de contextos analisadas. Dessa forma, esses aspectos podem possuir tanto caráter principal quanto secundário, dependendo da abordagem do estudo (DIONOR; FERREIRA; MARTINS, 2014).

ANÁLISE DA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Dos 45 componentes curriculares obrigatórios, foi constatado que em sete pode-se haver discussões sobre a ES e das 51 disciplinas de livre escolha, 13 podem proporcionar um trabalho que faça alusão à saúde (Quadro 1).

As disciplinas que apresentam relações diretas com a Educação em Saúde abrangem, em suas ementas, conteúdos que estão ligados à saúde e que são propostos para serem desenvolvidos no decorrer da disciplina. Eles estão relacionados com questões fisiológicas, biológicas e anatômicas do corpo humano, doenças acarretadas pelo funcionamento anormal do corpo, por motivos genéticos ou ambientais, parasitologia e microbiologia etc.

A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social (OMS, 1948) e que, como um tema transversal, trabalha com valores necessários para sensibilizar o estudante a praticar hábitos para se ter uma vida saudável, enfocando na saúde e não na doença (BRASIL, 2007). Dessa forma, as disciplinas que podem abordar a ES, estão vinculadas à prevenção, diagnóstico e cura de doenças. Ademais, quando trabalhadas na formação inicial docente, ampliam a visão sobre a saúde e possibilitam que o futuro professor, trabalhe com a ES, de forma crítica e reflexiva, conforme proposta no PCN (BRASIL, 1998). Já as disciplinas que foram categorizadas como as que possuíam relação indireta não apresentam uma descrição explícita que possa mostrar a relação clara com a temática proposta, porém, podem proporcionar discussões, dependendo da abordagem do professor.

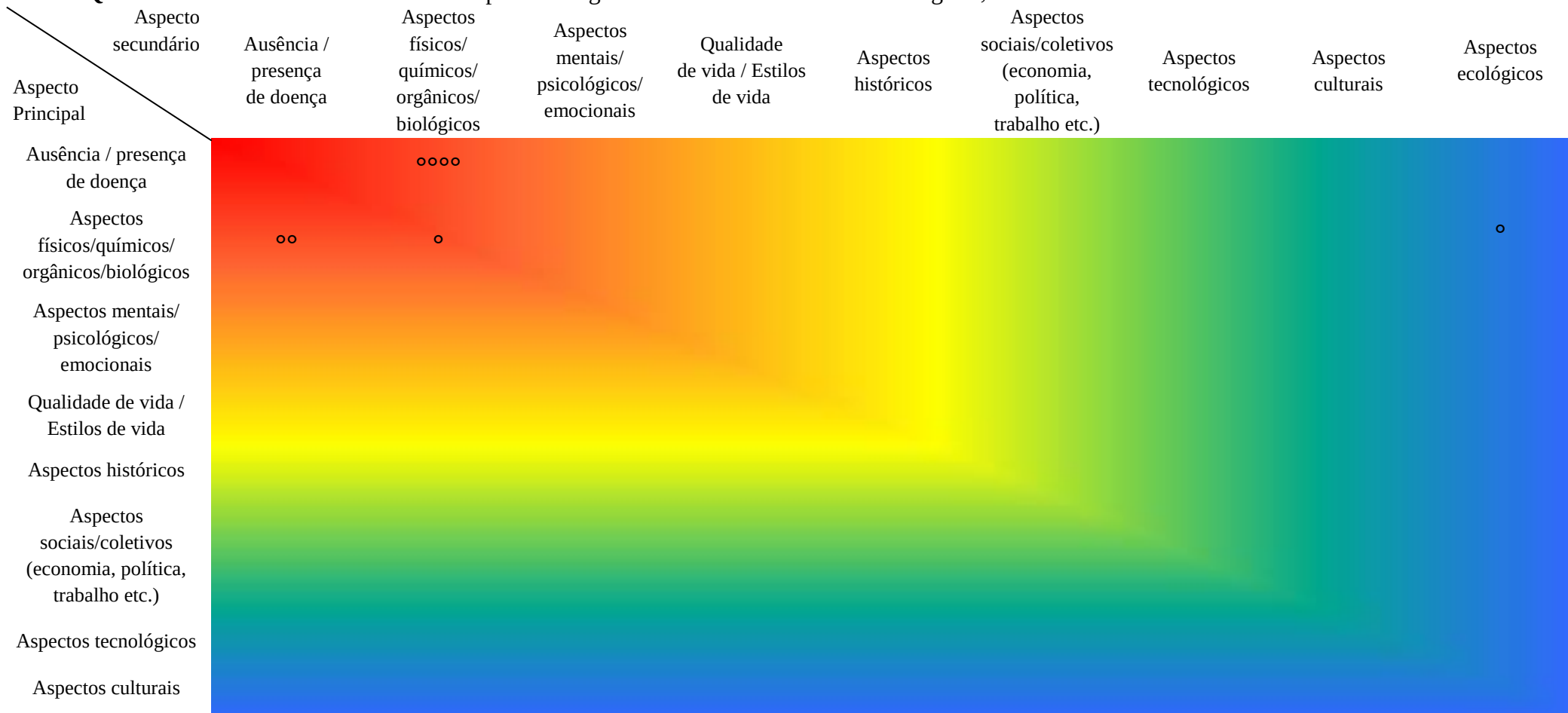
Mediante a análise, foi possível verificar que as disciplinas optativas deste curso fazem mais alusão à saúde do que as obrigatórias. Isso pode ser um indicativo de uma deficiência no curso, no que tange a esta área do conhecimento, já que nem todas estas disciplinas são ofertadas pelo departamento e/ou escolhidas pelos alunos. Porém, há uma equilibrada predominância das abordagens biomédica e socioecológica nas disciplinas que discutem a saúde, tratando-a ora de forma mais restrita, reducionista, outrora mais abrangente, globalizante.

Quadro 1. Descrição das ementas selecionadas para análise do curso de Ciências Biológicas. Em negrito estão os elementos que possibilitam a discussão para a ES.

Disciplina	Classificação	Tópico do ementário	Descrição	Relação ES
Animais de Laboratório	Optativa	Ementa	Importância dos animais de laboratório em pesquisas medicobiológicas . Vantagens e desvantagens da utilização de diferentes animais como modelos experimentais. Tipos de biotério. Métodos de reprodução: animais heterogênicos, isogênicos e congênicos. Criação de pequenos roedores e lagomorfos. Controle genético e controle sanitário.	Indireta
Animais Peçonhentos	Optativa	Ementa	Estuda os principais grupos de animais peçonhentos: importância e ocorrência destes grupos; métodos de estudo; abordagem toxicológica .	Indireta
Bioética	Obrigatória	Ementa e conteúdo programático	Na ementa, há a sugestão de: “[...] abordagens a respeito da ética aplicada nas questões da saúde e da pesquisa em relação aos seres humanos e meio ambiente. Promove a discussão sobre o uso de culturas transgênicas, clonagem humana, terapia gênica, bem como a aplicabilidade de procedimentos na investigação científica.” Ademais, o conteúdo programático ainda possibilita que o professor trabalhe questões sobre distanásia e eutanásia em pacientes terminais, aborto, direito à saúde etc.	Direta
Biologia dos Protoctistas	Obrigatória	Bibliografia	Sugere aos professores a utilização de livros que abordam sobre parasitologia (humana e médica) e microbiologia (médica).	Indireta
Biologia dos Invertebrados I e II	Obrigatória	Bibliografia	Sugere aos professores a utilização de livros que abordam sobre parasitologia humana.	Indireta
Biologia do Desenvolvimento	Obrigatória	Conteúdo programático e bibliografia	Sugere aos professores, abordarem sobre doenças genéticas e utilizarem livros sobre citologia e histologia para estudantes na área da saúde.	Indireta
Biologia dos Fungos	Obrigatória	Bibliografia	Sugere aos professores a utilização de livros que abordam sobre imunologia e microbiologia para as ciências da saúde e geral.	Indireta
Ciência do Ambiente	Optativa	Ementa	População humana e recursos naturais renováveis e não renováveis. Interação entre o homem e seu ambiente natural ou construído, rural ou urbano. O ambiente como ameaça ao homem: predação, competição, doença ambiental . Ambientes brasileiros terrestres e aquáticos. Análise de ambientes: diagramas energéticos e modelos. O homem como ameaça ao ambiente: população, energia, clima, ecotoxicologia, extinção. Direito ecológico e política ambiental. Responsabilidade do profissional com relação à sociedade e ao ambiente.	Direta
Controle Biológico	Optativa	Ementa	Controle biológico como ecologia aplicada. Insetos entomófagos; parasitos e predadores. Uso de	Direta

Educação Ambiental	Optativa	Ementa	<i>inimigos naturais no Controle Biológico. Patologia de insetos. Epizootiologia. Hispatologia e Fisiopatologia. Controle Microbiano. Manejo integrado de pragas.</i>	Indireta
			<i>Educação ambiental e cidadania. Percepção da realidade ambiental. A relação educação ambiental – qualidade de vida. Projetos, roteiros, reflexões e práticas de educação ambiental. Integração escola-meio ambiente-comunidade.</i>	
Etnobotânica	Optativa	Ementa	<i>Classificação sistemática das plantas medicinais. Importância das plantas medicinais. Coleta e métodos. Ação farmacológica. Pesquisa aplicada.</i>	Direta
Genética Humana	Optativa	Ementa	<i>Estuda a herança humana, seu valor científico, tecnológico e social; populações humanas, problemas de origem e distribuição geográfica do homem e suas implicações bio-sócio-antropológicas.</i>	
Imunologia	Optativa	Ementa	<i>Mecanismos naturais de resistência. Células e órgãos da resposta imune. Regulação da resposta imune. Resposta humoral. Resposta celular. Reações antígeno-anticorpo. Immunopatologia.</i>	Indireta
Microbiologia	Obrigatória	Bibliografia	<i>Sugere aos professores a utilização de livros que abordam sobre imunologia e microbiologia.</i>	Indireta
Microbiologia dos Alimentos	Optativa	Ementa	<i>A importância da microbiologia dos alimentos. Contaminação e crescimento de microrganismos em alimentos. Principais intoxicações e infecções de origem alimentar. Métodos de conservação dos alimentos. Avaliação da qualidade microbiológica dos alimentos. Práticas de limpeza e sanitização.</i>	Direta
			<i>Alimentos produzidos por microrganismos.</i>	
Parasitologia	Optativa	Ementa	<i>Estuda as noções básicas sobre as principais doenças parasitárias, seus agentes etiológicos, ciclos biológicos, processos de transmissão, epidemiologia, patogenia, profilaxia e diagnóstico.</i>	Direta
Química Ambiental	Optativa	Ementa	<i>Introduz ao estudo dos processos químicos de maior impacto nos ambientes aquáticos, terrestre e sistema aéreo, influências e consequências destes processos para as populações humanas.</i>	Indireta
Saneamento Básico	Optativa	Ementa	<i>Estuda o sistema de saneamento, tratamento de água, esgoto e destino do lixo, doenças causadas pela falta de saneamento, estudo de problemas de saneamento na região.</i>	Direta
Zoonoses Urbanas	Optativa	Ementa	<i>Estudo das principais enfermidades dos animais transmissíveis ao homem, abordando sua etiologia, patogenia, medidas de prevenção e controle.</i>	Direta

Quadro 2: Resultado da análise das disciplinas obrigatórias do curso de Ciências Biológicas, utilizando a ferramenta analítica

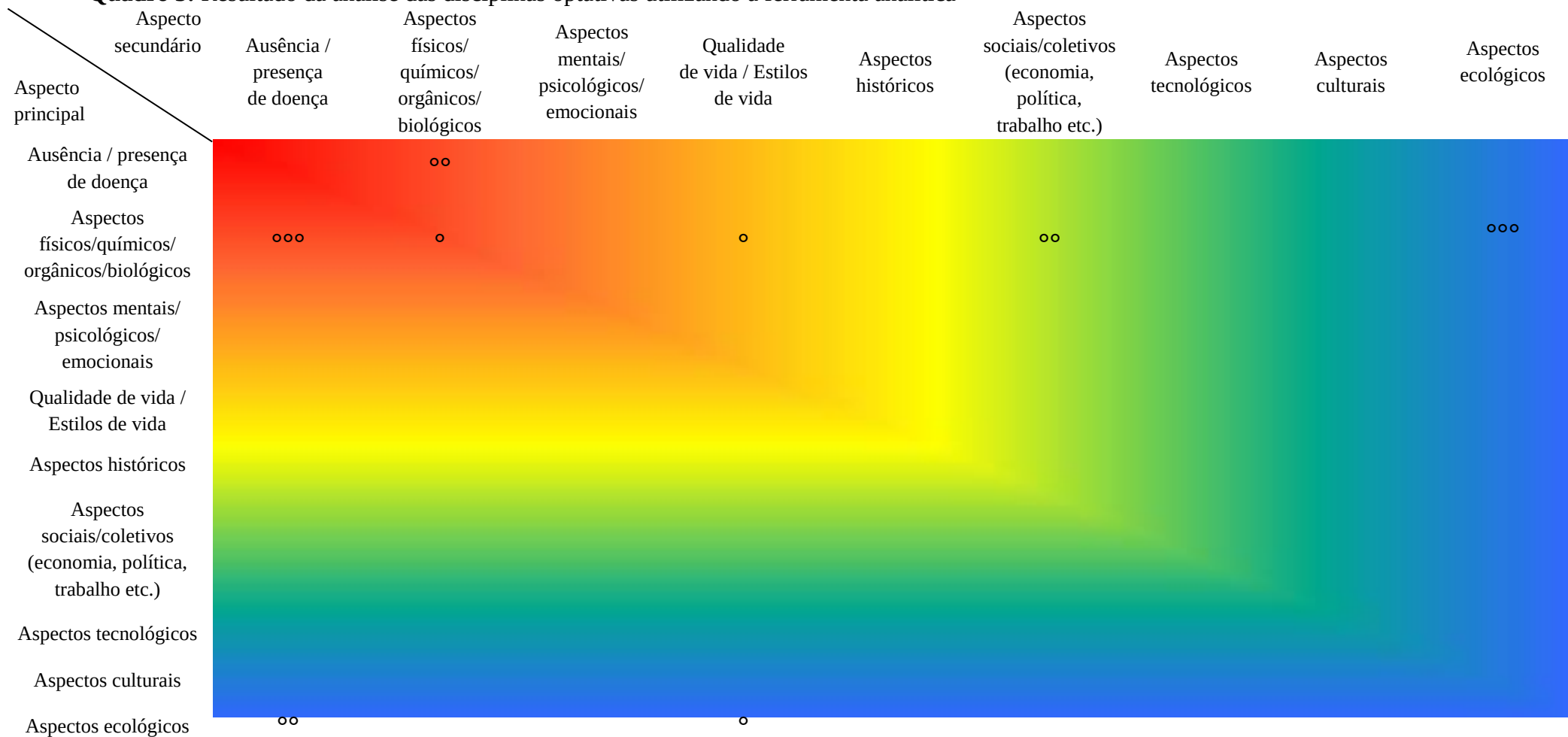




Aspectos ecológicos



Quadro 3: Resultado da análise das disciplinas optativas utilizando a ferramenta analítica





ANÁLISE DA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

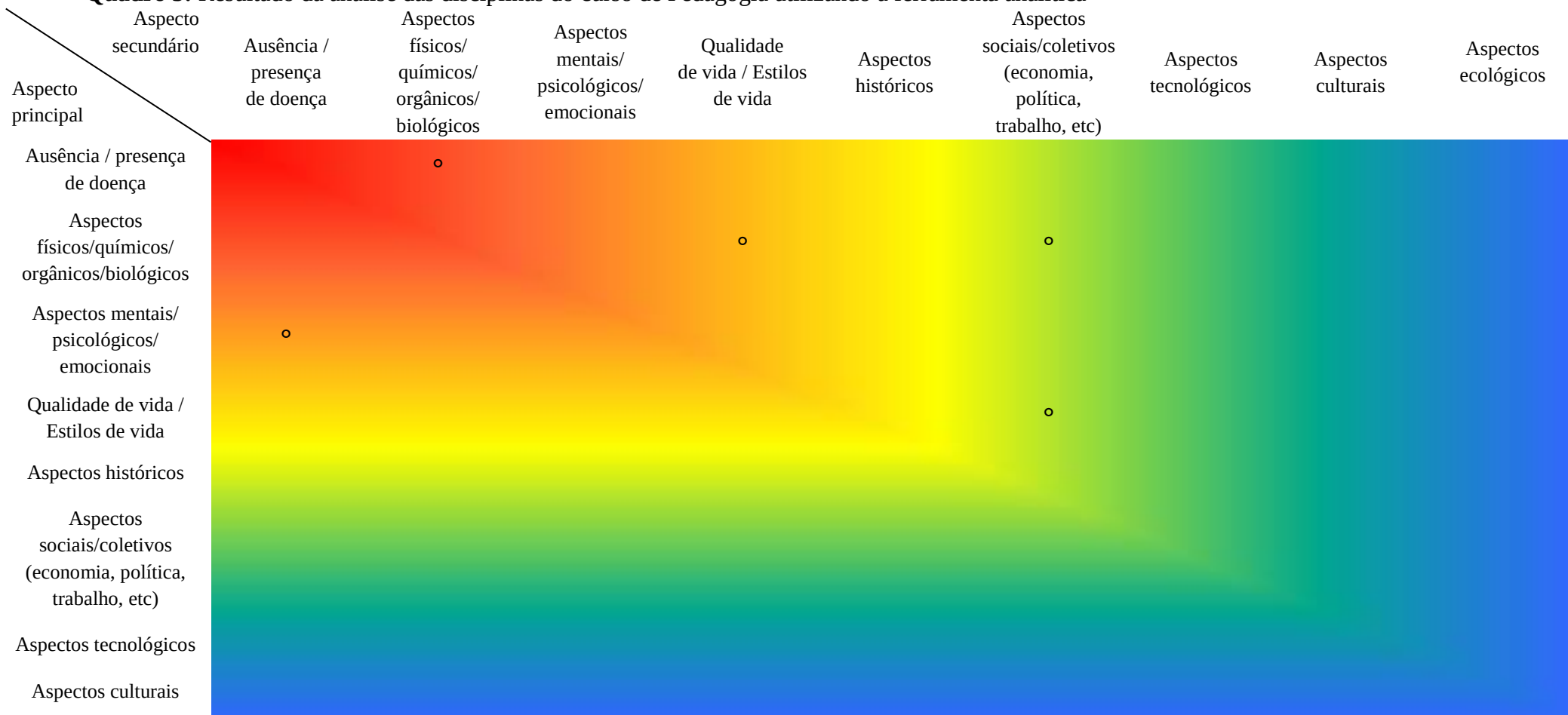
Após analisar as ementas do curso de Pedagogia, do Campus X da Universidade do Estado da Bahia, foram encontradas duas disciplinas, de caráter obrigatório, que podem ter alguma aproximação com a temática Saúde, sendo elas: “Psicologia e Educação” e “Educação e Educação Especial com ênfase em Libras”.

Ao analisar a disciplina “Educação e Psicologia” é possível compreender que ela apresenta uma relação indireta com a Educação em Saúde, apresentando sugestões de livros, na bibliografia, que remetem a conceitos de ES e que orientam os estudantes a respeito da gravidez precoce na adolescência e velhice saudável. Elas abrangem uma perspectiva compatível com a abordagem biomédica, por focar na ausência/presença de doença e dos aspectos físicos, químicos, orgânicos e biológicos, do ser humano, envolvidos.

De acordo com o conteúdo programático, a disciplina “Educação Especial com ênfase em Libras” possui uma relação direta com a ES, já que apresenta termos explícitos que possibilitam discussões acerca da temática estudada, como “deficiência física, intelectual, visual, auditiva, seus sintomas e tratamentos”.

Novamente, a ferramenta analítica foi utilizada para analisar mais detalhadamente as disciplinas (Quadro 5). Apesar de o curso de Pedagogia apresentar apenas duas disciplinas que fazem alusão à saúde, o quadro apresenta cinco marcações, uma corresponde à disciplina Educação Especial com ênfase em Libras e as outras quatro marcações no quadro são da disciplina de “Psicologia e Educação”.

Quadro 5: Resultado da análise das disciplinas do curso de Pedagogia utilizando a ferramenta analítica





Aspectos ecológicos



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda não foi finalizada, mas, a partir dos resultados já encontrados, percebe-se que mesmo existindo disciplinas que apresentam relações com ES, elas não conseguem atender todas as perspectivas trazidas pelo PCN. Isso mostra que possivelmente existem deficiências na formação dos professores para trabalhar ES na escola.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: MEC-SEF, 2000.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. **Política nacional de promoção da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde; 2007. 51 p. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_promocao_saude_2ed.pdf. Acessado em: 30 de julho de 2015.
- FERREIRA, R. L. ; DIONOR, G. A. ; MARTINS, L. **Educação em saúde: É possível adentrar a escola?**. Candombá - Revista Virtual, v. 9, p. 44-56, 2013.
- MARTINS, L.; CASTRO, T. A. Abordagens de Saúde em um Livro Didático de Biologia largamente utilizado no Ensino Médio Brasileiro. In: **VII Enpec – Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2009, Florianópolis. VII ENPEC. Belo Horizonte - Minas Gerais: ABRAPEC, 2009.
- MOHR, A. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. Tese de Doutorado-Centro de Ciências da Educação, UFSC. Florianópolis: 2002.
- YAZLLE, Marta Edna Holanda Diógenes. Gravidez na adolescência. **Rev. Bras. Ginecol. Obstet.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 8, Aug. 2006.

¹ Licenciada em Biologia pelo Departamento de Biociências, Universidade Federal de Sergipe – *Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho*. Av. Olímpio Grande, s/n, CEP 49510-200, Itabaiana, Sergipe, Brasil.

* Professor do Departamento de Biociências, Universidade Federal de Sergipe – *Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho*, Av. Olímpio Grande, s/n, CEP 49510-200, Itabaiana, Sergipe, Brasil. E-mail: rscarmo@ufs.br

AVALIAÇÃO: PRÁTICA DO PROFESSOR E PERCEPÇÃO DO ALUNO

Gabriela Conceição Nascimento⁴³
Gabrielle Gomes dos Santos Pacheco⁴⁴
Ivo Gomes Fernandes⁴⁵

RESUMO

Muito se discute em relação à avaliação da aprendizagem na educação escolar, privilegiando um olhar voltado principalmente para as formas de avaliação do docente para com o discente, geralmente sem levar em consideração o que o outro protagonista desse processo tem a dizer sobre essas práticas. Este estudo visa compreender a percepção de avaliação da aprendizagem de estudantes do Ensino Médio, a partir de suas experiências e das práticas de avaliação de seus professores. A pesquisa, considerada de abordagem qualitativa, foi realizada em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública no município de Teixeira de Freitas - Bahia, no período de março a maio de 2016, envolvendo estudantes e professores do curso Técnico em Administração. A pesquisa demonstrou que o modelo tradicional de avaliação com a prova escrita ainda é bastante empregado, embora já tenha incorporado em seu dia-dia outras formas de avaliação. Diante das perspectivas apresentadas podemos perceber o quanto a prática da avaliação da aprendizagem é difícil. Está exige do professor dedicação, comprometimento, acompanhamento dos alunos em sua aprendizagem até o fim, e, sobretudo, um autoconhecimento de sua prática no sentido de que o aluno desenvolva a aprendizagem significativa. Outra característica importante a ser destacada é o diálogo constante entre professores e alunos, pois, somente através deste, os discentes poderão participar da escolha do método avaliativo que será empregado, e o docente poderá perceber a melhor maneira de verificar o que foi aprendido.

Palavra-chave: avaliação, aluno, professor.

INTRODUÇÃO

Muito se discute em relação à avaliação, no entanto, com um olhar voltado, principalmente, para as formas de avaliação do docente para com o discente, geralmente sem levar em consideração o que o outro protagonista desse processo tem a dizer sobre isso. É importante saber como os sujeitos envolvidos no cotidiano da avaliação vivenciam esta prática. Desta forma, a proposta desse estudo visa compreender a percepção de avaliação da aprendizagem de estudantes do Ensino Médio, a partir de suas experiências e prática de avaliação de seus professores.

⁴³Graduando em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela UNEB. E-mail: gabrielaconceicao01@gmail.com

⁴⁴Graduando em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela UNEB. E-mail: gabrielle.s.pacheco@gmail.com

⁴⁵Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-MG). Professor no Departamento de Educação (DEDC-X) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) E-mail: ivox.fernandes@gmail.com

Para alcançar o propósito deste trabalho é necessário responder os seguintes questionamentos: qual a percepção que os alunos têm sobre a avaliação da aprendizagem? Que experiências de avaliação os estudantes do Ensino Médio já acumularam em suas trajetórias de escolarização? Quais as práticas avaliativas recorrentes utilizadas no ambiente escolar?

No decorrer das primeiras décadas do século XX a avaliação educacional formal pautava-se na aplicação de testes, isto é tinha-se uma única forma de medir a aprendizagem do aluno, e possuía apenas o significado de quantificar o que o indivíduo aprendeu, via-se a avaliação com papel mecânico.

Em 1950 Ralph Tyler e Smith (1949) provocou com seus estudos grande reviravolta na literatura, pois assumiram a ideia de mais de uma forma de avaliação, seus estudos não eram contra os testes que eram feitos na época, defendiam que além dos testes deveria haver também outros recursos para se compor uma avaliação, como **demonstrado por** Tyler “Testes, escalas de atitude, inventariados, questionários, e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação a consecução de objetivos curriculares” (1949, p.3 apud DEPRESBITERIS, 1986 p.07). Este amplia a visão pra que se tenha mais de um instrumento para avaliação escolar, além da prova escrita, devendo estes ter objetivos previamente estabelecidos, além de que para fazê-los é necessário uma análise da prática docente para se ter resultados mais contundentes.

Podemos dizer que estamos constantemente avaliando, estabelecendo valor sobre algo, ou ação. O valor atribuído ao objeto pode ser a favor ou contra, a depender dos padrões previamente estabelecidos por quem está avaliando. Fazemos isso automaticamente, por exemplo, ao observar uma vitrine e vê um objeto, jogamos se este é interessante e pensamos na possibilidade de adquiri-lo, então, podemos dizer que foi feito um julgamento prévio positivo sobre o objeto em questão, porém, a avaliação escolar é um instrumento extremamente complexo e diferenciado da avaliação que geralmente se faz presente no cotidiano.

Os múltiplos instrumentos avaliativos possuem função importante no contexto escolar, pois tem a função de alcançar os alunos por diferentes estratégias cognitivas, porém ainda que seja um bom método este pode ser utilizado apenas como instrumento quantitativo no qual se busca verificar o quanto pontuou em cada questão. Nesse sentido é importante falarmos em avaliação formativa que por muitas vezes é utilizada como sinônimo de múltiplos instrumentos avaliativos, porém esta apresenta um papel muito diferente, segundo

Hadji (2001), avaliação formativa pode ser considerada como aquela que se situa no centro da ação de formação. É a avaliação que torna possível o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem, ou seja esta é uma prática contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens.

A avaliação formativa não deve ser somente por observação direta, mas pode-se utilizar diversas estratégias que beneficiam a todos tal qual teste, questionário, redação, participação em uma tarefa, diálogo etc. Para que se atinja a todos de forma satisfatória é necessário que se proponha diferentes instrumentos/metodologias e para que estes métodos sejam executados com êxito é necessário que o professor esteja verdadeiramente comprometido a aplicá-lo, pois não é fácil para o professor avaliar o desempenho dos discentes de forma individual e progressiva. Também é importante salientar que o professor que optar por empregar essa prática tem que estar atento às questões éticas e afetivas, pois é importante que questões pessoais não interfiram na avaliação dos discentes.

Diante dos argumentos apresentados é importante ter em vista que a maneira que o docente aplica suas avaliações necessita estar em concordância com a forma de ensinar para que este possa analisar com competência. Pois a avaliação escolar é um instrumento preponderante na vida do aluno onde se faz necessário não só para medir o quanto se aprendeu, mas, também, para que estes possam verificar o quanto avançou ou o quanto estes precisam avançar para alcançar os seus objetivos propostos pelo educador, pois de acordo com Bloom, Hasting e Madaus (1983, p. 145), “[...] o que o aluno precisa é de um feedback que o informe a respeito do que aprendeu e do que ainda necessita aprender”.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho pode ser considerado como de abordagem qualitativa, pois visa compreender a percepção de avaliação da aprendizagem de estudantes do Ensino Médio, Para Silveira e Córdova (2009) a pesquisa qualitativa não adota como objetivo uma representatividade numérica mais sim o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, ou mesmo um indivíduo. A pesquisa foi realizada em uma turma do 2º ano de uma escola pública de curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, no município de Teixeira de Freitas – Bahia, no período de março a maio de 2016, envolvendo estudantes e professores do curso Técnico de Administração do turno matutino.

Utilizou-se para essa pesquisa questionários, com questões discursivas acerca da

percepção de avaliação, bem como sobre a importância da mesma, e quais os métodos avaliativos que possuem maior afinidade, ressaltando, assim, os seus aspectos positivos e negativos de acordo com a sua perspectiva. Amaro Póvoa, Macedo (2005) Um questionectiva.de extrema utilidade quando um investigador quer recolher informar a respeito de um tema, tambum éambum tema, ilidinterrogar um número considerara, de pessoas num espaço de tempo relativamente curto.

Foram observados seis professores de disciplinas distintas e 20 alunos, através da observação direta. Foi possível apontar as formas de avaliação que foram empregadas na sala de aula e identificar a justificativa do professor para a escolha da didática. Por fim, foi possível traçar um comparativo através dos dados coletados entre o que se entende, idealiza e o que realmente se pratica na avaliação escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação escolar vem sendo baseada em notas e provas, ou seja, um método que se pode obter um resultado imediato e que pode ser medido, dando aos pais e educandos uma segurança, pois a partir deste método tem-se a possibilidade de controle do que vem sendo estudado. Este método de avaliação é pontual, ou seja, deve-se a todo custo eliminar a subjetividade, evitando, assim, que se cometam injustiças na contagem de erros e acertos. Portanto, é explícito que, muitas vezes, avaliar é sinônimo de medir e classificar.

De acordo com Pereira e Souza (2004) as abordagens [de avaliação] realizadas evidenciaram que o discurso e a prática avaliativa dos professores ainda estão amarrados a forças muito conservadoras, distantes, portanto, de uma compreensão mais clara e profunda das finalidades de um processo avaliativo que possa desatar as amarras dessa condição limitadora do processo de ensino e aprendizagem que não prioriza o pleno desenvolvimento de todos. (PEREIRA; SOUZA, 2004, p.200).

Os dados coletados apontam que o modelo de avaliação mais utilizado pelos professores em questão é a prova escrita. Neste modelo de avaliação as práticas dos professores se distanciam das finalidades de um processo avaliativo que prioriza o processo de ensino aprendizagem, segundo Pereira e Souza (2004) este modelo de avaliação pode ser definido como classificatória, pois, geralmente esta é utilizada como instrumento de medir e classificar e estará sendo utilizado, geralmente, para rotular os alunos que consegue um resultado positivo com boas notas nas provas, segregando os demais.

Ainda hoje o instrumento avaliativo empregado em diversas escolas funciona da seguinte forma: corrigir provas e contar os pontos para concluir se o aluno será aprovado ou

reprovado. Este método tem por objetivo dividir os educandos em grupos pelos quais uma parte sairá bem sucedida, enquanto outra parte é mal sucedida. Durante a pesquisa os alunos apontaram que percebem um tratamento diferenciado pelos professores aos alunos que tiveram êxito na prova em relação aos demais.

Perrenoud (1999) afirma que ainda nos dias atuais a avaliação tem um papel de demonstrar desigualdade no domínio de alguma habilidade, essas são consideradas como classificatórias, pois o seu papel principal é classificação de alunos, ressaltando os alunos que alcançaria bom desempenho e estes ganhariam méritos, enquanto os demais seriam excluídos e se sentiriam menos importantes diante das novas tarefas que, posteriormente, lhes seria atribuída.

Este processo hoje empregado de coleta de informações para soma de pontos além de excluir parte dos discentes que não alcança a pontuação desejada, também tem por problemática a não continuidade do que se é aprendido, pois ao final da temática, onde se alcança a nota, os conteúdos ali estudados são abandonados ou pouco aproveitados.

Em linhas gerais, a escola brasileira opera apenas com a verificação de aprendizagem, com a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em última análise pela aprovação ou reprovação. Nesta perspectiva, apenas são constatados os fatos registrados, nada ocorrendo posteriormente para resgatar a aprendizagem do aluno. (GONÇALVES; SAGATIO, 2009, p.7)

Para Bloom, Hasting e Madaus (1983) a avaliação deve ser um processo constante, onde as notas empregadas devem ter por objetivo registrar os resultados da aprendizagem do aluno por uma determinada escola. Este registro é necessário, deve fornecer ao aluno e ao professor uma resposta contínua quanto à eficiência do que é ensinado, e do quanto determinado conteúdo está sendo absorvido, este é relevante para demonstrar para a próxima instituição de ensino que o discente foi acompanhado, demonstrar seu desempenho ao longo do seu desenvolvimento, mas estes não devem ser utilizados apenas como subsidio de uma avaliação formativa.

Os discentes percebem a avaliação como um instrumento utilizado pelos seus professores para aferir o que se é aprendido. Estes não o vê como um instrumento no qual podem verificar o seu desempenho. Então, percebe-se por parte dos alunos que eles não compreendem a importância da avaliação como instrumento que auxilia no seu processo de ensino-aprendizagem. No processo avaliativo a relação aluno-professor por muitas vezes não é correspondida tal qual deveria. O professor ensina uma coisa, o estudante entende outra; ensina de uma forma e solicita que seja colocada em prática de outra; ou simplesmente não usa atividades inseridas no contexto do aluno. Outra característica muito comum aos testes

atualmente empregados são as questões mal elaboradas (as também chamadas de questões pegadinha), seja ela intencional ou não. Muitos discentes atualmente são reprovados por questões de instrumentos avaliativos mal elaborados.

[...] fundamentar adequadamente os assuntos em torno dos quais se trava sua relação com os alunos; se ele expuser de modo claro, se suas posições forem consistentes e os alunos chegarem ao entendimento de seu significado, eles tenderão a concordar com ele. Se isso não ocorrer é normal atribuir o desentendimento a uma insuficiente compreensão, a algum tipo de equívoco. (SAVIANI; 2007)

As observações tornaram possível a verificação de que as aulas possuem diversos tipos de avaliação, dentre elas podemos citar a avaliação oral, em que os discentes são analisados por meio de suas falas durante as aulas e quando estes apresentam seus trabalhos; e também por diferentes instrumentos que utilizam a escrita, como resolução de atividades, prova escrita, resumos de capítulos do livro ou de textos etc.

De acordo com o que foi apontado pelos discentes assim como observado em sala, os professores tratam de forma diferente a avaliação, onde alguns tem preferência por atividades escritas outros algo mais lúdico, porém estes sempre utilizam mais de uma forma de avaliação, de maneira que esta metodologia traz benefícios para os discentes, pois estes terão oportunidade de demonstrar seu nível de aprendizado a partir de diferentes aspectos e o docente terá oportunidade de verificar se os objetivos de aprendizagem foram realmente alcançados, assim como apontado por Souza (2010, p.02) “[...] podemos afirmar que a avaliação supõe uma coleta de dados e informações através de diferentes instrumentos de verificação, para saber se os objetivos foram atingidos ou não.”

Em contato com a prova escrita de algumas disciplinas foi possível notar que estas estão bem estruturadas e contextualizadas, em geral, traz assuntos que foram abordados durante as aulas e as questões são sempre claras e objetivas. Estas características em uma prova facilita a leitura dos alunos fazendo com que estes não se sintam confuso com as questões.

[...]As questões elaboradas:1º devem apresentar o mesmo nível e dificuldade dos conteúdos ensinados, nem mais difícil nem mais fácil; [...] 4º devem estar construídas numa linguagem clara e compreensível. Perguntas incompreensíveis impossibilitam respostas adequadas. Sem entender o que se pergunta dificilmente alguém poderá responder alguma coisa com adequação [...]. (LUCKESI; p.82.83)

Mesmo a prova abordando apenas conteúdos já estudados em sala alguns alunos apresentam dificuldade com as avaliações, quando os alunos mesmo empenhando não consegue alcançar os objetivos, os professores oferecem uma atenção especial a estes discente para tentar esclarecer suas possíveis dúvidas levando-o a um melhor entendimento do

conteúdo.

CONCLUSÃO

A pesquisa demonstrou que o modelo tradicional de avaliação com a prova escrita ainda é bastante empregado, embora já tenha incorporado em seu dia-dia outras formas de avaliação. Neste contexto encontramos, a diversificação dos instrumentos avaliativos, que por muitas vezes é considerado sinônimo de avaliação formativa. É válido salientar que não se defende aqui a ideia de se abandonar a prova escrita, pois esta tem o seu valor, é também um instrumento de coleta de dados. O que questionamos é a forma como esta prova escrita é utilizada em sala, pois devemos lembrar que esta não deve ser utilizada de forma única e inflexível.

Os discentes apontaram que o fato de o professor utilizar mais de uma forma de avaliação é benéfico para eles, pois tem assim oportunidade de demonstrar seu nível de aprendizado pelos mais diferentes aspectos. Estes percebem estes métodos como eficiente e adequado a medir seus conhecimentos. Os discentes não os questiona, e desejam que estes permaneça os mesmo e que seus professores não se utilizem de outras maneiras de avaliar por já estão habituados aos métodos já empregados.

Ressaltamos também o quanto é importante a relação professor o aluno pois o processo avaliativo é mediado por essa relação. Pois somente com o diálogo constante que é possível a escolha do método avaliativo que melhor se adequa ao momento de estudo.

Por fim, diante das perspectivas vista acima podemos perceber o quanto a prática da avaliação da aprendizagem é difícil. Está exige do professor dedicação, comprometimento, acompanhamento dos alunos em sua aprendizagem até o fim, e, sobretudo, um autoconhecimento de sua prática no sentido de que o aluno desenvolva a aprendizagem significativa. Outra característica importante a ser destacada é o diálogo constante entre professores e alunos, pois, somente através deste, os alunos poderão participar da escolha do método avaliativo que será empregado, e o professor poderá perceber a melhor maneira de verificar o que foi aprendido.

REFERÊNCIAS

AMARO A. PÓVOA A. MACEDO L. **A arte de fazer um questionário**. Disponível em:

<http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_fazer_questionario.pdf> Acesso em: 17 setembro de 2016.

DEPRESBITERIS, L. **O Desafio da avaliação da aprendizagem**, dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

GONÇALVES, M.T. J SAGATIO, S. G. **Avaliar Para Quê? Avaliação Classificatória X Avaliação Formativa**. Disponível em:<

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2042-8.pdf>> Acesso em: 15 fevereiro de 2016.

BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos, Website Disponível em:

<http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf>. Acesso em 5 de fevereiro de 2016.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: Um Momento Privilegiado de Estudo, Não um Acerto de Contas**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

PEREIRA, Lucia Cavichioli; SOUZA, Nadia Aparecida de. **Concepção e prática e avaliação: um confronto necessário no ensino médio**. Estudos em avaliação educacional, n.29, 2004.

PERRENOUD, Philippe. A avaliação entre duas lógicas. In: Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANE, D. **Escola e Democracia**. 39ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SOUZA, Nádia Aparecida et al. **O erro e a avaliação da aprendizagem: as concepções de professores e alunos**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2011.

Disponível em:

<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade3/discussao/pratica_avaliativa.pdf> Acesso em 8 de abril de 2016.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM EXERCÍCIO: impactos e significados

Rafaela de Oliveira Pereira Penido Burnier⁴⁶
Minervina Joseli Espindola Reis⁴⁷

RESUMO

A pesquisa tem como foco os egressos do Programa Intensivo de Graduação para Docentes em exercício nos primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede Pública - PROGRAMA REDE UNEB 2000 - oferecido pelo Departamento de Educação, Campus X (DEDC X) da Universidade do Estado da Bahia. O curso de Pedagogia com duração de dois anos foi oferecido nos anos de 1999 e 2000, no município de Itanhém. O objetivo foi analisar as narrativas dos egressos a fim de identificar os significados e os impactos do Programa na História de Vida e no percurso de formação dos egressos. Optou-se pela concepção qualitativa de pesquisa, na perspectiva “História de Vida temática”, pois, entende-se que é uma prática social determinada por contextos sócio-históricos e políticos. Como recurso metodológico para coleta das informações os participantes da pesquisa responderam a um questionário composto de perguntas abertas e fechadas, e também participaram de uma roda de conversa, da qual participaram 34 egressos do Programa. As falas dos participantes foram transcritas conforme metodologia proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002), e a análise das transcrições foi realizada a partir da Análise do Discurso aportando nos entendimentos de Pecheux (1997), Bakhtin (2006), Orlandi (2007), e outros. Utilizamos a concepção quantitativa nos aspectos passíveis de quantificação. Como aporte teórico utilizou-se obras de: Bakhtin (2006), Dominić (1988), Josso (1988, 2004), Nóvoa (1988), Pineau (1988, 2003), Tardif (2000), dentre outros. A pesquisa demonstra que o Programa Rede Uneb 2000 foi significativo e impactante na História de Vida dos egressos do município de Itanhém, mudando, transformando e trazendo diferentes oportunidades em suas vidas, tanto pessoal como profissional.

Palavras-chave: Programa Rede UNEB 2000; Percursos de formação; Avaliação de políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A temática da formação de professores sempre esteve presente nos debates sobre educação e continua sendo um desafio atual. A formação de professor era (e por vezes ainda é) vista como apenas (re) criação de novas técnicas, métodos de ensino e treinamentos dos professores. Daí que, o resultado dessa intenção política de formação de professores foi desastroso (REIS, 2003). Para que esse paradigma seja desconstruído é preciso que as políticas de formação de professores implantadas após a Lei de Diretrizes e Bases, n. 9394, de

⁴⁶ Discente do V período do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB – CAMPUS X, rafaelabnet@yahoo.com.br

⁴⁷ Docente da UNEB – CAMPUS X, mjereis@yahoo.com.br

1996, e que reestruturou a Educação Brasileira colocando o professor como o eixo central para a qualidade da educação, traga uma proposta de valorização e capacitação do professor ancorada de modo consistente para com a sua real necessidade profissional. Como objetivo geral dessa pesquisa perscrutamos identificar os significados e os impactos do Programa Intensivo de Graduação para Docentes em exercício nas primeiras séries do Ensino Fundamental da Rede Pública – PROGRAMA REDE UNEB 2000/curso de licenciatura plena em Pedagogia com duração de dois anos - no município de Itanhém, na história de vida e no percurso de formação dos egressos. A pesquisa traz os discursos dos egressos para os debates sobre as políticas formação de pedagogos, o que pode potencializar as análises dos Programas de formação implantados no Brasil, mais especificamente na UNEB, a partir da LDBEN 9394/96. Fato que pode favorecer a superação da unilateralidade presente nas avaliações institucionais, prática que durante anos assolou, e que ainda é muito frequente, nas avaliações das instituições públicas. A análise da narrativa do egresso sobre o seu percurso de formação e sobre os impactos da graduação de curta duração (dois anos) na sua história de vida deverá constituir um feedback em relação ao Programa Intensivo de Graduação para Docentes implantado pela Universidade do Estado da Bahia. Consideramos também que os resultados podem trazer novos indicadores e olhares diferenciados sobre velhos problemas, entraves e contradições presentes nas políticas de formação de professores e a superação de alguns discursos unificados sob valorização e qualificação docente.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa tem como foco os egressos do Programa Intensivo de Graduação para docentes em exercício nas primeiras séries do Ensino Fundamental da Rede Pública - PROGRAMA REDE UNEB 2000, oferecido pelo Departamento de Educação, Campus X (DEDC X) da Universidade do Estado da Bahia. O curso de Pedagogia, com duração de dois anos, foi ofertado nos anos de 1999 e 2000 pelo DEDC X, no município de Itanhém.

A legitimidade em que a pesquisa biográfica se apresenta é a de servir como uma ferramenta multidisciplinar que fornece, ao mesmo tempo, uma lógica e uma procedência multiforme de inspiração (DOMINICÉ, 1988). Ao resgatar suas experiências o narrador introjeta seu olhar para o interior de si mesmo, para a tomada de consciência para com o conhecimento amalhado ao longo de sua militância existencial (JOSSO, 2004).

De um total de cento e dezoito (118) participantes do Programa, no município de

Itanhém, trinta e quatro (34) participaram da pesquisa respondendo a um questionário contendo (16) perguntas abertas e fechadas para caracterização dos egressos. As respostas obtidas as perguntas fechadas foram tabuladas automaticamente por sistema informatizado, o *Statistical Package for the Social Sciences*. Após aplicação do questionário foi realizada uma roda de conversa com seis (6) egressos, professores, gestores e coordenadores, correspondendo a 17,64 % dos egressos que responderam o questionário. Para a coleta das narrativas foi utilizado como recursos metodológicos o caderno de campo, uma câmera fotográfica, um gravador de voz e duas filmadoras, recursos que nos permitiram melhor conhecer e interagir com as narrativas dos participantes, sendo que não houve dissidências quanto à produção de imagens durante a entrevista, que para tanto utilizamos de máquina, gravador e filmadoras. Os transcritos de fala resultantes das entrevistas narrativas foram interpretados a partir da teoria da Análise de Discurso (AD) proposta por Orlandi (2007), por considerar que o discurso não é constituído aleatoriamente, mas, a partir do entrecruzamento constante das posições sociais que o sujeito ocupa ou já ocupou nas relações sociais de que participa. Todos os egressos que colaboraram com a pesquisa autorizaram a divulgação de seus nomes, afirmaram estarem orgulhosos de terem participado do estudo e ressaltaram a importância da pesquisa.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÕES DAS INFORMAÇÕES

O perfil do egresso do Programa Rede UNEB do município de Itanhém que participaram dessa pesquisa foi composto por indivíduos que, na sua maioria, pertencem ao gênero feminino (82%), maior parte destes casados (as) (68%) e setenta e nove por cento naturais do município pesquisado (Itanhém).

Ao identificar e analisar os alcances e os limites do Programa Intensivo de Graduação para Docentes em exercício nas primeiras séries do Ensino Fundamental da Rede Pública - PROGRAMA REDE UNEB 2000 - no município de Itanhém, destaca-se que o ato de arregimentar os saberes da experiência é a partida para mediação no processo de construção da identidade docente, que, em seguida, apodera-se dos conhecimentos específicos e, por fim, os saberes pedagógicos e didáticos.

Adelar Hengemühle (2004) aponta para a transformação da problematização da ação docente em seu contexto real e essa transposição didática como um processo cobrado pelas novas necessidades, onde é essencial a dominância e conhecimento do professor em

determinado conteúdo. Com relação a esse esforço impactante, a dicotomia do que é proposto e do que se faz possível se edificam em um acordar para o que já era posto, mas não visto; como designa as falas abaixo:

Estávamos adormecidos, e a Rede Uneb veio para despertar nosso olhar, diante da educação, uma coisa nova, tudo que aprendíamos no decorrer das aulas, procurávamos colocar em prática. (...) Fizemos somente o magistério e estagnamos fazíamos alguns cursos de formação, mas, nenhum curso superior. (Mariland, egressa).

(...) Era um processo de transformação constante, nós nos transformávamos lá, debatíamos e colhíamos, mas trazíamos experiências e todo mundo compartilhava desse novo conhecimento. (...) Dois anos de curso concomitante, de estágio, era tudo muito intensivo mesmo. Um confronto muito grande entre teoria e prática. (Lauriana, egressa).

Placco (2010) deixa claro que o próprio professor habilita-se para gerar a sua ação formativa, atribuindo-se como ator principal dessa transformação em direção à sua prática, em outras palavras, um movimento dialético de ser, pensar e fazer a docência. Daí que, ao se analisar o resultado referente ao desdobramento acadêmico dos egressos do Programa referendou a assertiva acima, pois, cinquenta e seis por cento engajaram em outra formação de nível superior, conforme gráfico (I) abaixo:

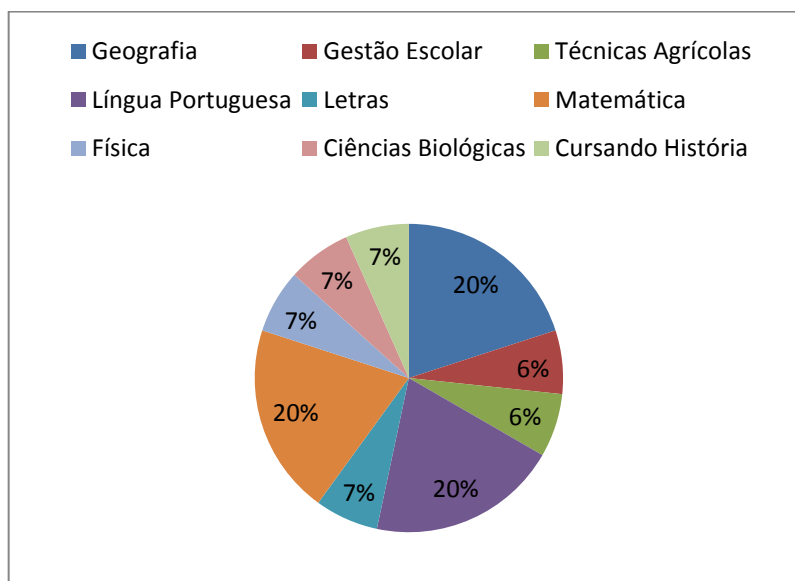


Gráfico: I

(...) Todo mundo buscou uma formação em uma área específica, quem era de matemática foi para matemática, quem era de geografia buscou geografia, história de história... Todos fizeram pós-graduação, alguns até mais de uma. (Joaquim, egresso).

Ao se constituir docente ante a transformação incitada pelo Programa, o objeto da ação formativa constitui e é constituído pela ação dialética que movimenta a teoria e a prática em direção a uma mudança constitutiva em sua história ontológica. Pimenta (1997) esclarece

essa transmutação pragmática de cunho formativo e constitutivo, quando esclarece que:

O saber pedagógico se elabora na prática de cada professor, na “química” que faz entre teoria e prática. É essa prática (*práxis*) que confere autoridade, gentileza e nutre a pedagogia, em sua especificidade. É nesse fazer prático-teórico que se “fabrica” a pedagogia. (p.50).

Essa profissionalização que a formação continuada promove no docente aprimora suas habilidades, incita-o em direção ao profissionalismo competente e compromissado (LIBÂNEO, 2008). A fala subsequente dos participantes do Programa contribui para o entendimento dessa realidade transformadora:

Foi um curso muito bom, professores competentes, que cobravam muito da gente. E tínhamos aquela preocupação todos os dias em sala de aula para levar coisas novas para os alunos, pois erámos fiscalizados, pois já erámos profissionais, então, tínhamos aquela preocupação em fazer o que é de melhor, e colocar em prática aquilo que adquiríamos nas aulas. Foi fantástico! (Mariland, egressa).

Eu tinha aquela preocupação de me mostrar interessada e comprometida, por que era o retrato do que eu fazia em sala de aula, ou não queria que o meu nome saísse de outra forma, ali era muito mais uma troca de experiências do que mesmo um aprendizado simplesmente de colher. (Lauriana, egressa).

Dando oportunidade para as pessoas da zona rural, uma realidade próxima, porém diferente, aí vem a troca de experiências dinâmicas, todos já atuando em sala de aula, trabalhando juntos, todos amigos, diferente do campus, com pessoas de lugares diferentes. Só colher teorias, sempre na cobrança da teoria e prática, tudo que estudava tinha que ser compartilhado. (Joaquim, egressa).

Essa construção, que é constituída a partir das relações intra e extra sociais, quando desembocam na historicidade constitutiva do profissional da educação, podem agir em seu pragmatismo tutelar, acrescida das mudanças políticas, históricas e sociais instituídas em seu movimento constitutivo (ZUMPANO & ALMEIDA, 2012).

As mudanças constituíram-se ainda em tempos de formação quando do Programa, principalmente, em momentos cuja lógica não coadunava com a experiência docente de cada um.

A gente discutiu inclusive que lá na universidade, ouvimos de um professor que lá (PROGRAMA REDE UNEB) tínhamos realmente o confronto de teoria e prática, porque, até então, quando um aluno que conclui o Ensino Médio e vai fazer um Curso de Pedagogia na Uneb (curso regular) é tudo novo pra ele, e ele não debate nada, só recebe, é tudo teoria, teoria e teoria. (Lauriana, egressa).

Apesar de haver confluência de intenções entre a teoria e a prática, há que se assumir um hiato temporal que desemboca em um fazer docente consecutivo ao processo de apropriação da coisa epistemológica. Para tanto apontamo-nos ao texto de Hengemühle (2004), que nos ajuda a compreender esse movimento dialético,

As queixas concentravam-se exatamente nisso, ou seja, em que o discurso dos professores, os textos trazidos por eles eram muito interessantes, mas a prática dos mesmos, em sua metodologia, em sua avaliação, não contemplava, ou pouco contemplava esses fundamentos. É certo que, a partir dos textos teóricos, o futuro professor pode buscar e qualificar a sua prática, mas seria ideal se no Ensino Superior os acadêmicos pudessem exercitar esses fundamentos (p.153).

Ao procurar entender as divergências confluentes do ato professoral, ambas as partes envolvidas promovem uma transformação que os eleva em sua interlocução gnosiológica.

E lá eles tinham que pensar sobre o que falar com a gente, pois não era qualquer coisa que aceitávamos como não aceitamos até hoje, nós tínhamos nossas ideias, até mesmo para confrontar os teóricos. Por que muitos ali tinham uma realidade diferente, trabalhava em uma realidade diferente, pesquisava em uma realidade diferente e nós ali tínhamos o nosso próprio laboratório que era a sala de aula imediata, lá realmente acontecia um aprendizado verdadeiro e significativo. (Lauriana, egressa).

A ação catalizadora que busca uma superação mutual é corporificada em uma avaliação crítica que supera o que está posto nos textos e alcança a uma verdadeira mudança no papel tanto de quem ensina quanto de quem aprende.

Já não basta levar para os acadêmicos textos teóricos falando de pesquisa, de metodologia da problematização, de avaliação, ou de tantos outros assuntos instigantes. É preciso que o professor do Ensino Superior, em suas aulas, pratique esses referenciais nos quais ele acredita. (HENGEMÜHLE, 2004, p. 152).

Os limites da superação do que venha a ser a relação dialética entre a dicotomia teoria e prática, ou seja, o revés entre aprender com quem ensina se realiza, também acontece entre o aprender com quem aprende (FREIRE, 2000). É a superação dialética que o ato pedagógico lhes impõe.

Ao impetrar a necessidade da formação de nível superior para a atuação docente no ensino básico, o artigo 62 da LDBEN - 9394 de 1996 promoveu uma ação catalizadora de características formativas, tanto nos docentes quanto nos poderes administrativos Estaduais voltados para a educação. Essa imposição legal promoveu uma reviravolta positiva no caminho formativo em várias instâncias da teia escolar.

Então, concluímos que na educação do município houve uma mudança total depois da Rede Uneb. Melhorou bastante! (Mariland).

Quem fez a Rede UNEB não parou ali, buscaram outros cursos, nós fizemos pós a mesma turma praticamente, e depois da pós outros cursos surgiram, ninguém correu não, todo mundo está aí até hoje. (Ana, egressa).

Foram noventa e um por cento dos participantes do Projeto a inserirem-se em cursos de especialização formativa de caráter continuado. Libâneo (2008) nos ajuda a entender essa alomorfia transformadora quando afirma que,

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. (p.227).

Portanto, a ação formativa, seja espontânea ou não, de caráter continuado apresenta uma característica que se desdobra da orientação legal e se faz incorporada no *habitus* da vida

preceptorial e pessoal.

CONCLUSÕES

Como conclusão podemos afirmar após a análise dos depoimentos orais e escritos apresentados pelos próprios egressos, que houve uma impactação do Programa UNEB 2000, de modo contundente e transformador na vida pessoal e profissional do participante. Destacamos que toda política pública implantada no país, deve ser avaliada pelos gestores, pela instituição, pelos participantes diretos e sociedade em geral. Para isso é fundamental que os significados construídos pelos que participaram de tais políticas sejam levados em consideração e respeitados na ação avaliativa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. De Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Ed. Hucitec.
- HENGEMÜHLE, Adelar. *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. Ed.Vozes, Petrópolis, RJ, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOVCHELOVITCH, Sandra, BAUER, Martin W. *Entrevista Narrativa*. In BAUER, Martin W. e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LIBANÊO, J. C. *Organização e gestão da escola*. Ed. 5, MF livros, Goiânia, 2008.
- NÓVOA, Antônio. *A formação tem de passar por aqui: as historias de vida no Projecto Prosalus*. In. Programa de Bolsas de Iniciação Científica 2014 FIPP – Formulário de Projeto de Pesquisa FINGER, Matthias. (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS / DRHS / CFAP, 1988.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise De Discurso: princípios e procedimentos*. 7ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso (AAD-69)* in: GADET, Françoise. HAK, Tony. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PIMENTA, S. G. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. Textos de António Cachapuz... [et. al]; Selma Garrido Pimenta (organização) – São Paulo: Cortez, 1997.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In. Nóvoa, António, FINGER, Matthias. (orgs.). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: MS / DRHS / CFAP, 1988.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (orgs.) Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

AUTONOMIA DO ALUNO E PRÁTICA DOCENTE: Uma análise a partir da obra Experiência e Educação de John Dewey

Débora Costa dos Reis Santos;
Ludmila Correia Santos;
Luiz Carlos Dias Reis;
Yasmin dos Santos Freitas;

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus⁴⁸

RESUMO

Este artigo compreende parte das análises de um trabalho realizado no Seminário Interdisciplinar de Pesquisa no interior da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica em 2014 cujo o objetivo foi o de analisar a obra *Experiência e Educação* do autor John Dewey a luz das teorias desenvolvidas nas disciplinas daquele semestre. Nesse quadro o nosso grupo assumiu o exame do tema autonomia do aluno em sala de aula e a prática docente. Para tanto percorremos a obra recolhendo as abordagens sobre o tema e relacionamos a algumas teorias pedagógicas desenvolvidas, principalmente as da Psicologia da Educação. Ao problematizar se a existência da liberdade, segundo a obra do autor, em sala de aula é compatível com uma prática pedagógica renovada. Pode-se então, empreender diante da totalidade desse conceito na obra de Dewey (1979), que a autonomia é, também, um resultado de uma prática docente, já que a liberdade bem aproveitada pode gerar boas consequências para os discentes.

Palavras Chaves: Autonomia do aluno; Prática docente; *Experiência e Educação*, John Dewey.

INTRODUÇÃO

Este artigo compreende parte das análises de um trabalho realizado no Seminário Interdisciplinar de Pesquisa no interior da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica em 2014, cujo objetivo foi o de analisar a obra **Experiência e Educação** do autor John Dewey a luz das teorias desenvolvidas. Nascido na cidade de Burlington no estado de Vermont nos Estados Unidos em 1859, a maior contribuição para a educação de John Dewey veio de casa, sua mãe confiava tarefas aos filhos para despertar o senso de responsabilidade, enquanto, sua educação escolar foi marcada pelo desinteresse e desestímulo. Vem a falece de pneumonia, em Nova York, em 2 de junho de 1952.

A obra apresenta as diferenças e implicações entre a pedagogia tradicional e a pedagogia renovada, entre a questão da renovação e da transmissão do conhecimento, revelando as ambiguidades entre a educação tradicional e a educação progressiva. Para Dewey (1979), a escola foi marcada por esta a oposição histórica, em que a escola tradicional

⁴⁸ Professora adjunta do DEDCX-UNEB – defatima.lu@gmail.com

transmitia o conhecimento produzido no passado as novas gerações, impondo regras e normas de conduta ética e moral e preparando o jovem para ser bem sucedido. Enquanto a escola nova traz uma crítica e este contexto alegando que a escola tradicional se esquivava de ensinar a nova geração os conhecimentos construídos recentemente, e os alunos diante de sua pouca experiência e em obediência a tradição escolar, acabam aceitando. Observa o autor:

A história de teoria de educação está marcada pela oposição entre a ideia de que educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro; a de que se baseia nos dotes naturais e a de que é um processo de vencer as inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa. (DEWEY, 1979, p.3).

No quadro dessa obra focalizamos a questão da liberdade do aluno em sala de aula, para analisar a utilização desse conceito nas teorias pedagógicas. Assim, a indagação que percorre todo este trabalho consiste em compreender se a existência da liberdade em sala de aula que leve a autonomia dos alunos, está relacionada a uma determinada prática da pedagogia. Assim, procuramos investigar as razões de harmonização da ideia de liberdade com a prática docente em sala de aula na obra de Dewey, com o objetivo de identificar as possibilidades encontradas no exercício docente, procurando discorrer sobre os efeitos produzidos nos alunos do abuso de autoridade do professor.

DOS CONCEITOS DE LIBERDADE E AUTONOMIA

A concepção de Dewey a cerca da natureza da liberdade na obra analisada é a de que “a única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos” (1979, p.59). Tal conceito, por si só, parece delimitar ou restringir a ação do sujeito enquanto livre para também se movimentar ou locomover-se. Entretanto, o autor sinaliza com bastante propriedade que a liberdade de movimento é essencial como meio para se conhecer o sujeito/aluno que observa e julga e com o qual o professor precisa tratar. A imobilidade ou a subserviência deste, produzirá sempre disfarces cada vez mais eficazes para elevar o grau de dificuldade de discernimento, num jogo de esconde-esconde com o observador-professor. Assim a indocilidade e rebeldia, embora desconfortáveis, não podem ser simplesmente reprimidos, sob pena não apenas de inibir a saúde física e mental do aluno, como também fabricar uma realidade incompreensível em sala de aula.

A concepção de liberdade como direito de ir e vir, fazendo aquilo que se quer ou que se pode fazer, socializando o que se pensa sem considerar o seu entorno, pode se aperfeiçoar

para o conceito de *autonomia*, no qual o indivíduo é consciente, livre e responsável na sua relação consigo e com os outros. O que implica em também manter regras, criadas coletivamente, para o agradável convívio em conjunto. Regras são parte da vida como um todo, existem leis da física, leis de trânsito, leis trabalhistas, leis para as crianças e adolescentes, para os idosos, entre outros. Enfim, o mundo é feito por leis. Estas feitas a fim de garantir uma boa convivência entre as pessoas, são um mecanismo, não de controle, mas de harmonia que possibilita o maior aproveitamento no relacionamento interpessoal. A escola, por ser parte integrante do meio social, precisa também, de regras a fim de que seus alunos estabeleçam relação com os outros harmoniosamente e aprendam o bom convívio entre professores e outras pessoas. As regras são, portanto, necessárias.

Mas, é preciso, também, entender que a regra não é para ser usada como um mecanismo de aprisionamento, mas, sim, para conseguir exercer a plenitude da liberdade que todo indivíduo possui, uma vez que esta liberdade, não é, pura e simplesmente, fazer o que bem entender, quando e como quiser. A liberdade a que Dewey (1979) se refere é aquela controlada, guiada pela razão e sobre os domínios da inteligência, e não aquela que segue a mera vontade e desejo individual. Até porque, “a pessoa cujo comportamento está assim governado - na realidade desgovernado - tem, quando muito, a ilusão de liberdade. Na verdade, está dirigida por forças sobre as quais não tem comando” (p.64).

A questão, então, é que diferentemente da pedagogia tradicional, que impedia os pensamentos próprios dos alunos, a educação que tenha a ideia de liberdade incorporada ao seu currículo será mais bem aproveitada. Ela precisa agir de maneira que possibilite a atuação do professor sobre as peculiaridades de cada aluno. Afinal, não se pode transmitir uma informação a outrem, sem que saiba se realmente o será útil, ou se ao menos ele entendeu, “tudo passa, então, a depender do uso que é feito dessa liberdade” (p.60), o professor, mais do que nunca, precisa conhecer seu aluno, o que lhe possibilitará criar formas de incorporar o conteúdo escolar à vivência do educando. Segundo o autor,

Sem esta liberdade, é praticamente impossível ao professor conhecer as pessoas com que terá de tratar. [...] Todos os que estão familiarizados com escolas desse tipo sabem que, por trás dessa fachada, seguem seu curso, despercebidos, os pensamentos, imaginações, desejos e furtivas atividades. [...] Basta contrastar esta situação altamente artificial com a das relações humanas em condições normais, fora da escola, como as de uma família bem conduzida, para se ver quanto é fatal aquela situação para o conhecimento e a compreensão pelo professor da criança ou do jovem que ele admite, esteja educando. Sabemos que, sem essa compreensão da individualidade do aluno, só por acidente conseguirá o mestre que as matérias de estudo e os métodos de instrução usados se integrem no aluno de modo a efetivamente dirigir-lhe o desenvolvimento da mente e do caráter (DEWEY, 1979, p.60-61).

Com isso, entende-se que a individualidade é importante, e traz consigo uma vantagem grande para o processo de aprendizagem. Conhecer é a chave para educar com propriedade, para isso, é preciso que haja conversa. Manter o diálogo com seus alunos é uma maneira de compreendê-los, saber o que eles pensam identificar seus reais problemas, ou qualidades. Sobre isto Sodré (2012) discorre sobre as relações entre professor e aluno, observando que é preciso conversar e manter uma relação amigável a fim de que possibilite a atuação dos professores como seres responsáveis pela educação formal das crianças, como aquele que lhes mostrarão os conceitos com planejamentos flexíveis para que haja possibilidade de inovação com o decorrer do desenvolvimento da sala.

A autora explica que costumamos julgar os outros com um simples olhar, as pessoas olham e interpretam como uma prática recorrente, quando na verdade e preciso mais que um olhar, é necessário, observação, convivência e diálogo. Após entender a importância de uma relação com diálogo entre professor e aluno, é preciso também estabelecer que em um processo de educação que tenha a liberdade dos alunos como meta “não pode haver completa quietude num laboratório, ou numa oficina” (DEWEY, 1979, p.61), ou seja, é necessário quebrar com a quietude da pedagogia tradicional e promover uma explosão de ideias, com liberdade de criação dos alunos. É necessário encontrar neles a atração pelo conhecimento, assim como produzi-lo, para tanto é preciso que haja o real envolvimento entre o conhecimento e o educando. Mas esse processo só funcionará se vier acompanhado com o processo de reflexão, ambos devem andar juntos, observa o autor.

A reflexão e o movimento são processos igualmente necessários, portanto, equilibrá-los em sala de aula é um desafio para educadores, segundo Dewey (1979). Agindo dessa forma, as possibilidades de sucesso serão mais eficazes tendo em vista que a educação é um processo pelo qual forma-se o homem para todos os aspectos da vida, ou seja, tem o poder de formar caracteres. Essas necessidades ajudam o indivíduo entender que precisa pensar, para agir de maneira consistente. O homem do futuro precisará tomar decisões, e a escola, sem dúvida, é uma auxiliadora nesse processo. (DEWEY, 1979, p.63). Assim é necessário que o professor leve seus alunos a entenderem as suas atitudes e as consequências que elas acarretam.

Na experiência com as professoras, a autora Liana Sodré percebeu que a dificuldade de elas se relacionarem com diálogo impedia o ensino adequado, como forma de garantir uma atuação de professores e alunos no processo de construção da consequência dos atos realizados. (SODRÉ, 2012). A educação, então, não é uma tarefa fácil, mas também não é

impossível. É preciso que os professores entendam que a formação é sempre construída de acordo com acertos e erros, erros esses que devem ser corrigidos com ajuda de diferentes áreas do conhecimento, para entender melhor o ocorrido, e também saber como agir.

Então, liberdade em sala de aula envolve dedicação, paciência e interesse do professor, disciplina e regras socialmente justificadas e criadas, que possibilitará autonomia do corpo discente, como indivíduos capazes de tomar decisões, refletir, tomar atitudes adequadas em situações adversas bem como desenvolvimento do intelecto para atividades escolares e extraescolares.

AS CONSEQUÊNCIAS DO ABUSO DE AUTORIDADE DO PROFESSOR EM SALA DE AULA E NA ESCOLA

Para Dewey, na escola tradicional, o modo mais comum dos professores agirem em sala de aula é através do uso de regras, leis que regem e orientam o comportamento dos alunos. Impondo estas regras de tal modo que eles fiquem submetidos, sem acordo ou colaboração mútua, criando, assim, um distanciamento entre ambos. Com isso, o professor impõe um modo autoritário, e restringe a liberdade intelectual de seus alunos. Compreende-se assim que muitos problemas ocorridos são ocasionados pelo uso de autoridade e controle indevido, com restrição da liberdade intelectual no interior da escola e da sala de aula. Assim,

A educação tradicional, em oposição à proposta de uma escola nova, recorre às suas ideias típicas que se referem à liberdade de movimento, como se este fosse o único ato de liberdade, com abuso da autoridade, restringindo, entretanto, a liberdade moral e intelectual dos alunos (DEWEY, 1979, p.59).

Podemos identificar os problemas do uso indevido da prática pedagógica no trabalho de Sodré, em que a autora faz uma avaliação do comportamento dos alunos e professores em sala de aula, dando o exemplo do exercício da autoridade dos professores, que diante da pesquisa percebem o equívoco nas estratégias utilizadas. Numa pesquisa feita em uma escola municipal, realizada por esta pesquisadora, cujo objetivo foi trabalhar com os professores, para tentar resolver algumas dificuldades enfrentadas com os alunos em sala de aula. Dois grandes problemas foram pontuados: o fato de os professores interpretarem as atitudes dos alunos sem saber o que realmente acontecia, e o outro a questão da autonomia que não era estimulada nos alunos, pois os professores entendiam que era necessário levar em conta aquilo que pensavam, em detrimento da opinião do grupo como aspecto exclusivo.

Informar os professores sobre esta questão tanto pode otimizar a aprendizagem como

também melhorar a qualidade de vida, diminuindo o stress entre professores e alunos. Sodré (2002) diagnosticou que:

O trabalho com as professoras mostrou que analisar e discutir a visibilidade da criança ajudou a romper com práticas conservadoras que oprimem as crianças, que historicamente já vem sofrendo um processo de exclusão (p.31).

O abuso de autoridade por parte do professor tem, ao menos, dois possíveis lados: o primeiro é a depreciação da imagem da criança, como resultado do *bullying* social, o segundo consiste na valorização de determinado aluno, dando-lhe destaque dentre os outros, mesmo mediante situações negativas do ponto de vista do professor. Procurar a melhor resolução para cada caso pode ser um modo mais saudável tanto para os alunos, como para os professores.

Por saúde, não ser um conceito apenas físico, mas também mental, o trabalho do professor é considerado uma atividade desgastante e estressante, já que afeta esses dois lados. O que mais chama a atenção da degradação, corporal e mental, dos professores, dentre tantos motivos, é o desinteresse e a indisciplina por parte dos alunos. Quando imerso em um ambiente de estresse permanente, o professor descobre que um dos focos geradores de suas enfermidades é exatamente a sala de aula. Estudos informam que

cerca de um terço dos docentes avaliados, apresentavam sinais de stress e de *burnout* entre os principais problemas de saúde. O mesmo estudo indica que a frustração, a ansiedade, a irritabilidade, a exaustão emocional e os sintomas depressivos graves eram alguns dos problemas encontrados ao nível da saúde dos professores (CHAN, apud GOUVEIA, 2010, p.19).

Leite (2007), em pesquisa com mais de oito mil professores da educação básica da rede pública na região Centro-Oeste do Brasil, revelou que 15,7% dos entrevistados apresentam a síndrome de Burnout, que reflete intenso sofrimento causado por estresse laboral crônico:

A enfermidade acomete principalmente profissionais idealistas e com altas expectativas em relação aos resultados do seu trabalho. Na impossibilidade de alcançá-los, acabam decepcionados consigo mesmos e com a carreira (p. 58).

A pesquisadora destaca os sintomas que caracterizam a síndrome de *burnout*: exaustão emocional, baixa realização profissional e despersonalização. Com relação ao primeiro, 29,8% dos professores pesquisados apresentaram exaustão emocional em nível considerado crítico. Quanto à baixa realização profissional, a incidência foi de 31,2%, enquanto 14% evidenciaram altos níveis de despersonalização (LEITE, 2007, p.109).

As consequências de o professor por não lidar com a liberdade dos alunos, é que seu desejo de que os alunos aprendam o conteúdo, para que lhe sirva para a vida, não é atendido e isto resulta em tristeza e desmotivação, assim é possível notar que o comportamento negativo

dos alunos interfere diretamente na vida do professor: eles são o reflexo da atuação do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação com o fim de preparar o indivíduo para ter domínio sobre si mesmo, segundo Dewey, seria o ideal, pois quando não ordenado pela inteligência, o homem torna-se escravo de circunstâncias acidentais (p. 64). Ao problematizar se a existência da liberdade em sala de aula é compatível com a prática pedagógica renovada, percebemos que para Dewey, sim. Pois a liberdade e autonomia dos alunos é um processo construído em sala de aula junto ao professor e se bem aproveitada, pode gerar boas consequências, tanto para os discentes como também para os docentes. A liberdade em sala de aula desenvolve as potencialidades dos alunos. E com o poder da liberdade nas mãos, do professor, pode manter um equilíbrio. O bom uso da liberdade aflora competências que serão cobradas no futuro ao indivíduo, portanto, faz-se necessária a liberdade como um mecanismo de construir a autonomia.

Partindo do princípio da contradição, ao analisar a atuação do professor que não consegue lidar com a liberdade dos alunos, observa-se que ambos (professor/aluno) são prejudicados. O professor, porque afeta a sua saúde, com estresses e sentimento de insatisfação. E o aluno que não aprende. Assim o abuso da autoridade, pode ser visto como um mecanismo que dificulta a aprendizagem, tendo em vista às suas más consequências.

Conclui-se que a liberdade usada de modo coerente, pode servir a aprendizagem dos conteúdos mas também para desenvolver habilidades requeridas aos alunos no futuro ou no presente, tais como, a capacidade de tomar decisões, analisar as consequências de seus atos, e rever seu papel diante da sociedade. A liberdade pode ser usada como estratégia de interação interpessoal para a aprendizagem do conteúdo de forma mais aperfeiçoada e comprovada por estudos. A liberdade dos alunos em sala de aula possibilita o afloramento das potencialidades dos alunos, e que num aperfeiçoamento pode-se chegar a autonomia como resultado de uma liberdade refletida em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, M. A. & GUERRA, V. N. A. (1989). **Crianças vitimizadas:** a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3 ed. SP: Editora Nacional, 1979.

LEITE, Nádia Maria Beserra. **Síndrome de Burnout e relações sociais no trabalho**: um estudo com professores da educação básica. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia, 2007.

MARIANO, Maria do Socorro Sales; MUNIZ, Hélder Pordeus. **Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ano 6, n.1, 1º semestre de 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a forma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Relatório sobre a saúde no mundo: Saúde Mental: nova concepção, nova esperança. Genève: World Health Organization, 2001, 173p.

PERRENOUD, P. (1993). **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Cultural.

SODRÉ, Liana. G. P. (2012). **A relação professor(a) aluno(a) no processo educacional**: um debate necessário. In: Lenira Peral Rengel. (Org.). Corpenectivos em dança. 1ed. São Paulo: Anadarco, v. 1, p. 31-46.

TRABALHO COLETIVO E RELAÇÕES ENTRE DOCÊNCIA, ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO⁴⁹

Maria Jucilene Lima Ferreira⁵⁰

RESUMO

O estudo focaliza reflexões sobre os processos formativos da Educação Superior no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB - LEdoC. Objetivamos discutir as relações formativas na tríade, docência, Escola do Campo e formação, focalizando as contribuições do trabalho coletivo para a perspectiva crítica e emancipatória da formação dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Nos procedimentos investigativos foram utilizados a observação direta, entrevista e pesquisa documental. Os resultados apontam que as relações sociais e pedagógicas entre os processos formativos, na universidade, e o trabalho

⁴⁹ Registramos que o texto se origina de um recorte da tese de doutorado: FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**: Qual o lugar do trabalho coletivo? 2015, 244f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

⁵⁰ Doutora em Educação/UnB; Professora da UNEB-DEDC X; juci.ferreira@bol.com.br

docente, na Escola do Campo, encontram possibilidades de se ressignificarem, de se superarem pela materialidade do trabalho coletivo entre os Educadores do Campo e os professores formadores, a universidade e outras instâncias sociais e educativas que se fizerem necessárias.

Palavras-chave: Formação de Educadores, Docência, Escola do Campo, Trabalho Coletivo

INTRODUÇÃO

Este texto resulta do trabalho de pesquisa realizado entre os anos 2012 a 2014 e dos estudos, debates protagonizados na linha de pesquisa Educação do Campo e Educação ambiental, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-UnB. O foco do trabalho é a formação de educadores e as implicações desta formação para o exercício da docência na Escola do Campo.

Para tanto, a pesquisa empírica se realizou pela observação direta das atividades curriculares no Tempo Universidade (LEdoC/UnB) e das atividades curriculares do Tempo Comunidade, no período de 2012 a 2014, no território do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Quilombo Kalunga, na região nordeste do Estado de Goiás. Foram feitas 11 entrevistas com os estudantes do curso que atuam como docentes em uma das comunidades do território, além da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. Assim como, foram analisados 11 artigos de autoria dos docentes-formadores sobre as experiências formativas no curso.

Trata-se de uma discussão que se insere no debate mais amplo acerca da formação de educadores, o qual envolve conhecimento e funções da docência, trabalho, relação teoria e prática, pesquisa, profissionalidade, dentre outras. Busca-se articular as discussões mais gerais do campo da formação com as especificidades do contexto da formação de Educadores do Campo e do exercício da docência no território camponês.

Todavia, consideramos que se faz imprescindível que essa articulação focalize as implicações que os processos didáticos dessa formação estabelecem com o exercício da docência na Escola do Campo. Neste sentido, tomamos como objeto de estudo os procedimentos didáticos relacionados à alternância de tempos educativos e sua articulação com o trabalho pedagógico da Escola do Campo.

Desta maneira, no procedimento da pesquisa, indagamos: Qual o lugar do trabalho coletivo no âmbito da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), efetuada pelos docentes da LEdoC para a formação de Educadores do Campo, e na realização de atividades de TE e TC, no exercício de Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade

(IOC), respectivamente?

Tem-se como objetivo central discutir as proposições formativas da Licenciatura em Educação do Campo, orientadas pelos princípios da alternância, as respectivas características e as implicações do trabalho coletivo nesse contexto.

Assim, no desenvolvimento da pesquisa, sustentamos duas teses, a saber: 1) os pressupostos teórico-metodológicos na formação de Educadores do Campo serão apreendidos, mais efetivamente, se desenvolvidos a partir de um trabalho coletivo que deve ser estabelecido entre educadores em formação e professores-formadores, em perspectiva interdisciplinar, durante todo o curso de Licenciatura, tanto nos TE quanto nos TC; e 2) o trabalho coletivo entre escola (gestão), docentes, discentes e universidade (professores-formadores), ancorado no movimento da *práxis* criadora, favorece a qualidade dos processos formativos da escola e da universidade, bem como a formação emancipatória dos sujeitos.

Entretanto, de antemão, destacamos que essa perspectiva de trabalho coletivo no exercício da docência, na Escola do Campo e na universidade, somente se concretizará sob condições de trabalho que subsidiem processos de estudo, pesquisa, definição de objetivos/avaliação, carga horária (que seja suficiente para o desenvolvimento do conjunto das atividades), existência de recursos financeiros (logísticos) e valorização do ofício docente. Logo, trata-se, também, de exigir que o Estado cumpra o papel institucional que lhe cabe – “dar materialidade aos direitos constitucionais [...] previstos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988.” (MOLINA, 2012, p. 586).

Cabe salientar que os Movimentos Sociais Populares do Campo têm tentado atuar como protagonistas na construção de um projeto de sociedade e de campo. Compõem um cenário de resistência ao avanço do capital, pois denunciam as contradições do sistema social, econômico e educacional, além de reivindicarem ao Estado a implementação de políticas públicas de atendimento ao bem-estar da população e à garantia não só dos direitos civis, mas também dos direitos sociais. Acerca disso, Verdério discorre:

Os Movimentos Sociais Populares do Campo têm influído diretamente para possibilitar a formação de sujeitos que, comprometidos com a luta de classe, fazem de sua militância um exercício contínuo para garantia do direito à educação dos povos trabalhadores do campo. [...] se figuram como a expressão de luta dos povos trabalhadores do campo, em contraposição aos interesses da classe dominante. (VERDÉRIO, 2013, p. 49).

Na medida em que a educação é identificada como um latifúndio, fortemente controlado pelos interesses da classe dominante, ela passa a ser disputada também pelos trabalhadores rurais, os quais conquistam um protagonismo singular na luta por direito à

educação em todos os níveis e modalidades, por política pública de educação e pela definição de um projeto formativo próprio para os sujeitos do campo. A luta desses sujeitos pelo Projeto de Educação do Campo se constitui como força motriz de um sonho coletivo, sobretudo naquilo que se refere à democratização, ao acesso e à permanência na Escola do Campo.

É importante considerarmos que a força e ascensão desse movimento não se caracterizam como tarefa fácil ou simplória. Trata-se de um tenso e conflituoso processo de disputa entre o que está posto como projeto hegemônico de sociedade e o anseio que contrapõe a classe trabalhadora camponesa a esse projeto.

Esse movimento de disputa entre os distintos projetos de sociedade foi, ao longo da história, delineando os motivos pelos quais os trabalhadores se organizaram em luta, buscando o direito à educação. Fizeram-no em uma perspectiva de unidade, constituindo-o como um coletivo de direito às reivindicações pautadas nas convicções e propósitos do “direito a ter direitos”. Daí, testemunhamos a participação efetiva e fundamental dos representantes dos movimentos sociais na elaboração e execução de projetos de formação de Educadores do Campo em todos os níveis de ensino. Estes atuam como protagonistas, e não como meros expectadores ou participantes passivos.

Com relação ao surgimento e à configuração da Educação do Campo, Roseli Caldart afirma:

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas, a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2010, p. 107)

Assim sendo, o movimento da Educação do Campo tem entre seus princípios basilares o protagonismo dos Movimentos Sociais Populares do Campo na proposição de políticas públicas educacionais. Ou seja, a Educação do Campo emerge da organicidade dos trabalhadores camponeses, e isso lhe dá sustentação e peculiaridade. A esse respeito, Molina complementa:

[...] a materialidade e a força originária da Educação do Campo vieram das ações protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo em luta para garantia de seus direitos. A relação da Educação do Campo com as políticas dá-se mediada pela luta dos sujeitos coletivos de direito. Foram eles os protagonistas desta bandeira; foram eles que, com sua luta e organização, conseguiram conquistar aliados em diversos setores da sociedade, como nas universidades, escolas técnicas e organizações não governamentais sérias. (MOLINA, 2010, p. 141)

Assim, o Projeto de Educação do Campo enfrenta as mazelas de um projeto educacional formativo que está ancorado no princípio de reprodução da lógica do sistema capitalista. Ao enfrenta-las e contrapô-las, situa-se como uma ruptura das concepções e práticas que fragmentam e segmentam o conhecimento em áreas isoladas que pouco dialogam. Esse projeto se encontra na contramão do contexto sociopolítico em que se insere o trabalho docente. Preocupa-se com os processos de profissionalização e profissionalidade docente, para que a docência, na Escola do Campo, fortaleça a luta por condições de trabalho, o movimento político pedagógico por justiça social e a dignidade humana.

Nessa perspectiva, trabalho docente, escola e o projeto de formação de educadores têm grandes desafios, sobretudo, porque, se cientes de seus limites e da disputa necessária para a transformação da realidade social e educativa, devem buscar romper com a atual lógica de educação e de escola, a qual é caracterizada por processos de exclusão, discriminação, classificação, superficialidade e aligeiramento dos processos educativos e de formação hegemônicos.

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COLETIVO NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA

No âmbito dessa disputa contra-hegemônica dos trabalhadores camponeses, o Projeto de Educação do Campo reivindica políticas públicas de formação de Educadores, e a conquista do PRONERA e do PROCAMPO são exemplos significativos do resultado dessa luta.

A partir das proposições políticas e pedagógicas do Projeto de Educação do Campo, a LEdoC se constitui como outra conquista dessa luta e, ao mesmo tempo, como mais uma frente de luta contra a negação do direito à educação, ao acesso e à permanência da classe trabalhadora na Educação Superior.

A LEdoC é um curso de graduação ofertado pela Faculdade da Universidade de Brasília/Planaltina (FUP). Originou-se das demandas do povo camponês, elencadas e apresentadas ao MEC no documento final relativo à realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004. No desdobramento dos trabalhos, foi instituída uma comissão no âmbito da Coordenação Geral de Educação do Campo, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), para elaborar propostas específicas de formação de educadores do campo, cujo resultado foi o PROCAMPO (cf.

CALDART, 2011; SÁ & MOLINA, 2010). Em vista disso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da LEdoC se desenvolve sob a perspectiva formativa da alternância entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC).

O curso tem como objeto a Escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e médio. Seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (UnB, 2009) oferece três áreas de conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura), Ciências da Natureza e Matemática⁵¹. A partir dessa oferta, cada estudante pode optar por se habilitar em uma dessas áreas.

A carga horária total prevista é de 3.525 horas/aula, somando 235 créditos, integralizados em oito semestres presenciais de curso.

Observamos, nesta proposição curricular, a intencionalidade de processos formativos que visam à construção de uma nova perspectiva de formação de educadores, a uma nova forma de organização do trabalho docente, a partir da dimensão integral, interdisciplinar e articulada do conhecimento das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e do protagonismo efetivo dos próprios sujeitos em formação.

Nesse patamar de finalidades, a Escola do Campo – objeto de estudo e de trabalho dos Educadores do Campo – compreende um importante espaço de fortalecimento da luta camponesa. Primeiramente, porque se origina de um projeto contra-hegemônico de campo; depois, porque se sustenta no protagonismo dos sujeitos do campo em formação; e, por fim, porque seu PPP busca contrapor-se à lógica de concepção e organização do trabalho pedagógico da escola hegemônica.

Dessa forma, o PPP do curso propõe:

Organizar metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, de modo a permitir a necessária dialética entre educação e experiência, oferecendo preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável. (UnB, 2009, p. 12)

No nosso entendimento, em comum acordo com outros autores (cf. QUEIROZ, 2004; ANTUNES-ROCHA, 2011; BARBOSA, 2012), a formação em alternância oportuniza espaço e tempo de articulação entre teoria e conhecimento científicos, estudados e produzidos na universidade em Tempo Escola (TE), bem como a prática concreta dos Educadores do

⁵¹ Cabe destacar que a habilitação em Matemática foi inclusa no PPP do referido curso somente em sua última reformulação.

Campo nas diferentes situações da realidade do campo e do trabalho dentro e fora da escola.

Por TE, entende-se uma etapa do curso correspondente a um semestre letivo, num período aproximado de 50 dias letivos, com oito horas diárias de aula. Já o Tempo Comunidade (TC) destina-se ao período em que os estudantes estão em suas comunidades de origem, quando são realizados estudos e pesquisas que levam a uma reflexão teórico-prática das questões pertinentes à Educação do Campo, aos processos de ensino, de aprendizagem, à gestão escolar e da comunidade e à realidade concreta onde a escola está inserida. Essas atividades são orientadas pelos professores-formadores do curso ainda no TE, e acompanhadas pelos mesmos.

A pedagogia da alternância, como perspectiva formativa na universidade, configura-se, para nós, como uma ferramenta elementar, pois ela oportuniza o espaço e o tempo para um significativo processo de formação pelo trabalho coletivo, sobretudo aquele destinado à construção da Escola do Campo e à organização do trabalho pedagógico, objetivando a transformação da realidade social.

Não há, portanto, separação entre quem propõe, encaminha e orienta a atividade pedagógica em TE (ainda que essas sejam especificidades dos professores-formadores) e quem realizará estas atividades no TC. Esclarecemos que não se trata da negação das funções do professor, pois defendemos, nesta perspectiva formativa, que ele seja ainda mais exigido. Trata-se, sobretudo, de um acompanhamento concreto, vivo e efetivo sobre o trabalho que está sendo realizado, o qual foi pensado coletivamente e necessita ser igualmente acompanhado e orientado durante seu desenvolvimento, para que os objetivos sejam alcançados e a intencionalidade da ação pedagógica seja materializada nos resultados obtidos.

Dessa maneira, as relações sociais e pedagógicas entre os processos formativos, na universidade, e o trabalho docente, na Escola do Campo, encontram possibilidades de se resignificarem, de se superarem pela materialidade do trabalho coletivo em exercício. Sobre isso, Luiz Freitas assim se posiciona:

A relevância destas três características da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista (ausência de trabalho material, fragmentação e alienação) leva-nos a reconhecer que somente a sua superação na prática da escola, à luz de um projeto histórico alternativo, pode nos conduzir para além dos limites dessa organização do trabalho pedagógico e permitir, na prática, o aparecimento de novas formas de se lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor/aluno e a própria gestão escolar. Estes tópicos clássicos da 'didática' tem que ser examinados, criticamente, dentro de uma concepção maior da própria organização do trabalho pedagógico na escola. Deveremos resistir à tendência de permanecermos isolados no interior da sala de aula atual. (FREITAS, 2008, p. 113-114)

Por isso mesmo, é preciso considerar que o trabalho pedagógico na Escola do Campo e na universidade não se encontra imune ao controle, à regulação e às referências do sistema capitalista. Um trabalho coletivo, tal qual estamos nos desafiando a propor detalhadamente, requer, antecipadamente, condições propícias à sua realização e efetivação.

O coletivo de professores realiza um trabalho importante para a definição de alguns conteúdos e formas para as tarefas pedagógicas de TE e TC. Como exemplo, podemos citar a produção de diagnóstico e/ou inventários da escola e da comunidade em que o discente atua ou atuará, exigido no início do primeiro semestre do curso e que contém informações, reflexões e sínteses acerca da estrutura física, social e pedagógica da escola. Esse documento subsidiará articulações entre a realidade social em que a escola está inserida e o conteúdo pedagógico a ser ministrado pelos docentes na universidade. Também é solicitada a confecção de um inventário da comunidade à qual o estudante pertence. Nele, o estudante deve registrar as características, a história, a memória e as formas de organização política da sua comunidade. Essas tarefas pedagógicas são definidas e orientadas pelo coletivo de professores do curso, sobretudo aqueles que compõem o Núcleo de Estudos Básicos da matriz curricular⁵².

Destarte, observamos, ao longo de nossa participação nas aulas de Teoria e Prática Pedagógica, durante quatro semestres letivos consecutivos (2011-2012), que há uma dificuldade concreta, por parte dos professores, para leitura e desdobramento das informações contidas nos inventários, em função da organização do trabalho pedagógico não permitir espaço e tempo para um trabalho detalhado acerca do material produzido pelos estudantes.

Segundo Freitas (2010), os inventários constituem, para o discente, o registro sistematizado da realidade social da escola e da comunidade, a partir dos quais o discente traçará o planejamento de intervenção pedagógica nos diferentes espaços educativos do seu campo de atuação. E, ainda, se constituem em um dos pressupostos para a definição de complexos de ensino ou sistema de complexo⁵³.

O autor não faz referência ao uso desse material pelos professores-formadores, mas, considerando a citação de Caldart (2011), feita na página anterior, faz-se elementar que, em primeiro lugar, os professores-formadores conheçam as escolas e comunidades de origem dos estudantes; em segundo lugar, que haja, ainda no primeiro semestre letivo de cada turma,

⁵² Ver figura 1 (p. 113).

⁵³ “[...] sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola, [...] um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão da criança sobre a realidade atual [...]” (PISTRAK, 2000, p. 134-135).

acompanhamento e orientação, *in loco*, para produção dos inventários; e, em terceiro lugar, que, desse material, originem-se os estudos iniciais de leitura crítica da realidade social e dos processos pedagógicos na escola e na comunidade.

À proporção que a centralidade da formação de educadores toma como vigor o princípio da alternância e sua importância para a concepção da *práxis* educativa, talvez esse mesmo princípio se revigore nos variados sentidos e significados construídos por meio do exercício da *práxis* educativa e social dos sujeitos em formação, estendendo-se a outros espaços educativos, para além da academia.

Todavia, de antemão, assumimos que as atuais condições de trabalho, tanto no âmbito da universidade como no da Escola do Campo, na maioria das vezes, impedem a concretização do trabalho coletivo na sua inteireza, pois a conjuntura do cotidiano acadêmico e escolar se caracteriza pela sobrecarga de trabalho, pelas responsabilidades e compromissos divididos entre ensino, pesquisa e extensão, e pelo acúmulo de questões que precisam ser debatidas no curto espaço de tempo (pequena carga horária institucional) destinado ao planejamento e reuniões docentes.

Isso implica deixarmos sempre para depois algumas etapas do processo e/ou a conclusão de atividades elementares para a formação e o trabalho docente, que se realizam tanto na escola como na própria universidade.

Enganam-se aqueles que pensam que a qualificação do seu trabalho está em priorizar o ensino, a pesquisa ou a gestão dos processos educativos separadamente, seja na escola e ou na universidade. A qualificação está na articulação destas três dimensões do trabalho docente, como totalidade.

Talvez esse seja um dos motivos pelos quais nenhum dos 11 artigos analisados tenha apontada alguma experiência ou tenha feito referência ao processo completo de um trabalho coletivo, desde seu planejamento, sua execução em TE e em TC, até o respectivo acompanhamento e culminância em TC e no Seminário de Atividades Integradoras.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Consideramos que a alternância pode ser um espaço-tempo significativo para a *práxis* de docentes e discentes engajados em uma perspectiva de formação e de produção de conhecimento que não se restrinja a “programas curriculares requentados”, mas, sobretudo, se lancem aos desafios de problematizar a realidade social camponesa, problematizar a escola e

os espaços educativos da comunidade onde os estudantes estão inseridos, a dialogar com outras instâncias educativas, como as Secretarias Municipais e Estaduais, responsáveis pelo funcionamento da Escola do Campo.

Trata-se, pois, de uma compreensão que se estende à perspectiva interdisciplinar do conhecimento, à medida que esta evidencia a necessidade e importância da articulação entre a produção de conhecimento, trabalho, vida e realidade concreta dos sujeitos em formação, a partir do constante movimento de *práxis*.

No entanto, constata-se, a partir das reflexões dos docentes, que há experiências significativas de trabalho coletivo. Contudo, ao se considerar que esse trabalho deve abranger a totalidade das proposições de atividades, perpassando os espaços/tempos de TE, TC e Seminários Integradores, há que se atentar para as seguintes prerrogativas: garantir a interação e articulação entre as diferentes áreas do conhecimento; propor uma programação curricular de perspectiva interdisciplinar, referenciada pela realidade social do campo e pela conjuntura socioeconômica do país; fazer uso de TC como tempo-espaço de investigação e articulação da *práxis*, acentuando a parceria com a escola e com outros espaços educativos presentes na comunidade campesina; e, por fim, garantir tempo e espaço para o planejamento de atividades coletivas entre os Educadores do Campo e os professores-formadores na universidade e em TC.

Então, temos de olhar para a escola e, também, para outras instâncias, observando os propósitos que estão definidos para esta ou aquela ação pedagógica, atentando para a multidimensionalidade dos processos educativos e a interrelação dos fenômenos sociais e educativos.

Em síntese, reforçamos a necessidade de realização de um trabalho essencialmente coletivo, entre os professores-formadores e Educadores do Campo em formação, para definirem a intencionalidade dos processos formativos e os rumos que devem tomar a OTP na universidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Isabel Maria; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Arianne Martins. Percurso formativo da turma Dom José Mauro: Segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão [Orgs.] **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das

experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, pp. 19-34.

BARBOSA, Anna Isabel. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Tese. (Doutorado em Educação). FE/UnB. Brasília-DF, 2012, 289f.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. [Orgs] **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, pp. 95 – 122.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 9. Ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. [Org] **Educação do Campo e Pesquisa II**. Brasília, MDA/MEC, 2010. pp. 137 – 149.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. [Orgs] **Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e Reflexões a partir das Experiências-Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli S. *et al.* [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 585-593.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola e do trabalho**. 5ª Ed. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUEIROZ, João Batista Pereira. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**. Ensino Médio e Educação Profissional. Tese (Doutorado em Sociologia). Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2004, 189f.

SÁ, Laís Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. In: SOARES, L. *et al.* [Orgs] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010, pp. 369-388.

UNB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2009.



VERDÉRIO, Alex. A formação de educadores do campo no Paraná no âmbito do PRONERA e da luta pelo direito à educação. In: **Revista Tamoios**. São Gonçalo-RJ: ano 09, n. 2, pp. 38-55, jul/dez. 2013.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA OFICINA: DIREITOS DOS POVOS: CULTURA INDÍGENA NO EXTREMO SUL BAIANO.

Daiane Felix dos Santos (UNEB)⁵⁴

Franciele Santos Soares (UNEB)⁵⁵

Orientadores: Jonathan de Oliveira Molar⁵⁶

Márcio Soares Santos⁵⁷

RESUMO

Esse relato de experiência é resultado da oficina: Direitos dos Povos: Cultura indígena no extremo sul baiano teve como objetivo compreender o processo de luta e resistência dos povos indígenas no Brasil em busca da concretização dos seus direitos como cidadãos brasileiros, além de terem acesso a uma educação, Saúde e Segurança de qualidade realizada pelo subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de História: “A História e o social: a comunidade e os espaços da cidade como integrantes do processo de ensino-aprendizagem”, do Campus X da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em Teixeira de Freitas– BA, no ambiente escolar do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa - CEDERB, problematizando questões relacionadas à disciplina de história. Quanto à metodologia utilizada no âmbito desse trabalho, consiste na revisão bibliográfica de textos de autores como: LUCIANO (2006), SAMPAIO (2000). BATISTA (2004), GERLIC (2007), FREIRE (1996), SCHMIDT; GARCIA (2005), que oferecem aporte teórico e pedagógico para a confecção do projeto e a aplicação da oficina. A oficina se deu através da explanação dos aspectos gerais dos povos indígenas do extremo sul baiano, seguido de: 1- dinâmicas para captar a percepção dos alunos a cerca da temática. 2– Vídeo: As caravelas passam, fazendo a desconstrução da visão criada pelos portugueses, 3 – Ressaltou a presença do índio no Extremo Sul baiano, em específico na cidade baiana de Teixeira de Freitas, 4 – Uso de charges sobre a temática, 5 – Apresentação da cartilha sobre o povo indígena Pataxó, especificamente do distrito de Cumuruxatiba-Ba. 6 - Produção textual, baseada na discussão que foi realizada durante a oficina. O processo de desconstrução das ideias estereotipadas foi realizado com sucesso, a partir da apresentação das visões históricas diferentes, dados gerais e depoimentos dos próprios índios, despertando mudança de pensamento, e o questionamento dos estereótipos existentes.

Palavras chave: Indígena; formação docente; espaço escolar.

INTRODUÇÃO

O subprojeto PIBID de História, intitulado “A História e o social: a comunidade e os espaços da cidade como integrantes do processo de ensino-aprendizagem”, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Campus X da Universidade do

⁵⁴ Acadêmica do X período do Curso de Licenciatura em História - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X.

⁵⁵ Acadêmica do V período do Curso de Licenciatura em História - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X. Bolsista Iniciação a docência – PIBID.

⁵⁶ Professor Doutor em Educação em exercício na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X.

⁵⁷ Professor Mestre em Sociologia em exercício na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X.

Estado da Bahia – UNEB, em Teixeira de Freitas– BA, realiza atividades por meio de minicursos temáticos no ambiente escolar do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa - CEDERB, problematizando questões relacionadas à disciplina de história.

Desse modo, é importante atrelar a história local com o conhecimento histórico de proporção mais ampla. Segundo Freire (1996), podemos nos perguntar: por que não se discutir com os estudantes a realidade concreta à sua volta? Por que não associar o conteúdo programático da disciplina à realidade em que eles vivem?

É necessário apresentar os saberes curriculares fundamentais à experiência individual dos discentes, pois educação formal só terá sentido se o saber se definir como um conjunto de processos de socialização dos indivíduos, parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam a sua produção e mudança. Paulo Freire (1996) em sua obra pedagogia da autonomia ressalta a importância que se tem de respeitar a autonomia do “ser” do educando. A educação escolar deve abrir caminhos para o acesso a conhecimentos universais, mas sem deixar de interligá-los com saberes locais, para dar aos alunos, assim, a oportunidade de reconhecerem criticamente o espaço em que vivem situarem-se nele entendendo que o espaço escolar deve se gerar um:

[...] espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escola. Dessa forma, ampliando – se o entendimento da aula de história, abrindo novas perspectivas para o debate [...] (SCHMIDT & GARCIA, 2005 p. 298)

Assim cabe ao educador perceber e reconhecer a autonomia dos seus alunos bem como tentar lançar mão de métodos para se alcançar uma relação entre o conteúdo e a vida cotidiana desses alunos de modo que o ensino/aprendizagem possa ser atingido e assim por meio de novos questionamentos, mudar a sua realidade.

Foi e então que, a partir de uma preocupação local com a realidade da formação étnica regional, com forte presença de comunidades indígenas e seus descendentes, surgiu a ideia de realizar uma oficina sobre o assunto, cuja temática seria assim intitulada: “Direitos dos Povos: Cultura Indígena no Extremo Sul Baiano”.

A proposta dessa oficina é discutir o Direito dos povos indígenas no mundo globalizado, em especial as etnias que compõem o extremo sul da Bahia, desconstruindo também a ideia romantizada do “ser índio” que tanto é estereotipada pela literatura brasileira e que em pleno século XXI ainda se reproduz tais equívocos sobre esses povos. Observamos no Brasil o fenômeno da etnogênese, o despertar da consciência étnica e o processo de reivindicação de direitos que são verídicos e que lhes são garantidos na constituição. É

errôneo dizer que o indígena invade terras, os mesmos reocupam suas terras tradicionais, a Constituição Federal reconhece o direito originário dessas populações, porém faltam outros direitos a serem reconhecidos, como acesso a saúde e educação de qualidade, segurança e tantos outros. Mas sabemos que essas lutas não são isoladas, e sim demanda que a maioria da sociedade brasileira também busca. Dessa forma há uma tentativa de aproximá-los das comunidades indígenas da região, em específico os Pataxó, instalados em Cumuruxatiba-Ba, distrito que pertence ao Prado-BA e está a 111 Km de distância da cidade em que o público alvo vive, além da existência do Parque Nacional do descobrimento bem próximo a reserva indígena.

DELIMITAÇÃO DO TEMA

Sampaio (2000), em um artigo intitulado “História e Presença dos povos indígenas na Bahia” aponta a presença de povos indígenas nessa região desde o século XVI. Também informa que no entorno do rio Corumbau houve a formação de um aldeamento composta por índios da etnia Pataxó e da família Linguística Maxacali, a mando do Presidente da Província em 1861. Posteriormente, em 1940, este passou a ser denominada “Barra Velha”. Em 1951 houve uma tentativa de expulsão dos indígenas daquela área por pressão do Estado, com intervenção do governo federal para que se retirarem deste espaço os índios, com a intenção de transformar aquele território em um parque de preservação do monumento natural e histórico, ação que só se concretiza em 1961 com a implantação do parque nacional de monte pascoal, sob a gestão do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF). Os indígenas tiveram de se dispersar, pois estavam proibidos de plantar em seu próprio território.

Após dez anos de muitas lutas e entraves com o Estado, finalmente a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), juntamente com lideranças indígenas (De quais povos?) conquistaram o direito de habitar seu território novamente, com a criação do posto “Barra Velha”. Com isso foram realizados estudos antropológicos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) no propósito de ajudar na demarcação de territórios de comunidades indígenas do Extremo Sul baiano, em parceria com a FUNAI e o Programa de Pesquisas de Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB). Em 1970 deu-se o embasamento técnico necessário para a recuperação de terras que no passado foram ocupadas pelos indígenas e que agora estavam sendo exploradas por madeireiros, criadores de gado etc.

Trazendo a questão para realidade local, Batista (2004) discorre em sua dissertação

de mestrado a respeito do povoado de Cumuruxatiba, lembrando memórias de tempos antigos, mais precisamente de 1815, quando nesta chegaram os primeiros brancos e escravos negros africanos, para os trabalhos de derrubadas das matas, limitando o espaço geográfico das comunidades indígenas (Pataxó e Aimorés) que existiam no local. Nos dias atuais a comunidade Pataxó de Cumuruxatiba - BA, esta com seu território reduzido e delimitado pelo governo.

Luciano (2006), que traz aspectos contemporâneos sobre a situação dos povos indígenas, nos mostra um avanço a cerca da demarcação de terras indígenas no Brasil. Antes da constituição de 1988 os direitos dos povos indígenas eram muito pouco explícitos, deixando esses povos sob tutela de administradores públicos e dirigentes políticos que nem sempre defendiam os seus interesses O objetivo era reduzir a quantidade de terras destinadas a estes povos, de forma que os mesmos não pudessem empreender sua sobrevivência, perdendo parte de sua identidade enquanto povo, para assim mais tarde serem inseridos na cultura nacional. Esse era o projeto nacional, portanto político.

Gerlic (2007) que produz uma cartilha com relatos da comunidade Pataxó no Prado, onde o índio é tratado sobre sua própria perspectiva Nos relatos da vivência dessa comunidade que, apesar de terem o seu direito à terra resguardado, por se tratar de uma reserva indígena vivem com medo dos fazendeiros da região e parcialmente enclausurados e sofrem discriminação a partir da construção que foi feita ao longo da formação nacional. Essa reviravolta na história da comunidade Pataxó e de tantas outras comunidades no Brasil são frutos do forte apoio de setores progressistas da sociedade brasileira e da articulação e mobilização indígena que garantiu uma serie de direitos entre os quais as suas terras tradicionais, estas passaram a ser vistas por políticos defensores da causa indígena como necessidades vitais para sua sobrevivência e reprodução física e cultural.

Segundo os dados da Associação Nacional Indígena (ANAI) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), essas novas condições permitiram que houvesse um aumento populacional significativo desses povos, o que, conseqüentemente, deu a eles condições para retomarem suas culturas e reassumirem suas identidades de povos ligados à terra. O que acontece é que em algumas regiões, como o Nordeste, este fenômeno de retomada de terras e recuperação de suas identidades étnicas tem sido dinâmica, com aumento expressivo da participação política em níveis importantes de maneira que houve uma diminuição do preconceito e discriminação dessas comunidades, pois ao contrário do que se pregavam nos períodos coloniais, essas comunidades são capazes de gerenciar e decidir seus

destinos e ainda contribuir para o desenvolvimento país. (LUCIANO, 2006)

Há muitos desafios a serem vencidos, mas atualmente através dos meios de comunicação e outros recursos essas causas não ficam mais restritas a um lugar, mas tem-se um caráter de dimensão regional, nacional e muitas vezes internacional, fazendo com que as autoridades responsáveis tomem posições mais rápidas ao invés de travarem os processos como faziam antigamente. (LUCIANO, 2006)

Quando analisamos a questão indígena e sua importância para o processo de construção do Brasil, não podemos deixar de dar evidência à lei de nº 11.645 sancionada durante o governo Lula, no dia 10 de março de 2008, ela nos leva a refletir a cerca da deficiência que as escolas têm ao se trabalhar a temática indígena na sala de aula e, principalmente as consequências desse não reconhecimento da história desses povos, reproduzindo mais preconceitos e ampliando o abismo entre as instituições sociais e essas comunidades indígenas dentro do território brasileiro.

Durante muito tempo os livros didáticos preservaram a visão do “colonizador” e seu domínio sobre o “colonizado” mostrando muitas vezes uma realidade harmoniosa e reproduzindo a ideia de os indígenas como povos sem Deus, sem rei e sem lei, necessitam da “tutela” do para chegar ao estágio de “civilização”. Essa ideia de incivilizados fez aparte do estratagema empreendido pelo europeu colonizador para explorar a mão de obra indígena e lucrar com o trabalho desses povos. Não podemos deixar de evidenciar a realidade de nossa região, que abrange o Extremo Sul Baiano, correspondendo a outrora “terra do descobrimento”, hoje “costa do descobrimento”.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS E OS SEUS RESULTADOS

Através das discussões realizadas nas reuniões de planejamento do PIBID de História da UNEB – Campus X, e refletindo sobre as ações realizadas pela instituição em defesa das comunidades indígenas da região, surgiu a necessidade de transpor essa questão para além do universo acadêmico e repensar a questão indígena na atualidade analisando os conflitos territoriais e preconceitos em relação a esses povos que estão presentes no extremo sul baiano.

Com esse objetivo pensamos em realizar a oficina no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa – CEDERB, que esta localizado no Bairro Bela Vista na cidade de Teixeira de Freitas – BA, que atende à estudantes do ensino médio, nosso proposito com essa oficina era evidenciar as dificuldades vividas por essas comunidades na busca pela preservação de suas

tradições, crenças e costumes além de problematizar as questões ligadas a demarcação de terras indígenas nessa região.

A apresentação da oficina “Direito dos povos: cultura indígena no extremo sul baiano” tratou de expor aspectos gerais dos povos indígenas no Extremo Sul baiano. Buscou-se, de início, por meio de uma dinâmica a construção do entendimento dos estudantes a respeito do assunto, ao partir de perguntas acerca da temática, os mesmos retiravam perguntas de uma caixa e deviam responder em voz alta para que todo o grupo pudesse ouvir. A partir das falas foi-se construindo novas informações.

Utilizando o vídeo “As caravelas passam”⁵⁸, em que um repórter entrevista diversas pessoas nas ruas, perguntando qual a ideia que os mesmos tem sobre o índio. Tenta-se, assim, como no vídeo, fazer a desconstrução da visão criada pelos portugueses, tanto da aparência como da passividade do índio brasileiro, ao longo da história.

Também foram apresentados dados gerais acerca da quantidade de indígenas na época da colonização, fazendo-se um comparativo com os dados atuais, que demonstram uma gigantesca redução no número de indivíduos indígenas, o que provocou certo espanto por parte dos estudantes, pois estes acreditavam que desde sempre havia poucas “tribos” e que em geral elas habitavam litoral da Bahia e a floresta amazônica. Foram indicadas, a partir de dados do IBGE, as principais localidades e povos indígenas neles instalados, apontando alguns povos em específico, bem como seu os costumes, as tradições e os hábitos. Assim, acreditamos tornar o conhecimento mais enriquecedor, com base nas informações que tínhamos acerca desses povos.

Relatamos também com base bibliográficos sobre as instituições que atualmente, procuram preservar a cultura indígena, como por exemplo, a FUNAI, de também de instituições não governamentais que tratam da questão desses povos. Buscando entender se essas instituições realmente auxiliam, se o seu trabalho tem resultado efetivo na proteção e benefício dos indígenas sua cultura, suas tradições, etc.

Falou-se também acerca da presença do índio no Extremo Sul baiano, em específico na cidade baiana de Teixeira de Freitas. Foi trabalhada a presença indígena em Teixeira, tanto no presente, quanto no passado, sendo expostos detalhes importantes e desconhecidos por grande parte dos ouvintes, mas também da população que reside em Teixeira de Freitas. Algo

⁵⁸ Título: “As Caravelas Passam...” Direção: Ivo Souza Realização: Instituto Nosso Chão/CE 2000, 23’

Sinopse: Através dos depoimentos de importantes lideranças indígenas do Nordeste e do Antropólogo José Augusto Laranjeiras Sampaio, o vídeo procura desfazer preconceitos a respeito da realidade indígena do Nordeste, mostrando a verdadeira realidade desses povos. Suas dinâmicas culturais, as relações com a sociedade não indígena ao longo de 500 anos de contato e suas principais reivindicações.

ressaltado e que chamou a nossa atenção, foi acerca da área em que se encontra a Praça da Bíblia e arredores, que para os indígenas da etnia Maxacali era considerado um local sagrado. A atual cidade de Teixeira de Freitas era um local de passagem dos índios Maxacali, quando transitavam de território para território, em todo o extremo sul.

Outra técnica utilizada dentro da oficina, e de bastante eficácia, foram às charges acerca do tema indígena. Charges que retratavam uma realidade muitas vezes oculta. Nestas, liam-se frases como estas: “Quando vieram eles tinham a bíblia e nós a terra, e nos disseram, fechem os olhos e rezem, quando abrimos os olhos nós tínhamos a bíblia e eles a terra”. Foi um material que provocou uma ótima reflexão, e despertou um pensamento crítico e reflexivo nos ouvintes.

Uma das charges apresentava a imagem de um pequeno índio com seu pai, parados em frente a uma floresta desmatada. O pequeno índio dizia a seu pai: “agora que cresci entendo por que precisamos de cesta básica para sobreviver”. O que mais chamou a atenção é que estas simples charges geraram uma grande discussão acerca do tratamento que sempre foi e ainda é dado ao indígena.

Os alunos comentaram que era dado a eles o que comer e era tirada deles o direito de viver. A discussão continuou pensando-se na ideia interessante de que se falava muito sobre a preservação da cultura indígena, mas ao mesmo tempo o local desses povos era destruído, e toda riqueza existente ia diretamente para a mão dos colonizadores. O entendimento e os questionamentos deles acerca desse assunto nos impressionaram, pois para quem tinha de início pouco conhecimento, fazer essas indagações e ter o interesse de buscar respostas que antes nem passavam pela cabeça deles, realmente provou que a oficina teve resultados melhores do que esperamos.

Apresentou-se também a questão do auto reconhecimento indígena. Foram realizadas uma série de depoimentos por parte dos alunos e dos apresentadores da oficina, buscando conhecer se os presentes tinham alguma relação de descendência com os povos indígenas. Foi descoberto inclusive que havia alguns participantes que tinham relação hereditária com os povos indígenas, o que auxiliou no aumento do interesse pela questão por parte dos ouvintes. Houve um momento de lanche e descontração e logo após um descanso. Após, foi retomada a discussão.

Foi apresentada uma cartilha sobre o povo indígena Pataxó, especificamente do distrito de Cumuruxatiba-Ba. Foi entregue aos estudantes da oficina alguns depoimentos dos próprios indígenas pataxós, o que foi realmente bom, pois fez com que eles entendessem

como pensam esses povos. Fez com que eles vissem algo que não partia de uma visão exterior. Puderam perceber todo o sofrimento e o preconceito pelos quais eles passaram; uma visão “interior”, de quem lutou e ainda luta pra manter a sua cultura e resistindo a todas as dificuldades.

Realizou-se também, ao final das discussões, uma atividade para os alunos presentes. Foi solicitada uma produção textual, baseada em toda a discussão que foi realizada durante a oficina, nos vídeos que foram apresentados e discutidos, nas charges que geraram a reflexão crítica e na cartilha indígena. Praticamente todos levaram essa atividade realmente a sério, como se esperava. Produziram textos que mostraram a mudança que a discussão realizara durante a oficina. Durante a socialização dos textos produzidos, pôde-se perceber que o objetivo da oficina foi alcançado, pois os pensamentos iniciais agora estavam modificados, sobretudo a maneira de abordar e falar acerca do tema. As palavras dos alunos demonstraram um pensamento crítico e reflexivo, que com certeza será passado para outras pessoas próximas.

⁵⁹“Bom essa oficina teve um papel fundamental para forçar o que eu pensava a respeito dos indígenas, ela contribuiu também trazendo conhecimentos fantásticos sobre esse povo no qual tenho orgulho de chamar de meu povo, pois tenho convicção de que sangue indígena correndo em minhas veias. O triste é saber que os indígenas sofrem com a repressão de auto Clero, é preciso formar uma sociedade mais justa e que valorize mais a cultura indígena. É preciso que os Brasileiros e Brasileiras reconheçam que os índios são os patriarcas da nossa cultura e merecem o nosso respeito. É preciso também que nós Brasileiros e Brasileiras carreguemos esta causa indígena cobrando do congresso e do senado federal leis que beneficiam esses povos.”

Com isso podemos perceber a importância da desconstrução das ideias preconceituosas presentes na vida cotidiana. Pois quando o assunto, é abordado de uma perspectiva crítica o pensamento preconceituoso é lançado por terra, junto com os estereótipos que os sustentam, tão utilizados por todos.

⁶⁰“Eu particularmente tinha uma visão geral muito pobre sobre esses povos tão ricos em cultural e sabedoria. [...]É triste saber que, fazemos parte de uma sociedade que tem a capacidade de ser tão petulantes a ponto de se apropriar de algo que não é seu, e ainda querer ter a razão. [...]Além de ter a terra, temos uma capacidade de se esquecer que índios é gente, tem sentimentos, sofre, que amam o que fazem, e quem são. Espero um dia ver meus filhos nascerem em uma sociedade menos capitalista, mais humana e que tenham a noção que: não tem como conquistar o que já foi conquistado.”

O povo indígena precisa (e exige) ser reconhecido em seus termos, A sua cultura,

⁵⁹ João Felipe Alves Malaquias, estudante do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa.

⁶⁰ Lorrane Cardoso de Almeida, estudante do 2º ano do ensino médio do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa.

suas tradições e costumes, tão diversos e tão ricos, estão colocados na luta que enfrentam. Acreditamos ser de extrema importância realizar essas discussões sobre a diversidade do povo brasileiro e sobre as mazelas sofridas pelos povos indígenas no Brasil para que possamos desenvolver o sentimento de empatia para com essas etnias que já habitam esse território há mais de 500 anos. As falas dos alunos nos encham de esperança demonstrando que é necessário repensar a importância dos povos indígenas, novos questionamentos são essenciais para se desconstruir os estereótipo em volta desses povos.

Após a socialização foi realizado o encerramento da oficina. Os rostos eram sorridentes e convencidos da importância da cultura indígena em todo o mundo. Tivemos a compreensão a partir dessas e demais observações que o objetivo da oficina foi alcançado, além do que era esperado por nós organizadores, os debates foram fundamentais para abrir portas a cerca da questão indígena evidenciando que essa oficina foi o começo de muitas outras oficinas sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da oficina foi assumido o compromisso de apresentar de forma clara o tema “Direito dos povos: cultura indígena no extremo sul baiano”. O uso de recursos audiovisuais nos auxiliaram à chegar aos objetivos esperados. Com a apresentação e debate das ideias de cada pessoa presente, foi possível identificar ideias preconceituosas e errôneas acerca da questão indígena. Todo o processo de desconstrução dessas ideias foi realizado com sucesso, utilizando para esse objetivo discussões que não buscaram impor uma verdade, mas simplesmente apresentar visões históricas diferentes, dados gerais e depoimentos dos próprios índios, o que despertou mudança de pensamento, e o questionamento dos estereótipos existentes.

Tivemos diversas surpresas durante a apresentação da oficina, e foi possível despertar nos estudantes outros pensamentos, que esperamos sejam críticos e reflexivos acerca do tema. Assim, buscou-se estimular um interesse pelo tema nos ouvintes, o que com certeza, esperamos, refletirá no dia a dia dos mesmos, e contribuirá para que os povos e a cultura indígena sejam mais valorizadas e respeitadas, inclusive os povos indígenas no Extremo-Sul baiano.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional de Ação Indigenista. Disponível em: www.anai.org.br. Acesso em: 23 de Outubro de 2014

BATISTA, Maria Geovanda. **NOS RIZOMAS DA ALEGRIA VAMOS**

TODOS HÃMIYA: As múltiplas relações entre o brincar o corpo e o território no imaginário sociocultural Pataxó. UNEB / Université du Québec, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GERLIC, Sebastián (Org.) **Índios na visão dos índios Pataxó do Prado.** Tydewas. Prado – BA, 2004;

GONÇALVES, José Reginaldo. **Autenticidade, memória e ideologias nacionais: o problema dos patrimônios culturais.** Estudos Históricos, Rio e Janeiro, v. 1, n. 2, p. 264-275, 1988;

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Ministério da Educação. Coleção Educação Para Todos. Brasília, 2006;

PAOLI, Maria Célia. **Memória, história e cidadania: o direito ao passado.** In. O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992, p. 25-28;

PEREIRA, Tamires Santos. **AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS ENTRE ÍNDIOS E NÃO ÍNDIOS NO EXTREMO SUL DA BAHIA.** UNEB- CAMPUS – X. 2014;

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. **Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território Pataxó do Monte Pascoal.** Cadernos de História, Belo Horizonte, v.5, n.6, p.31-46, Nov. 2000. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/1703/1829>>.Acessado em: 20 Outubro de 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS E PROFESSORES E O COTIDIANO E AULAS DE HISTÓRIA. Cad. Cedes, Campinas, Vol, n. 67, p. 297-308, set/dez. 2005 297. Acesso em: 20 de Outubro de 2015. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

Vídeo: As Caravelas passam. Realizada por: Caritas Nacional, CEDOC e Arquidiocese de Fortaleza. Sob a Direção de: Ivo Souza e Marcos Passerini;

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: contribuições para a prática pedagógica

Tainara Pereira Castro⁶¹
Ana Carolina Galvão Marsiglia⁶²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo destacar alguns aspectos da pesquisa de mestrado, que tem como objeto a avaliação da aprendizagem. Para tanto, elegeu-se o seguinte questionamento: quais as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a compreensão da avaliação da aprendizagem na educação infantil? Os resultados apontam que a avaliação da aprendizagem além de ser uma necessidade da atividade escolar, é também uma atividade que contribui na constituição do psiquismo, como mediação do desenvolvimento humano. Destaca ainda que tal referencial possui importantes elementos para pensar e organizar a avaliação da aprendizagem na educação infantil, entendendo-a como um dos componentes do processo educativo, pois compreende que a atividade de ensino (realizada pelo professor) e atividade de aprendizagem (realizada pelo aluno) são o centro da ação pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Infantil.

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns elementos da pesquisa de mestrado que tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem na educação infantil. Para tanto, tomamos como fundamentos a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, entendendo que ambas apresentam coerência teórico-metodológica, tendo importantes contribuições para o estudo da prática pedagógica.

Procuraremos evidenciar neste artigo algumas contribuições da pedagogia histórico-crítica para a compreensão da avaliação da aprendizagem nesta etapa. Ressalta-se que, pretende-se apresentar algumas considerações diante dos limites deste texto, com vistas a consolidar e aprofundar futuramente as discussões e reflexões neste campo.

Entendendo que o trabalho educativo é uma atividade intencional destinada a finalidades, a pedagogia histórico-crítica assume um posicionamento que considera a escola como um espaço imprescindível para formação da individualidade humana, tendo o professor papel importante neste processo, sendo contrário a concepções pedagógicas que descaracterizam o ato de ensinar. Considerando que a pedagogia histórico-crítica tem seu

⁶¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em educação- UFES/PPGE. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo- FAPES. Professora de educação infantil no município da Serra- ES. Tutora a distância do curso de Pedagogia da UFES.

⁶² Doutora em Educação Escolar pela Unesp (Araraquara) (2011). Realizou estudos de Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sob supervisão de Dermeval Saviani (2015-2016). É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade, na linha de pesquisa Cultura, currículo e formação de educadores.

embasamento teórico-metodológico no materialismo histórico-dialético, apresentamos como proposta de estudo a realização do exercício do pensamento sobre as relações que permeiam a avaliação da aprendizagem, tendo em vista que o método materialista histórico-dialético considera que “[...] não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade” (KOSIK, 1976, p. 28).

Tomando o trabalho como princípio educativo pelo qual os homens, historicamente, produzem a sua humanidade individual e coletiva, a pedagogia histórico-crítica posiciona-se favorável e em defesa da transmissão do conhecimento e de sua apropriação, bem como do trabalho do professor, tendo em vista que este conhecimento irá oportunizar aos sujeitos conhecer a realidade para além da aparência, sendo condição para que se insiram na realidade não com vias a se adaptar, mas para transformá-la.

Relacionando esta proposta pedagógica à avaliação da aprendizagem, acredita-se que este referencial possui importantes contribuições para pensá-la entendendo-a como um dos componentes do processo educativo, não ocorrendo de maneira dissociada, mas sim como parte de toda ação pedagógica, contribuindo para que todos tenham acesso aos bens materiais e intelectuais que foram produzidos pela humanidade, bem como possibilitando um replanejamento das ações pedagógicas, com vistas a potencializar cada vez mais o que está sendo ensinado, buscando estratégias mais adequadas a atividade de ensino, deflagrando, deste modo, um movimento qualitativo das práticas pedagógicas, que observa os resultados então alcançados e reorienta novas possibilidades de encaminhamentos.

CONCEPÇÃO DE SER HUMANO, CONHECIMENTO, E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A pedagogia histórico-crítica situa-se no bojo das teorias críticas e procura abordar o fenômeno da educação numa perspectiva dialética. Como marco histórico deste movimento pedagógico, pode-se considerar que sua origem remonta a década de 1970, em que há um intenso desenvolvimento de análises sobre a educação no mundo e no Brasil numa perspectiva crítica, respondendo a uma necessidade histórica “[...] de encontrar alternativa à pedagogia

dominante⁶³” (idem, p. 111).

Tal concepção pedagógica toma como ponto de partida a relação entre ser humano e trabalho, entendendo que por meio de sua atividade o homem constitui-se adaptando a natureza a si, transformando-a. Martins (2013) também colabora, ao evidenciar a importância da atividade humana no processo de constituição e complexificação do psiquismo⁶⁴ humano, dando origem a um psiquismo cada vez mais sofisticado. Ao transformar um objeto da natureza em natureza humanizada, novas necessidades são originadas, que conduzem o homem a produzir novas formas de se objetivar, bem como a necessidade de apropriar das produções feitas por outros humanos, mediante um processo educativo.

Cabe ressaltar que o processo educativo está presente desde a origem do ser humano coincidindo com o próprio ato de viver e este foi se diferenciando mediante as mudanças na organização social, de modo que o caráter institucionalizado passasse a predominar, dando origem a escola (SAVIANI, 2013).

A escola assume assim, a função de possibilitar aos indivíduos a aquisição do patrimônio humano genérico. Martins (2011, p. 54), esclarece-nos que a educação escolar possui como tarefa “[...] promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando o real inteligível”. Tornar o real inteligível aponta para a necessidade de os sujeitos compreenderem que, na relação ativa do sujeito com o objeto, por meio da atividade humana, produzimos o conhecimento sobre a realidade, e ao mesmo tempo nos constituímos.

Saviani (2013, p. 13), ao discutir a especificidade da educação afirma que,

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Tal afirmação sinaliza na mesma direção do pensamento de Leontiev (1978), que afirma que cada indivíduo começa sua vida nos ombros das gerações anteriores, apontando

⁶³ A pedagogia histórico-crítica tem sua origem nas críticas realizadas às teorias não-críticas e às crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2008), procurando apresentar uma teoria pedagógica assentada numa reflexão propositiva, que evidencia a importância do papel da escola, do professor e do conhecimento no processo de constituição do ser humano. Na atualidade a pedagogia histórico-crítica se coloca em contraposição às teorias que no campo educacional se materializam nas pedagogias do “aprender a aprender”, que tem como ideias principais a “[...] desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém de um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (DUARTE, 2011, p. 9).

⁶⁴ De acordo com os estudos de Martins (2013), o psiquismo cria por meio da atividade humana, a imagem subjetiva da realidade objetiva. Para maiores esclarecimentos, sugerimos a leitura da obra da autora, intitulada *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*.

para o caráter histórico-social do processo de apropriação e objetivação humanas.

Torna-se importante reconhecer, portanto, a natureza da educação escolar, seu objeto e finalidades. Saviani (2013, p. 8-9) assinala que a educação escolar possui como objetivo, identificar os elementos culturais que precisam ser apropriados pelos homens e produzir as melhores formas de alcançar esse objetivo. Aponta ainda que a escola, sob a visão da pedagogia histórico-crítica, possui como tarefa:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Visando possibilitar ao ser humano a inteligibilidade do real, tal proposta pedagógica sinaliza a necessidade de identificar as formas de saber mais desenvolvidas já então produzidas pelo conjunto dos homens, procurando converter esse saber científico em saber escolar, (organizado de acordo com os tempos escolares), definindo métodos de ensino, de modo que esse saber possa ser apropriado pelos alunos, não somente como um dado, mas que possa ser também captado o processo de produção e transformação deste. Assim, compete à escola a socialização dos conhecimentos humanos de forma sistemática e intencional.

Cabe destacar que, no que se refere aos elementos culturais (conhecimento⁶⁵) que devem possibilitar ao homem conhecer o real, Saviani (2013, p. 13) realiza uma distinção sobre a natureza destes a partir do conceito de clássico. Segundo o autor, o conceito de clássico tem a ver com “[...] aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Deste modo, o saber da escola tem a ver com aqueles que se colocam na direção da socialização dos conhecimentos universais, representativos das conquistas da humanidade, em cuja ausência, torna-se impossível ao homem compreender o desenvolvimento histórico dos fenômenos sociais. Além disso, salienta que no contexto da educação escolar, a relação entre professor-aluno é central. Por meio dela desponta-se a atividade de ensinoaprendizagem, como mediação necessária para o desenvolvimento humano.

⁶⁵ Ressaltamos que os conhecimentos universais aqui mencionados têm relação com aqueles que visam superar a cotidianidade do real, o senso comum, possibilitando a desmistificação da realidade, favorecendo a constituição do psiquismo humano, visando a “[...] conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano” (MARTINS, 2013, p. 275).

Martins (2013, p. 278), compreendendo dialeticamente a relação entre ensino e aprendizagem, adverte-nos que o ensino promove o desenvolvimento, e que ambos os processos possuem especificidades, mas há entre eles

[...] uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino

A autora ainda adverte que, deve-se ainda identificar na ação educativa quais condições de aprendizagem operam em favor do desenvolvimento dos indivíduos, o que pressupõe o planejamento das formas didáticas, pelas quais este saber será apropriado pelos indivíduos, bem como constantes análises e avaliações sobre os fins a que se propõe.

Diante de tais assertivas, partimos do pressuposto de que a educação escolar deve possibilitar o desenvolvimento humano em suas máximas expressões, em qualquer segmento, incluindo a educação infantil, o que representa considerar o ensino como atividade mediadora entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Significa afirmar que a educação infantil integra a educação escolar “[...] e, como tal, [é] responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados” (ARCE; MARTINS, 2013, p. 7).

Nesta direção, a pedagogia histórico-crítica compreende o papel do professor como aquele que possibilita a apropriação do patrimônio humano-genérico na educação infantil, bem como em todos os níveis. A atividade docente é, portanto, uma atividade intencional, em que se planeja, analisa, reflete e avalia constantemente sua ação. Tal finalidade constitui-se como referência para a organização de processos de ensinoaprendizagem e também para a avaliação. Moraes (2008, p. 47) afirma que

[...] A ação de avaliar não se limita a analisar o indivíduo, porém o processo de ensino e aprendizagem no contexto social, ou seja, as condições objetivas para a apropriação dos conhecimentos. Sob esta perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem não se explica pelo biológico e muito menos pela simples condição social do aluno, entra em questão, para além desses fatores, a concepção de desenvolvimento humano, aprendizagem, ensino, função social da escola. Assim, a avaliação não pode ser naturalizada, trata-se de um processo que é sócio-histórico.

A avaliação, enquanto atividade inerente à própria atividade do homem, necessita ser pensada dialeticamente, visando compreender como o sujeito produz e se apropria do conhecimento em suas reais condições de formação. Implica ir além da verificação ou constatação dos resultados de aprendizagem, mas torna-se necessária à atuação do professor com a finalidade de garantir a apropriação dos conhecimentos sistematizados.

PRIMEIROS APONTAMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica compreende que a educação escolar tem como papel garantir a apropriação da cultura para que os sujeitos possam se objetivar e objetivar a realidade. Ao elaborar uma nova formulação teórica, Saviani (2008) estrutura uma proposta pedagógica assentada em cinco momentos interdependentes: ponto de partida da prática educativa (prática social), problematização, instrumentalização, catarse e ponto de chegada (prática social alterada qualitativamente). Esta proposta favorece a iniciativa do aluno, sem abrir mão da atividade do professor, possibilita o diálogo entre aluno e professor, sem perder de vista a cultura acumulada historicamente, bem como leva-se em conta os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem deixar de valorizar a sistematização dos conhecimentos de maneira lógica, ordenada e gradativa.

Procurando situar a avaliação da aprendizagem com base nessa teoria pedagógica, Marsiglia e Magalhães (2014) apontam quatro elementos importantes para compreender adequadamente a avaliação da aprendizagem, sendo: o que ensinar (conteúdo)? Para quem ensinar (alunos)? Com qual finalidade (objetivo)? E, como realizar a atividade de ensino (recursos/procedimentos)? Há, deste modo, uma relação entre o real e o ideal, entre o que se planeja para a atividade bem como os meios de sua execução.

Cabe destacar as contribuições de Moraes (2008, p. 46, grifo do autor) que, ao discutir a relação entre apropriação e objetivação, entende a avaliação “[...] **como uma forma de compreender a relação cognoscitiva entre o sujeito e o objeto na objetivação do processo de ensino e aprendizagem**”. Acresce ainda a autora que analisar tal relação, significa considerar a dimensão avaliativa da práxis pedagógica como uma atividade humana adequada a finalidades. Desta maneira, a atividade avaliativa possui como essência,

[...] analisar os elementos necessários à humanização do indivíduo, acompanhar o processo de desenvolvimento humano não no sentido de conformação, mas de reflexão e intervenção durante o processo. Para que isto ocorra, é de fundamental importância a **mediação** do professor entre o conhecimento científico e o aluno, tendo em vista que o conhecimento científico não é algo que se apropria diretamente, por meio de atributos observáveis, mas, ao contrário, necessita de organização para que os sujeitos possam se apropriar da essência dos conceitos (idem, p. 47).

Percebe-se que a ideia de processo de desenvolvimento humano, é decorrente de um processo de transmissão de conhecimentos, o que implica reconhecer que “[...] uma avaliação

como processo só é possível se a compreendemos e a desenvolvermos como um processo” (MORAES, 2008, p. 46).

Retomando os momentos da proposta pedagógica da pedagogia histórico-crítica, no que se refere ao conteúdo, Marsiglia e Magalhães (2014) ressaltam a necessidade de relacioná-lo à **prática social**, aquilo que deve servir como ponto de partida do processo de ensinoaprendizagem. Marsiglia (2011, p. 104) adverte-nos

[...] que considerar a realidade do aluno e utilizar seu conhecimento de senso comum como ponto de partida não deve significar oferecer ao aluno tão somente aquilo que já está em seu cotidiano. Ao contrário, o ponto de partida determina os problemas da prática social que devem ser compreendidos em totalidade.

Tal afirmação torna-se pertinente, pois os conhecimentos que as crianças possuem, são decorrentes de sua experiência imediata com o mundo, conhecimentos do senso comum. A escola, enquanto a instituição responsável pela socialização do saber **sistematizado**, deve trabalhar com os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente constituídos que sejam os mais elaborados. Outro aspecto que é relevante destacar refere-se que à realidade, que é comum a professor e aluno, mas vivenciada diferentemente por cada um deles. Saviani (2008, p. 56) destaca que “[...] enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético”.

Além de estar relacionada à prática social, o conteúdo precisar ser significado, ter relevância na formação das funções psicológicas⁶⁶. Isso se relaciona à **problematização**, que consiste no momento de “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57). De acordo com as contribuições de Marsiglia (2011, p. 106)

[...] a problematização, portanto, deve conduzir o aluno do conhecimento advindo das relações do cotidiano (conhecimento sincrético, fragmentado, parcial sobre o fenômeno) para o conhecimento científico, que deve ser oferecido na escola, reestruturando qualitativamente o domínio sobre as questões da prática social. [...] No momento da problematização, o professor precisa ter claro como orientará a aprendizagem, baseando-se naquilo que já tem como material da etapa anterior e seus objetivos de ensino.

Marsiglia e Magalhães (2014, p. 1320) tomando como referência “para quem ensinar”, explicam que é preciso ter claro quem é este sujeito, e o que se quer alcançar com a ação educativa intencional, direcionando “[...] adequadamente os instrumentos a serem

⁶⁶ O psiquismo humano constitui-se em uma unidade material e ideal que se estrutura em um sistema interfuncional composto por funções psicológicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento). Para maiores esclarecimentos, indica-se a leitura de Martins (2011; 2013).

utilizados e o objetivo do ensino”. Desse modo, a **instrumentalização** consiste na apropriação “[...] dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008, p. 57). Para que tal apropriação aconteça, faz-se necessário “[...] conhecer o desenvolvimento humano para saber identificar adequadamente qual é a atividade-guia⁶⁷, ou seja, qual a atividade que promoverá o maior alcance de desenvolvimento daquela etapa do indivíduo” (MARSIGLIA; MAGALHÃES, 2014, p.1320-1321).

Ressalta-se que ao pensar neste “para quem se ensina”, faz-se necessário pensar qual a finalidade do que se ensina a este “quem”. O que se ensina serve a este sujeito? Mas como esclarecem as autoras, este “fim” do conhecimento não deve ser um fim em si mesmo, “[...] não é suprir suas necessidades imediatas, mas sim, lhe propiciar ascender do concreto ao abstrato e retornar ao “concreto pensado” - compreender as múltiplas determinações de um fenômeno” (idem, p. 1321). Aqui também se relaciona ao “como ensinar”, ou seja, quais os meios, os recursos necessários e que serão utilizados para garantir que os objetivos sejam alcançados.

Saviani (2008, p. 57) destaca que, estando em posse dos instrumentos teóricos e práticos chega-se ao “[...] momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que se ascendeu. Chamamos este quarto passo de **catarse**”, em que ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais. Conforme explica Saviani (idem, p. 58),

[...] o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo pelo processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

O momento da catarse modifica a relação entre sujeito e o conhecimento, em que se sai de uma visão sincrética e chega-se a uma visão mais sintética sobre a realidade, retornando novamente à **prática social** que agora já não é mais compreendida em termos sincréticos. Saviani (2008, p. 57) destaca que “[...] neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor”.

⁶⁷ A atividade-guia traz consigo fatores valiosos, que contém elementos em sua estrutura que impulsionam o desenvolvimento psíquico infantil. Pasqualini (2013, p. 77, grifos da autora) destaca que “[...] na psicologia histórico-cultural, podemos dizer que a atividade constitui a categoria nodal para a explicação do psiquismo. [...] Em cada período do desenvolvimento, uma determinada atividade se mostra *dominante*. A atividade dominante reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e *dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período*”.

A avaliação da aprendizagem, sendo entendida como um dos componentes do processo educativo, não ocorre de maneira dissociada de seu todo. Ela é parte de toda a ação pedagógica, devendo contribuir para que todos tenham acesso aos bens materiais e intelectuais que foram produzidos pela humanidade. Marsiglia e Magalhães (2014) ressaltam a necessidade de pensar os instrumentos de avaliação, devendo estes estar claros tanto para professores quanto para alunos, que permitirão saber se os alunos tem se apropriado daquilo que se ensina, possibilitando um replanejamento das ações pedagógicas, com vistas a potencializar cada vez mais o que está sendo ensinado, buscando as estratégias mais adequadas à atividade de ensino, deflagrando, deste modo, um movimento qualitativo das práticas pedagógicas, que observa os resultados então alcançados e orienta novas possibilidades.

Concordamos com Moraes (2008, p. 46), que ao conceituar a avaliação como práxis pedagógica, possibilita-nos compreender que esta “[...] pressupõe a análise do processo de apropriação dos conhecimentos nas condições de uma ação efetiva dos sujeitos envolvidos na atividade de conhecer. Assim, a organização do ensino estará voltada para o ato de ensinar e o ato de aprender”. Dessa maneira, professor e aluno tornam-se sujeitos da atividade, e que se apropriam por meio dela do conhecimento, apreendendo-o em suas relações com a prática social. O aluno compreende seu processo de apropriação e o professor possui um papel imprescindível neste desenvolvimento à medida que organiza o processo educativo, redirecionando suas ações e também se desenvolvendo. Desse modo, a avaliação escolar torna-se, de acordo com Moraes (2008, p. 60) “[...] uma ação essencial para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno ao possibilitar analisar uma relação qualitativa entre a atividade de ensino elaborada pelo professor e a atividade de aprendizagem realizada pelos alunos”.

Isso significa reconhecer que a avaliação da aprendizagem é atividade mediadora entre a atividade de ensino organizada pelo professor e a atividade de aprendizagem realizada pelo aluno. Tal reconhecimento possibilita a constante reorganização da atividade pedagógica, pois possibilita o redimensionamento do processo de ensinoaprendizagem, procurando garantir a apropriação dos conhecimentos teóricos ao qual a escola deve trabalhar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com base nos elementos apresentados ao longo deste artigo, pudemos perceber que a

avaliação da aprendizagem além de ser uma necessidade da atividade escolar como uma ação deste espaço e do professor para desenvolver o processo de ensinoaprendizagem, é também uma atividade que contribui na constituição do psiquismo humano, como mediação do desenvolvimento humano. Com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, evidencia-se a necessidade de reconhecer que a atividade de ensino (realizada pelo professor) e atividade de aprendizagem (realizada pelo aluno) constituem o centro da ação pedagógica.

Diante das dificuldades em encontrar referências no campo da pedagogia histórico-crítica relacionando ao objeto deste estudo, evidencia-se a necessidade de reflexões que por um lado, apontem as principais concepções presentes nos estudos sobre a avaliação, denunciem a hegemonia dos referenciais teóricos pós-modernos, bem como no fortalecimento dos estudos das pedagogias contra-hegemônicas, que sejam afinadas com uma proposta de sociedade que tenha como pressuposto uma educação direcionada para a formação plena dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A.; MARTINS, L. M.M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- KOSIK K. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. IN: KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. IN: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. IN: MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MARSIGLIA, A. C.G; MAGALHÃES, G. M. Reflexões sobre avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. IN: Jornada do HISTEDBR. **Anais da XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro**, Caxias, Ma, 2 a 4 de dezembro de 2007. Caxias, Ma: HISTEDBR-MA/ CESC, 2014.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. IN: MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**, 2008, 261 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. IN: MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

EIXO 04 - Tecnologias e linguagens imagéticas no processo educativo

Propicia espaço de discussão de pesquisas e relatos de experiência sobre as práticas que utilizam as tecnologias e as diversas linguagens imagéticas na educação. Os temas a serem trabalhados incluem jogos educacionais; software educacional; software livre na educação; TV Digital; educação à distância; aprendizagem colaborativa e comunidades virtuais; tecnologias móveis no ensino, tecnologias de redes sociais e computação social aplicadas à educação; uso de tecnologias de inteligência artificial aplicada à educação; ;formação de professores para a cultura digital, inclusão e exclusão digital; tecnologias para inclusão e acessibilidade. Discute também o uso do audiovisual, documentários, cinema, leitura de imagens e cultura visual na educação.

METODOLOGIA DE ENSINO DE ALGORITMOS E PROGRAMAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA: uma análise comparativa em diferentes ambientes

João Rodrigo Pereira de Almeida⁶⁸
Diogo Rodrigues Sales da Silva⁶⁹
Kennedy Morais Fernandes⁷⁰

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a metodologia de ensino adotada pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) nos cursos de algoritmos e programação de computadores. Alguns trabalhos na literatura mostram que as disciplinas que introduzem o ensino de programação são ofertadas logo no início da graduação, fazendo com que o estudante tenha muitas dificuldades de assimilação do conteúdo, tornando este tipo de curso como o de maior índice de evasão e reprovação no país. A metodologia adotada pela UFSB baseia-se na utilização de três ambientes de programação: *Scratch*, *Visualg* (algoritmo estruturado em Portugol) e *DevC++* (Linguagem C). O primeiro contato dos estudantes é com o raciocínio computacional, com o foco nos seguintes processos (comandos): entrada e saída de dados, estruturas condicionais e de repetição. Em cada ambiente de programação, a mudança acontece apenas na sintaxe dos comandos. Os processos a partir desses ambientes são descritos ao longo do trabalho, detalhando os mesmos e comparando os ambientes entre si, destacando suas principais peculiaridades e como estes processos funcionam de modo gradativo na aprendizagem para garantir bons resultados. Uma situação-problema e sua implementação é apresentada nos três ambientes de programação aqui abordados. Essa metodologia se mostrou mais eficaz para o ensino de algoritmo e programação do que as metodologias já utilizadas em grande parte dos cursos de ciências e tecnologias das universidades do país.

Palavras-chave: Algoritmos; Scratch; Visualg; Linguagem C.

INTRODUÇÃO

Os cursos das áreas de computação e informática são estigmatizados como cursos de elevado grau de dificuldade, estudos revelam que estão entre as graduações com maior índice de evasão e reprovação no país (DIAS, SERRÃO, 2014).

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) utilizou junto aos seus estudantes, ferramentas que apresentassem ambientes de programação dinâmicos e acessíveis. Uma ferramenta conhecida como *Scratch*^[1], ambiente de programação desenvolvido pelo

⁶⁸ Discente do curso Licenciatura Interdisciplinar em Matemática, Computação e suas Tecnologias - Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: jrodrigopa@gmail.com

⁶⁹ Discente do curso Licenciatura Interdisciplinar em Matemática, Computação e suas Tecnologias - Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: diogorodrigues.sales@gmail.com

⁷⁰ Professor Doutor em Modelagem Computacional –Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: kennedy.fernandes@gmail.com

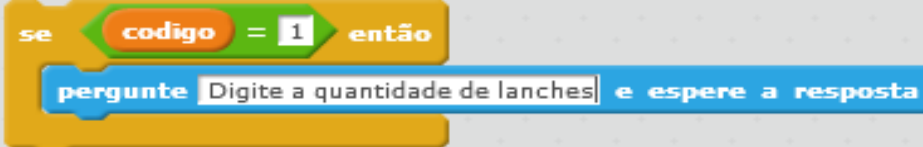
Massachusetts Institute of Technology (MIT), tem como principal objetivo a introdução da programação de computadores para usuários que tenham pouca ou nenhuma experiência. Outra ferramenta utilizada pela UFSB como forma de introdução ao aprendizado de programação é o *VisuAlg*^[2], seu principal objetivo é dispor aos usuários um ambiente de programação facilitado que utiliza o idioma português do Brasil, o qual foi batizado por “Portugol” (ALENCAR, et al, 2013).

O objetivo deste trabalho é apresentar a metodologia utilizada pela UFSB, mostrando uma forma mais eficaz de aprendizagem para o ensino de linguagem de programação do que as metodologias habitualmente utilizadas nos tradicionais cursos de computação das universidades do país. Os processos (comandos) realizados através dos ambientes de programação citados neste trabalho são descritos com o funcionamento detalhado dos mesmos e comparando os ambientes entre si, destacando suas principais peculiaridades e como estes processos funcionam de modo gradativo na aprendizagem para garantir bons resultados.

METODOLOGIA

A metodologia adotada pela UFSB baseia-se na utilização de três ambientes de programação: *Scratch*^[1], *Visualg*^[2] (Algoritmo em *Portugol*) e *DevC++*^[3] (Linguagem C). O primeiro contato dos estudantes é com o raciocínio computacional, com o foco nos seguintes processos: entrada e saída de dados, estruturas condicionais e de repetição. As Tabelas 1 e 2 apresentam e descrevem a função de cada processo utilizado neste trabalho.

Tabela 1: Processos (comandos) em *Scratch*

PROCESSO	SCRATCH
Entrada	
Saída	
Estrutura Condicional	
Estrutura de repetição	

O Ambiente *Scratch* utiliza as noções básicas de programação de forma bastante simples, através de blocos ou “peças de quebra-cabeça” (Tabela 1), bastando apenas mover os mesmos e os encaixar a outros para formar a estrutura do código. Após a montagem basta clicar na bandeira verde para executar o código montado. O ambiente *VisuAlg* é utilizado como auxílio na fixação dos conceitos de algoritmo e de lógica de programação, pois os comandos estão em português, não distingue letras maiúscula de minúscula, não há necessidades de inserção de caracteres especiais no final das linhas, como “;”.

A linguagem C, demanda de um rigor maior para se programar, exigindo um pouco mais de atenção na escrita do código. Todas as palavras-chave (comandos) em linguagem C são minúsculas. Além disso, maiúsculas e minúsculas são diferentes: *else* é uma palavra-chave, mas *ELSE* não (SCHILDT, 1996). A Tabela 2 detalha os processos em português e também em linguagem C, apresentando os comandos equivalentes ao *Scratch* (Tabela 1)

Tabela 2: Processos (comandos) em algoritmo português e linguagem C

PROCESSO	VISUALG	LINGUAGEM C
Entrada	<code>leia(quantidade)</code>	<code>scanf("%d", &quantidade);</code>
Saída	<code>escreval("Sua conta é: R\$ ")</code>	<code>printf("Sua conta é: R\$ ");</code>
Estrutura Condicional	<code>se(codigo =1) entao escreval("Digite a quantidade de lanches") fimse</code>	<code>if(codigo==1){ printf("Digite a quantidade de lanches: "); }</code>
Estrutura de repetição	<code>enquanto codigo <> 0 faca escreval("Digite o código do produto") leia(codigo) fimenquanto</code>	<code>while(codigo!=0){ printf("Digite o código produto: "); scanf("%d", &codigo); }</code>

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos uma situação-problema e sua implementação nos três ambientes de programação abordados.

Problema: Consiste na elaboração de um algoritmo que simula um “Sistema de Lanchonete”. O código de cada lanche é o parâmetro de entrada do sistema. Dados com códigos e valores: Código 1 – Item: *Hamburguer* – Valor: 3,50; Código 2 – Item: *X-Burger* – Valor: 4,10. Quando o código 0 for inserido, a conta será encerrada e o seu valor será impresso na tela.

A Figura 1 apresenta a resolução do problema descrito em *Scratch*. O programa se inicia com o comando quando clicar em bandeira verde, no segundo comando temos a variável código iniciando com um valor diferente de 0, neste problema inserimos o valor 1000 para código.

Em seguida temos um bloco com uma estrutura de repetição (*loop*) utilizando o comando repita até que código = 0, ou seja, o programa será executado até que o usuário encerre a conta, inserindo o valor 0 para código. Dentro do *loop* temos duas estruturas condicionais (se... então), uma para quando o usuário digitar código igual a 1 e uma para quando o usuário digitar código igual a 2. O valor da conta é calculado dentro de cada estrutura condicional, de acordo com a quantidade de itens que o usuário inseriu e o valor de cada lanche. O *loop* é interrompido quando o valor 0 for inserido para código. A parte final do programa apresenta o comando de saída de dados diga, onde 2 mensagens são impressas na tela: total da conta (valor da variável conta) e total da conta com a taxa de serviço do garçom (valor da operação conta*1,1).

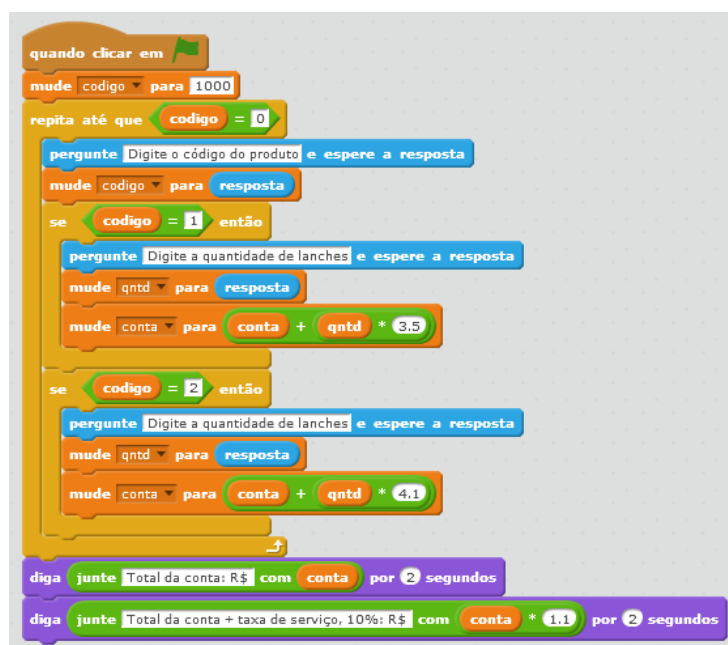


Figura 1: Programa em *Scratch* para o Sistema de Lanchonete.

```

1 algoritmo "Sistema de Lanchonete"
2 var
3   codigo, quantidade: inteiro
4   conta: real
5 inicio
6   codigo <- 1000
7   enquanto codigo <> 0 faça
8     escreval("Digite o código do produto")
9     leia(codigo)
10    se(codigo = 1) então
11      escreval("Digite a quantidade de lanches")
12      leia(quantidade)
13      conta <- conta + (quantidade * 3.5)
14    fimse
15    se(codigo = 2) então
16      escreval("Digite a quantidade de lanches")
17      leia(quantidade)
18      conta <- conta + (quantidade * 4.1)
19    fimse
20  fimenquanto
21  escreval("Total da conta: R$ ", conta)
22  escreval("Total da conta + taxa de serviço de 10%: R$ ", conta * 1.1)
23 fimalgoritmo
  
```

Figura 2: Programa em Portugol

```

1 main(void){
2   //variáveis
3   int quantidade,codigo;
4   float conta;
5   //inicio
6   codigo = 1000;
7   while(codigo!=0){
8     printf("Digite o código produto: ");
9     scanf("%d", &codigo);
10    if(codigo==1){
11      printf("Digite a quantidade de lanches: ");
12      scanf("%d", &quantidade);
13      conta = conta+(quantidade*3.5);
14    }
15    if(codigo==2){
16      printf("Digite a quantidade de lanches: ");
17      scanf("%d", &quantidade);
18      conta = conta+(quantidade*4.1);
19    }
20  }
21  printf("Total da conta: R$ %f \n", conta);
22  printf("Total da conta + taxa de serviço, 10%: R$ %f, conta*1.1);
23 }
  
```

Figura 3: Programa em Linguagem C.

A Figura 2 apresenta a resolução do problema em algoritmo estruturado portugol no ambiente *VisuAlg*. Cada linha do código em portugol é equivalente a cada peça ou comando que foi descrito em *Scratch*. A diferença básica das duas plataformas é que em uma o código é digitado (portugol) e em outra o código é construído a partir de blocos ou peças, clicando e arrastando (*Scratch*). A implementação do algoritmo em linguagem C é apresentada na Figura 3. As estruturas de repetição nestes códigos (Figuras 2 e 3) são diferentes do código em *Scratch* (Figura 1), pois o *loop* é executando enquanto codigo for diferente de 0. Os comandos enquanto ... faça e *while* utilizam, respectivamente, em portugol codigo <> 0, em linguagem C codigo != 0.

CONCLUSÃO

Neste trabalho apresentamos a metodologia de ensino aplicada pela UFSB aos estudantes que nunca tiveram contato com algoritmos e programação de computadores. A metodologia apresentada utiliza as ferramentas *Scratch* e *VisuAlg* (algoritmo em portugol), aplicando-as em uma situação-problema e comparando-as entre si, demonstrando o processo de aprendizagem e evolução que os estudantes passaram para chegar a aprender definitivamente uma linguagem de programação, no caso a Linguagem C.

Concluimos que a metodologia proposta é uma forma eficaz de aprendizagem, já que as ferramentas utilizadas introduzem uma maneira lúdica, visual e de mais fácil compreensão. Este método faz com que os estudantes consigam identificar e aprender primeiramente a parte lógica do processo, deixando a sua parte sintática ser introduzida aos poucos, causando menos traumas e aumentando o gosto pelo estudo de programação no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

- [1] **Acerca do Scratch.** Disponível em: <https://scratch.mit.edu/about/>. Acesso em: 12 de agosto 2016.
- [2] **Acerca do Visualg.** Disponível em: <http://www.apoioinformatica.inf.br/produtos/visualg> acesso em: 31 de agosto de 2016.
- [3] **Acerca do DevC++.** Disponível em: <https://sourceforge.net/projects/orwelldevcpp/> Acesso em: 06 de setembro de 2016.
- ALENCAR, M. A. S.; LOBO, F. L.; Moreira, J. L. G.; Souza, M. B. **Uma Abordagem Metodológica voltada para o Ensino-Aprendizagem de Algoritmos.** Porto Alegre – RS: CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação, V. 11 Nº 1, Julho, 2013
- DIAS, K. L.; SERRÃO, M. L. **A Linguagem Scratch no Ensino de Programação: Um Relato de Experiência com Alunos Iniciantes do Curso de Licenciatura em Computação.** Brasília – DF: XXXIV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, Julho, 2014.
- SCHILDT, Herbert. **C Completo e Total.** São Paulo: Makron, 3. ed., 1991.

GAME EM SALA DE AULA: Aprendendo matemática

Aelsio Pereira de Almeida⁷¹
Diogo Rodrigues⁷²
João Rodrigo Pereira de Almeida⁷³
Leonardo Santos Oliveira⁷⁴
Regina Smith Maia⁷⁵

RESUMO

A tecnologia é hoje fator indissociável da vida moderna, e vem cada vez mais sendo utilizada para auxiliar e facilitar os mais diversos trabalhos, o que não é diferente no que se refere ao processo educativo, principalmente em áreas de conhecimento consideradas de difícil aprendizagem como é o caso da matemática. O presente trabalho expõe possibilidades da utilização de materiais didáticos e atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, para ensinar a matemática aos estudantes do 1º. ano do Ensino Médio, bem como sua fixação e aplicação nas resoluções dos mais diversos problemas em uma escola estadual da cidade de Teixeira de Freitas - BA. Foram utilizados métodos diferentes para chamar a atenção dos estudantes, no intuito de participarem mais ativamente das aulas tendo em vista o melhor aprendizado dos conteúdos a serem ensinados, uma maior interação entre os estudantes e professores, além de permitir ao estudante uma aprendizagem mais dinâmica e ativa, pautada em questões aplicadas a um determinado contexto. Portanto, elaboramos um jogo matemático, de perguntas e respostas, com o recurso computacional. Houve uma participação da maioria dos estudantes na resolução das situações-problemas, concluindo, assim, que a utilização do ambiente virtual e de ferramentas tecnológicas como jogos e programação são de grande importância no estímulo à aprendizagem da matemática.

Palavras-chave: Tecnologia; jogos computacionais; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

⁷¹ Discente do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação da Universidade Federal do Sul da Bahia, aelsio@gmail.com

⁷² Discente do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação da Universidade Federal do Sul da Bahia, diogo.icm@hotmail.com

⁷³ Discente do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação da Universidade Federal do Sul da Bahia, jrodrigopa@gmail.com

⁷⁴ Discente do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação da Universidade Federal do Sul da Bahia, leodtwo@gmail.com

⁷⁵ Professora Doutora em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Docente da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, regiabh@gmail.com

Trabalhar com a matemática em sala de aula representa um desafio para o professor, exigindo que ele conduza a matéria de forma significativa e estimulante para o estudante. A matemática ensinada no ensino tradicional tem como objetivo fixar o conhecimento através da intensiva exercitação, fazendo com que muitos não consigam gostar da matéria. É interessante que professores e futuros professores da área descubram e utilizem novos métodos de ensino na matemática, de modo que ela seja percebida como parte de nossas vidas.

Por meio deste artigo pretendemos expor possibilidades da utilização de materiais didáticos e atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, para ensinar a matemática aos estudantes do primeiro ano do ensino médio, bem como sua fixação e aplicação nas resoluções dos mais diversos problemas em uma escola estadual da cidade de Teixeira de Freitas - BA. Além disto, mostrará aos professores e estudantes da licenciatura em matemática e do ensino médio, que a matemática pode ser aprendida de uma maneira dinâmica, desafiante e divertida.

Em uma perspectiva renovadora, o ensino dos conteúdos matemáticos foi ressignificado, agregando novos papéis aos estudantes e professores, tendo em vista a construção do conhecimento pelo estudante, o trabalho em equipe e a comunicação na sala de aula. E assim, considera-se novos ramos do conhecimento como fundamentais para a formação do cidadão, tais como, o tratamento da informação e medidas de grandezas, sem, contudo, abandonar os conteúdos tradicionais como números, álgebra e geometria. Passando a enfatizar a resolução de problemas como um dos principais métodos de ensino aprendizagem (CARVALHO; SZTAJN, 1997).

A metodologia de ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas possibilita aos estudantes experimentarem um processo colaborativo por meio da organização em pequenos grupos que permita o aprender uns com os outros. Ao professor caberá uma mudança do seu papel de comunicador do conhecimento para o de observador, organizador, mediador e incentivador da aprendizagem. De acordo com os autores,

O professor deve lançar questões desafiadoras e ajudar os alunos a se apoiarem, uns nos outros, para superar as dificuldades. O professor, ao fazer a intermediação, leva os alunos a pensar, espera que eles pensem, dá tempo para isso, acompanha suas explorações e resolve, quando necessário, problemas secundários. As resoluções realizadas nos grupos devem ser apresentadas, por escrito, ao professor. (ONUICH; ALLEVATO, 2008, p. 84).

A resolução de problemas como método de ensino coloca o professor na condição de organizador e o estudante como protagonista e produtor do conhecimento, superando a visão tradicional de um estudante receptor e do professor como transmissor. Os estudantes

participam de forma ativa na construção dos conceitos matemáticos.

Uma outra perspectiva do ensino da matemática que envolve o estudante ativamente no processo de construção do conhecimento é o jogo. Huizinga (2007) define jogo como sendo uma ocupação de forma voluntária e que é exercida sob determinados limites, como tempo, espaço e regras, de conhecimento e consentimento entre os envolvidos e de caráter obrigatório. O jogo é dotado de um fim em si mesmo, um objetivo a ser alcançado, o qual vem acompanhado de um sentimento de tensão e alegria de acordo com o seu prosseguir, sendo algo diferente do cotidiano de quem o joga.

O processo de ensino que faz uso de jogos possibilita ao estudante que joga fazer uso de estratégias, tomadas de decisões e análise das melhores opções para vencer a partida, configurando-se em aprendizagens que poderão ser utilizadas em variadas situações de sua vida, seja ela social ou profissional (SILVA e SANTIAGO, 2010).

Quanto ao professor, assume o papel de pensar nas várias situações que podem surgir dentro da sala de aula, mediando a aprendizagem do estudante ao problematizar, orientar e potencializar o conhecimento prévio que trazem consigo.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa, como aquela que prioriza procedimentos descritivos à medida em que sua visão de conhecimento admite a interferência subjetiva, toma o conhecimento como compreensão que é sempre contingencial e negociado e não como uma verdade absoluta, conforme observa Borba, (2004). Neste contexto realizou-se uma pesquisa qualitativa, com intervenção em uma sala de aula do 1º. Ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Teixeira de Freitas. Após nos reunimos com a direção e docência da escola para identificarmos as dificuldades de aprendizagem existentes, referentes ao componente de matemática, foi criado um jogo como forma de despertar o interesse dos estudantes. Para isso utilizamos a plataforma Scratch, desenvolvida pelo MIT - Massachusetts Institute of Technology, onde poderíamos trabalhar tanto off-line como online. O jogo teve como tema o ambiente da série Game of Thrones, série do canal HBO, onde renomeamos o jogo para Game of Function, conforme a Figura 1, o jogo é composto por 10 fases que representam as casas existentes na série, tendo como objetivo final conquistar o trono de ferro. Para cada fase do jogo foi criada uma questão ambiente, conforme a Figura 2.





Figura 5 - Tela inicial do jogo.

John se hospedou na Estalagem do Entroncamento, por 30 dias (um mês), o valor da hospedagem ficou em 500 moedas de bronze, sabendo que em caso de atraso será cobrada multa de 10 moedas de bronze, mais 0,40 níqueis por dia de atraso.

Temos que $M(x)$ é o valor, da mensalidade a ser paga, e x é o número de dias em atraso. Determine a função que oferece o valor a ser pago com atraso

Figura 6 – Questão da Fase 2 do jogo

Fonte: Imagens do Jogo, elaborado e analisado neste resumo, criada pelos autores

UFSB na cidade de Teixeira de Freitas – BA, no dia 09 de agosto de 2016 das 19h30min às 21h30min. Recebemos 22 estudantes e a professora de matemática responsável pelas duas turmas convidadas. Os estudantes foram divididos em 2 (dois) grupos para que cada grupo pudesse resolver as questões e, ainda, sentisse-se motivado a concluir o jogo primeiro que o grupo adversário.

A última etapa previu avaliação da oficina pelos estudantes. Sendo assim, eles receberam um pequeno questionário, para que respondessem, contendo três perguntas objetivas e um espaço aberto para avaliarem a oficina em uma frase.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que se diz respeito as dificuldades para tornar a realização da oficina, o obstáculo foi encontrar um tema de jogo onde poderíamos mesclar questões de funções, e que seria interessante e atual aos estudantes.

O interesse dos estudantes com o jogo foi surpreendentemente positiva, conforme vemos na Figura 3, onde todos prestaram total atenção e conseguiram compreender as questões elaboradas e resolver as mesmas. No fim da oficina tivemos como desafio apresentar a eles mais jogos em outras plataformas como nos celulares.

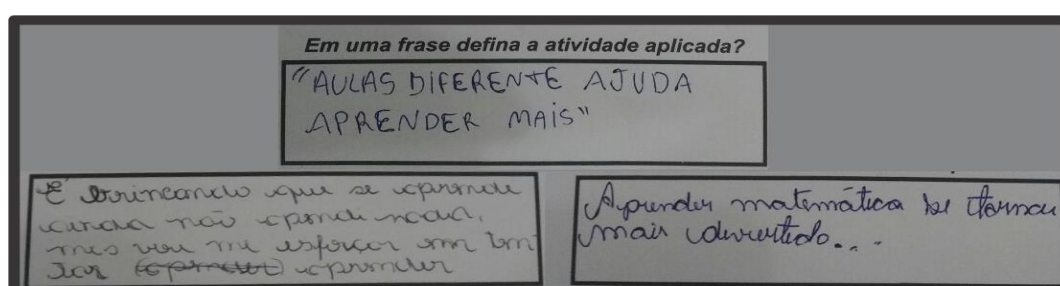


Figura 7 - Frases dos estudantes sobre a oficina.

CONCLUSÃO

Neste trabalho foi proposto uma oficina para o ensino da matemática por meio de jogos, de forma a possibilitar uma aprendizagem lúdica ao estudante. O conteúdo da matemática foi abordado de maneira que viesse a despertar o conhecimento já existente nos estudantes.

A metodologia apresentada, por meio do jogo Game of Function, baseou-se em perguntas de fácil entendimento e, ainda, no fato de que os estudantes já estavam familiarizados com o tema, tornando assim de fácil compreensão.

Consideramos que o trabalho com o jogo digital, a inserção do lúdico no processo de ensino, facilita a aprendizagem por ser uma plataforma visual e interativa. Como resultado desse processo de ensino, destacamos que a matemática abordada de forma dinâmica e utilizando-se do cotidiano dos estudantes, possibilita o conhecimento e aprendizagem de forma mais fácil e significativa.

REFERÊNCIAS

- BORBA, Marcelo. A pesquisa qualitativa em educação matemática. In: **Anais da 27ª reunião anual da Anped**, Caxambu, MG, 21-24 Nov. 2004
- CARVALHO, J. B. P.; SZTAJN, P. As habilidades “básicas” em Matemática. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 15, p. 15 - 21, 1997.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ONUCHIC, Lourdes de La Rosa; ALLEVATO, Norma S. As Diferentes “Personalidades” do Número Racional Trabalhadas através da Resolução de Problemas. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 31, 2008, p. 79 a 102.
- SILVA, Wellington L. da; SANTIAGO, Rosemary A. Os jogos pedagógicos no ensino de matemática. **X Encontro Nacional de Educação Matemática**: Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador, julho 2010. Disponível em:



http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/PT/T11_PT2140.pdf, Acesso em 11 de agosto de 2016.

ANÁLISE QUALITATIVA DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: “LABMORFO”

Ada Dhessica de Souza Miranda⁷⁶
Emília Gabriela Santos Ferreira¹
Yara Cunha Costa França¹
Grasiely Faccin Borges⁷⁷

RESUMO

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é um espaço interativo que permeia, através de dispositivos midiáticos (textos, imagens, vídeos, links), a disponibilidade de informação científica, compartilhamento e a produção de conhecimento através dos meios de comunicação. No presente trabalho objetivou-se oferecer a oportunidade de interação com ferramentas de ensino-aprendizagem aos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BI Saúde) da Universidade Federal do Sul da Bahia. Na implantação/publicação do ambiente virtual de aprendizagem “LABMORFO”, foi verificada a interação e a utilização do ambiente com participação 35 estudantes do BI Saúde, que por meio de questionário, avaliaram o site qualitativamente. Essa avaliação teve como propósito identificar os aspectos positivos e negativos na percepção dos estudantes. Os pontos satisfatórios encontrados no site “LABMORFO” foram a organização e utilidade dos assuntos; o design, as imagens, os itens e subitens e as cores marcantes visualmente, o que levaria um desenvolvimento de maior interesse e compreensão dos visitantes. Entretanto, percebe-se que a disposição dos conteúdos no site tem causado certa confusão e não entendimento da dinâmica do ambiente, como o layout do site, a função e disposição das imagens presentes na página inicial, o item “generalidades”, a não adaptação do site para aparelhos móveis, a suposição de que o site seja muito pesado e a ausência de conteúdos de autoria própria.

Palavras Chave: Ambiente virtual de aprendizagem; anatomia; fisiologia.

INTRODUÇÃO

Em um cenário de avanços científicos e tecnológicos, as tecnologias de informação e comunicação possibilitam a divulgação científica, o compartilhamento e a produção de conhecimento através dos meios de comunicação, que permitem o acesso à informação de maneira objetiva, flexível e facilitada para aqueles que possuem restrições e dificuldades de adquirir conteúdos, interagir e compartilhar informações (ALMEIDA, 2003; SOUZA, 2011).

Nesse contexto, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é um espaço interativo que permeia, através de dispositivos midiáticos (textos, imagens, vídeos, links), a disponibilidade de informação às pessoas, além de ferramentas para as mesmas serem

⁷⁶ Acadêmica do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Sul da Bahia- UFSB, Bolsista de Apoio à Permanência BAP- PROSIS. Email: adafmiranda@gmail.com; emiliagabriela.sf@hotmail.com; yara_cunhac@hotmail.com.

⁷⁷ Docente do Centro de Formação em Saúde da Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB.

autônomas na construção do seu aprendizado (ALMEIDA, 2003; VIEIRA e LUCIANO, 2001).

Esse modelo de ensino-aprendizagem tem como foco as necessidades e as demandas do público, sendo uma estratégia de aprendizado que rompe com os paradigmas da educação tradicional, a qual torna possível a educação a distância, a utilização do computador como ferramenta pedagógica, a complementação de conteúdo para além da sala de aula, a aprendizagem colaborativa, a interação com ambientes virtuais e a diversidade de conhecimento proporcionado pela amplitude da internet (LACERDA e SILVA, 2015; SANTOS; CRUZ; PAZZETTO, 2001; SILVA e FIQUEIREDO, 2012).

Não obstante, além de trazer benefícios para os usuários, os AVAs possuem características favoráveis também às instituições de ensino, pois é uma metodologia alternativa de ensino, de baixo custo, que promove a produção de materiais didáticos, incentiva a pesquisa e é flexível para aplicação pelo professor como complemento do conteúdo dado em sala (LACERDA e SILVA, 2015; LARA et al., 2014).

Para que o AVA seja eficiente, destaca-se a importância de um planejamento adequado, principalmente na área biomédica, pois essa ferramenta deve atingir o objetivo de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem (LARA et al, 2014; RANGEL et al., 2011). Para que as limitações e os problemas sejam conhecidos, deve-se avaliar o recurso de informação através de uma abordagem dos sujeitos participantes do processo, podendo ser de forma qualitativa – na qual as opiniões das pessoas serão consideradas e válidas, pois representam sua interpretação subjetiva daquilo que observou e sua satisfação quanto ao conteúdo (LAGUARDIA; PORTELA; VASCONCELLOS, 2007).

OBJETIVO

Objetivou-se avaliar a oferta de interação com o Ambiente Virtual de Aprendizagem de ensino-aprendizagem “LABMORFO” aos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BI Saúde) da Universidade Federal do Sul da Bahia.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva com abordagem qualitativa e delineamento transversal. Participaram da pesquisa 35 discentes regularmente

matriculados no BI Saúde - *campus* Paulo Freire da Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB.

As atividades de desenvolvimento do trabalho foram executadas em fases distintas: O primeiro momento consistiu no planejamento com a equipe para a construção do ambiente virtual. Desta forma, o plano de ação contemplou os seguintes segmentos: reuniões quinzenais; seleção da plataforma; criação do logotipo da equipe; disposição das sessões, design e prospecções de conteúdos para o site piloto.

Na segunda fase, a equipe trabalhou no desenvolvimento dos segmentos referidos. A prospecção de materiais virtuais iniciou-se, baseada nos critérios de inclusão: fontes legítimas e seguras; qualidade visual e intelectual; clareza e objetividade. As plataformas de busca foram o Google acadêmico, Scielo e Youtube utilizando os descritores: Anatomia; Fisiologia; Morfofuncional e Sistemas do corpo humano.

O terceiro momento consistiu na execução e acompanhamento, nesta fase ocorreu a implantação/publicação do ambiente virtual de aprendizagem “LABMORFO”. Além disso, foi verificada a interação e a utilização do ambiente com os estudantes.

Na última fase foi estruturado um questionário para fins de avaliação dos aspectos positivos e negativos na percepção dos estudantes. Essa avaliação se deu por meio de duas perguntas: a) Indique os pontos positivos do site “LABMORFO” e b) Indique os pontos negativos do site “LABMORFO”. Os entrevistados expuseram suas satisfações e insatisfações quanto à estrutura, conteúdo, design e opiniões. Desta forma, os dados foram transcritos e analisados qualitativamente a fim identificar futuras melhorias na utilização do “LABMORFO”.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Com base na entrevista dos 35 discentes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Sul da Bahia, 40% eram do sexo masculino e 60% do sexo feminino, 65,71% possuíam ensino médio completo, 25,71% graduação e 8,57% pós-graduação. Os entrevistados possuíam uma média de idade de $22,71 \pm 7,30$ anos, e afirmaram utilizar o computador há $11,34 \pm 3,94$ anos e a internet há $10,48 \pm 3,38$ anos, os mesmos afirmaram passar em média $32,22 \pm 25,52$ horas semanais utilizando o computador e $43,48 \pm 31,50$ horas semanais fazendo uso da internet

Dos quais 34 entrevistados citaram pontos satisfatórios encontrados no site

“LABMORFO”; como a organização e utilidade dos assuntos dispostos no ambiente virtual que estiveram presentes em boa parte dos questionários: *“O site é bem organizado, de fácil navegação e muito útil, no que diz respeito ao aprendizado da pessoa que o acesso”* (LBF). Destacou-se também sobre a presença de quizzes, como um quesito interessante e com função de solidificar o aprendizado obtido através dos artigos e vídeos ditos como materiais de qualidade, exemplificados nos relatos abaixo: *“Gostei muito da proposta do site, tendo em vista a qualidade e síntese das informações.”* (IMGG); *“Gostei da estrutura do site, do design das páginas, das cores. Os conteúdos estão legais e gostei dos quizzes disponibilizados.”* (WNM) e *“A inserção de quizzes foi muito interessante...”* (BM).

O design, as imagens, os itens e subitens, as cores do site foram citados como pontos marcantes visualmente o que levaria um desenvolvimento de maior interesse e compreensão dos visitantes.

Dos entrevistados, 19 apresentaram pontos negativos; os demais afirmaram não haver pontos de insatisfação ou deixaram em branco. Pontos como o não entendimento da dinâmica do site e sugestão de um tutorial das funções e do objetivo do projeto foram levantados com: *“Seria interessante colocar um pequeno vídeo explicando o funcionamento do site, e do que se trata.”* (BM)

O layout do site, a função e disposição das imagens presentes na página inicial, foi outro ponto criticado, trazendo certa confusão ao entendimento dos entrevistados como o relato abaixo: *“O fato de ter os sistemas indicados por fotos na página principal do site e ao clicar não é redirecionado ao conteúdo, aparece apenas à imagem maior. Não achei interessante, seria útil se fosse redirecionado ao conteúdo.”* (TRFM) e *“A segunda imagem da página principal que mostra todos os sistemas, só seria útil para mim se tivesse uma ferramenta que desse zoom em cada parte para que seja possível ler, do tamanho que se encontra na página não é possível isso, tornando a imagem não muito útil.”* (TRFM)

A exposição superficial dos assuntos, não compreensão do item “generalidades”, não adaptação do site para aparelhos moveis, a suposição de que o site seja muito pesado e a ausência de conteúdos de autoria própria foram outros pontos levantados pelos participantes em suas descrições de insatisfação.

CONCLUSÃO

Diante das respostas obtidas e analisadas, percebe-se que a disposição dos conteúdos

no site tem causado confusão e não entendimento da dinâmica do ambiente; o que leva a necessidade de tornar tudo mais autoexplicativo. Pois, apesar de ter havido pessoas que compreenderam as funções ali dispostas, há ainda uma parte que não visualizou esta clareza apontando aí um quesito a se adaptar.

Além disso, as entrevistas realizadas abordaram os discentes de modo que estes não tiveram tempo hábil de se familiarizarem com o site piloto. Em diversas seções, os entrevistados não exploraram da maneira que teriam feito se caso o “link” tivesse sido disponibilizado, e ele, sem a pressão de responder um questionário posteriormente, pudesse percorrer livremente à plataforma do LABMORFO.

Desta forma, foram apontadas limitações que foram pelos participantes da pesquisa, além de aspectos positivos que precisam ser maximizados para um melhor aproveitamento do AVA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. 2003.

Disponível em: < www.scielo.br/pdf/ep-/v29n2/a10v29n2.pdf. (31 de julho de 2016)

LACERDA, A. L.; SILVA, T. Materiais e estratégias didáticas em ambiente virtual de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 243, 2015.

LAGUARDIA, Josué et al. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 513-530, 2007.

LARA, M. V. et al. Objetos de aprendizagem como coadjuvantes do processo de ensino-aprendizagem de Fisiologia humana. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v. 12, n. 1, p. 34-47, 2014.

RANGEL, E. M. L. et al. Avaliação, por graduandos de enfermagem, de ambiente virtual de aprendizagem para ensino de fisiologia endócrina. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 24, n. 3, p. 327-333, 2011.

SILVA, C. G.; FIGUEIREDO, V. F. Ambiente Virtual de Aprendizagem: comunicação, interação e afetividade na EAD. 2012.

SOUZA, D. M. V. Ciência para todos? A divulgação científica em museus. **Ciência da Informação**, v. 40, n. 2, p. 256-265, 2012.

VIEIRA, M. B.; LUCIANO, N. A. Construção e Reconstrução de um Ambiente de



Aprendizagem para Educação à Distância. **Disponível em:** <

http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/643/2005/11/construcao_e_reconstrucao_de_um_ambiente_de_aprendizagem_para_educacao_a_distancia_>. Acesso em: 31 de julho de 2016

INTRODUÇÃO AO RACIOCÍNIO COMPUTACIONAL PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Alexandre Dias dos Santos⁷⁸

Carla Nascimento Neves⁷⁹

Kennedy Morais Fernandes⁸⁰

RESUMO

Em meio à diversidade tecnológica vivenciada atualmente o raciocínio computacional vai além do manuseio de aparelhos e parte para a busca e elaboração de soluções de problemas das mais diversas áreas por meio da lógica e da ciência computacional, porém este raciocínio não é abordado na Educação Básica, o que acaba por dificultar o contato dos estudantes desse nível de ensino com a área da Ciência da Computação. O objetivo deste trabalho é mostrar os resultados de um projeto que introduziu o raciocínio computacional a partir de uma abordagem lúdica da lógica de programação, tendo como principal ferramenta de ensino a plataforma de programação do *Scratch* ^[1]. O projeto foi realizado no Colégio Municipal Reitor Edgard Santos, da cidade de Itamaraju – BA, com a participação dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando-se o laboratório de informática do próprio colégio. Ao longo do curso foram abordados conceitos de entrada e saída de dados, variáveis, operadores, estruturas condicionais, interações com sons, imagens, dentre outros. Os estudantes implementaram projetos com foco em jogos e na resolução de problemas com conteúdo do ensino básico. No projeto final do curso os temas foram escolhidos pelos próprios alunos, despertando assim uma motivação para futuras experiências.

Palavras-chave: Educação Básica; Raciocínio Computacional; Scratch.

INTRODUÇÃO

O uso do computador e das tecnologias da informação abrange diversos aspectos da vida de muitas pessoas, sendo de grande importância para os processos sociais. No ano de 2014, a proporção de domicílios com internet no Brasil chegou a 50%, segundo dados divulgados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), e o uso deles na esfera educacional envolve pesquisas, escrita de textos, efetuação de cálculos e ações relacionadas, porém nada envolve o raciocínio computacional de forma mais profunda.

"Os currículos escolares brasileiros não contemplam o ensino de informática, tampouco o de Ciência da Computação, mesmo que as entidades governamentais reconheçam os benefícios das tecnologias no âmbito pedagógico e tenham referendado a abertura dos inúmeros cursos de licenciatura" (CAMBRAIA e

⁷⁸ Discente do curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciências - Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: xandydias1@gmail.com

⁷⁹ Discente do curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciências - Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: carlanascimentoneves@gmail.com

⁸⁰ Professor Doutor em Modelagem Computacional na Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: kennedy.fernandes@gmail.com

SCAICO, 2013, p. 3).

A partir desta perspectiva, observa-se a necessidade do ensino atrelado às ciências computacionais no ensino básico, ciências essas que tem como base o raciocínio computacional, que segundo o pensamento de Blikstein (2008) é ter a noção de como usar o computador como um instrumento de aumento do poder cognitivo e operacional humano aumentando assim sua produtividade, inventividade, e criatividade, além de ser uma das diversas habilidades que são necessárias para o exercício da cidadania neste século. Paralelamente a Blikstein, Nunes (2011) destaca a importância deste pensamento na Educação Básica como forma de aprimorar o raciocínio computacional das crianças, pelo seu caráter transversal a todas as ciências.

Com o desenvolvimento do raciocínio computacional é possível estimular a capacidade de dedução e raciocínio lógico para a solução de diversos problemas. Partindo disto, o objetivo da execução deste projeto foi a introdução do raciocínio computacional para alunos do ensino básico, procurando desenvolver a criatividade dos alunos através da construção de jogos e aplicativos, identificando o nível de interesse/motivação dos estudantes no desenvolvimento das atividades para aproximá-los da área de Ciência da Computação.

METODOLOGIA

Para a execução deste projeto, foi necessário encontrar uma Instituição de Ensino Fundamental que contasse com um laboratório de informática com condições favoráveis à aplicação do curso. A parceria foi feita com o Colégio Municipal Reitor Edgar Santos da cidade de Itamaraju /BA. As aulas foram disponibilizadas para alunos do 6º ao 9º ano, totalizando quatro turmas inscritas no curso, com uma média de quinze alunos por turma.

A ferramenta utilizada na aplicação do curso foi o *Scratch* ^[1], uma plataforma de linguagem gráfica de programação desenvolvida por pesquisadores do laboratório de mídia do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) sendo ideal para se trabalhar com um público jovem por ser uma plataforma que não demanda conhecimentos preliminares de outras linguagens de programação. O *Scratch* possui comandos de fácil entendimento e manipulação, contribuindo para a construção do raciocínio computacional de uma forma mais intuitiva.

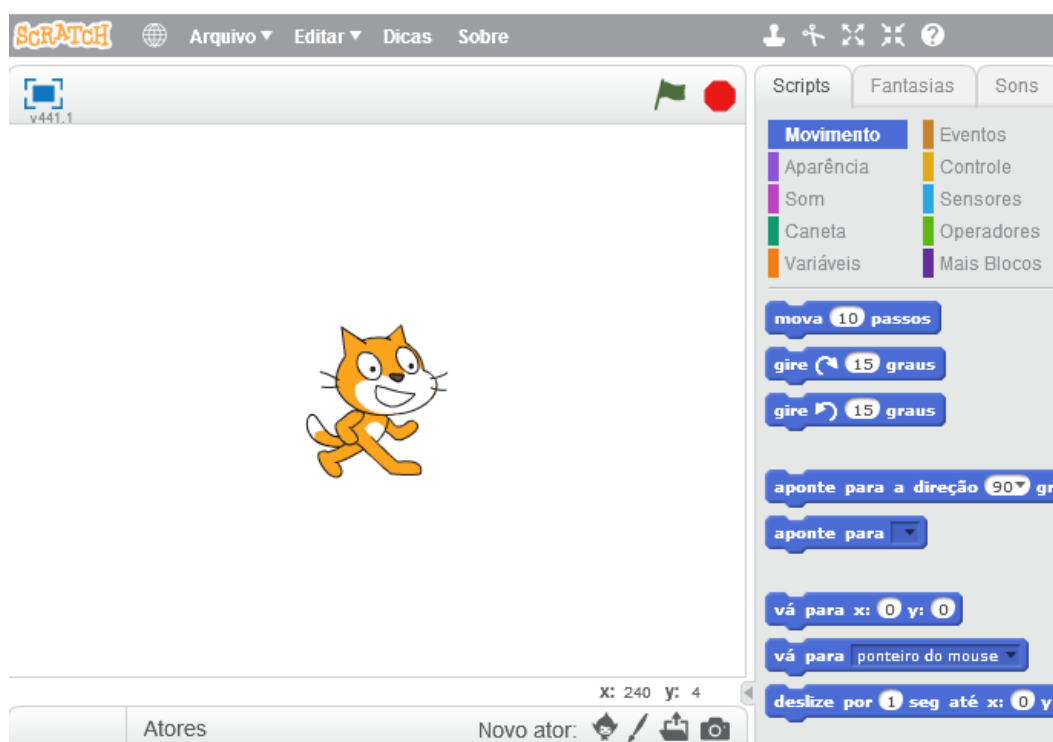


Figura 1: Tela inicial da plataforma do Scratch.

O curso aconteceu com duas turmas no período matutino e outras duas no período vespertino, com aulas de duas horas de duração, dois dias por semana (segunda e sexta-feira). Os temas abordados foram relacionados a entrada e saída de dados, variáveis, operadores, estruturas condicionais, ferramentas de blocos e interações com sons, imagens etc. A Tabela 1 apresenta o cronograma de aulas com todo o conteúdo desenvolvido ao longo do curso e as Figuras 2, 3 e 4 apresentam alguns dos projetos finais criados pelos estudantes. Foram desenvolvidos projetos com foco em jogos, aplicativos com conteúdo do ensino básico e outros aplicativos com outros temas escolhidos pelos próprios alunos.

Tabela 1: Cronograma de aulas do curso

SEMANAS	CONTEÚDO DESENVOLVIDO
1	Introdução ao Scratch, apresentação da ferramenta, demonstração e criação do jogo "LABIRINTO".
2	Entrada/saída, variáveis, operadores.
3, 4 e 5	Criação do jogo "SNAKE", trabalhando com variáveis, introdução dos controles de estruturas condicionais.
6 e 7	Entrada/saída, variáveis, operadores, estrutura condicional simples e composta, introdução à ferramenta bloco.
8	Apresentação e demonstração da ferramenta "SOM" e criação de um instrumento musical.
9	Apresentação do site: scratch.mit.edu/ e das possibilidades de invenções da ferramenta.
10	Desenvolvimento de projeto com banco de dados.
11	Animação criada no Scratch. Implementação de animações simples pelos alunos.
12, 13 e 14	Desenvolvimento do projeto final do curso.
15 e 16	Finalização e apresentação dos projetos.



Figura 2: Jogo MÁRIO

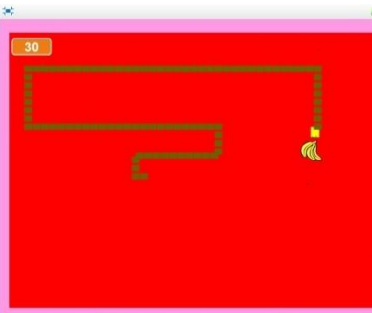


Figura 3: Jogo COBRA



Figura 4: Jogo BAILARINA

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que se diz respeito às dificuldades para realização do projeto, o obstáculo inicial foi encontrar uma escola com um laboratório de informática em condições adequadas. A escolha do Colégio Municipal Reitor Edgar Santos se deu por conta da disponibilização do laboratório.

O interesse dos estudantes pelo meio do raciocínio computacional foi aumentando gradualmente ao longo do curso, de forma que ao final do curso todos eles conseguiram elaborar jogos, cenários com personagens, animações, sons e outros projetos na plataforma do *Scratch*.

Foi constatado que a introdução do raciocínio computacional, que é o principal objetivo deste projeto, foi alcançada de forma eficaz. As dúvidas dos estudantes após o curso não são mais sobre a funcionalidade das ferramentas, mas sim sobre as diversas possibilidades de criação de projetos ou o que poderia ser criado a partir de cada ferramenta do *Scratch*.

CONCLUSÃO

Com a realização do projeto foi possível perceber a necessidade da aproximação de alunos do ensino básico com o raciocínio computacional, aproximação esta que deve ir além do mero contato com computadores e celulares, partindo para noções computacionais de construção e não somente de simples usuários, aproximando-os do meio científico.

Os alunos que concluíram o curso tiveram sucesso no contato com o raciocínio computacional de maneira lógica e intuitiva, estabelecendo assim uma base para futuras experiências na área de Ciência da Computação.

Desenvolver a criatividade das crianças através do raciocínio computacional é uma

forma eficiente a ser adotada pelas escolas públicas, uma vez que a sociedade está cada vez mais envolvida com a tecnologia.

REFERÊNCIAS

- [1] **Acerca do Scratch.** Disponível em: <https://scratch.mit.edu/about/>. Acesso em: 12 ago. 2016
- BLIKSTEIN, Paulo. **O pensamento computacional e a reinvenção do computador na educação.** (2008). Disponível em:
<http://www.blikstein.com/paulo/documents/online/ol_pensamento_computacional.html> Acesso em: 05 ago. 2016.
- CAMBRAIA, Adão Caron; SCAICO, Pasqueline Dantas. Os desafios da Educação em Computação no Brasil: um relato de experiências com Projetos PIBID no Sul e Nordeste do país. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 13, n. 148, p. 01-09, 2013.
- NUNES, Daltro José. **Ciência da Computação na Educação Básica.** (2011). Disponível em:
<<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=79207>> Acesso em: 05 ago. 2016.

ENSINO DE ROBÓTICA COM S4A – SCRATCH FOR ARDUINO

Lázaro Tiago de Oliveira⁸¹
Leonardo Santos Oliveira⁸²
Kennedy Morais Fernandes⁸³

RESUMO

Um dos múltiplos fatores que dificultam o aprendizado da robótica no meio acadêmico é a falta de ferramentas adequadas para alunos sem conhecimentos prévios em programação de computadores e eletrônica. Na maioria das instituições acadêmicas os cursos de linguagens de programação e robótica tem um foco maior na parte teórica, trazendo assim grandes dificuldades à aprendizagem por parte dos alunos. Desta forma, nesse trabalho objetivou-se o ensino de robótica através da implementação de projetos nos quais o estudante aprende praticando, tornando assim mais fácil a compreensão da lógica de programação e introduzindo conhecimentos de eletrônica com o Arduino. Para a realização deste trabalho foi feito o uso das ferramentas do Arduino e da plataforma do *Scratch for Arduino* (S4A) no ensino de robótica, buscando trazer uma abordagem mais lúdica e leve para o ambiente escolar, visando facilitar o aprendizado, uma vez que o aluno trabalha com uma linguagem de programação simples, interativa e com comandos bem definidos e de fácil entendimento. Como resultado desse processo de ensino, tivemos a construção de um simulador de sinal de trânsito.

Palavras-chave: Arduino; Programação; Robótica; Scratch.

INTRODUÇÃO

Programação e lógica ainda são tabus para muitos estudantes, é notável que um bom número deles possuem dificuldades em aprender a programar computadores. Como os fundamentos de lógica dificilmente são ensinados no ensino básico, os estudantes chegam ao nível superior com essa dificuldade em aprender os conceitos de programação, e muitas vezes perdem o gosto pelas ciências exatas por não ter afinidade com algoritmos e lógica de programação. Segundo Mélo et al. (2011, p. 2):

⁸¹ Discente do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências da Universidade Federal do Sul da Bahia, sis.lazaro@gmail.com

⁸² Discente do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação da Universidade Federal do Sul da Bahia, leodtwo@gmail.com

⁸³ Professor Doutor em Modelagem Computacional da Universidade Federal do Sul da Bahia, kennedy.fernandes@gmail.com

Todavia, no contexto da programação, o que acontece no nível superior, a necessidade de interagir com o computador ainda exige um elevado nível de raciocínio abstrato e de lógica, os quais não são trabalhados na escola durante o ensino fundamental ou médio, além de que podem ser dificultados também pelo uso de linguagens codificadas em baixo nível.

Neste trabalho apresentamos uma proposta para o ensino de programação e robótica, de forma mais simples e prática utilizando a ferramenta visual S4A - *Scratch for Arduino*, fazendo com que o aprendizado se torne algo prazeroso.

METODOLOGIA

Na elaboração das aplicações foi utilizada a plataforma *Scratch for Arduino* (S4A, 2016), que é baseada na plataforma original *Scratch*. O *Scratch* é uma suíte de programação feita pelo MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) e é disponibilizada gratuitamente aos usuários. A programação no *Scratch* é feita em blocos de simples manuseio e de fácil entendimento, onde o usuário simplesmente clica e arrasta cada comando, formando assim os blocos que definem uma rotina ou uma função (SCRATCH, 2016). O S4A foi desenvolvido por colaboradores para a integração com os componentes do Arduino, utilizando suas entradas digitais e analógicas (S4A, 2016). O ambiente da plataforma S4A pode ser visto na Figura 1.

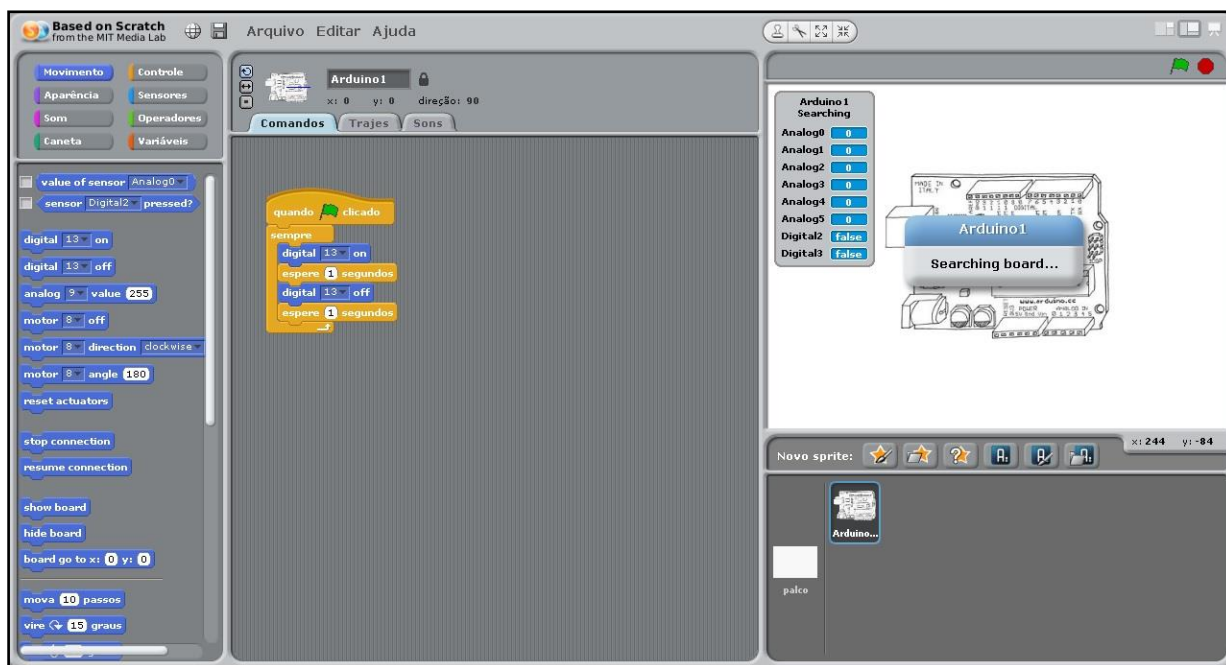


Figura 1 – Ambiente da plataforma S4A.

O Arduino é uma plataforma física de computação de código aberto baseado numa simples placa microcontroladora e um ambiente de desenvolvimento para escrever o código para a placa. Uma placa Arduino é capaz de processar sinais digitais e analógicos através de

componentes eletrônicos como botões, *LEDs*, sensores de presença, de luminosidade, entre outros (ARDUINO, 2016).

A plataforma própria do Arduíno usa uma linguagem técnica que faz a conexão direta com a máquina, se utilizando de sintaxe padrão, como nas linguagens clássicas de programação. Na Figura 2 é possível ver o esquema de ligação desses componentes. A finalidade deste esquema é fazer um *LED* acender e apagar. Para a implementação deste projeto utilizamos uma placa com o Arduíno UNO (ARDUINO, 2016), uma *protoboard* (placa com furos e conexões condutoras), dois *jumpers* (fios) para a ligação e um resistor de 220 ohms para a queda de tensão, pois a porta digital tem uma tensão de 5V e o *LED* vermelho trabalha numa faixa de tensão de 1,8 V a 2,2 V (KINOPF et al., 2013).

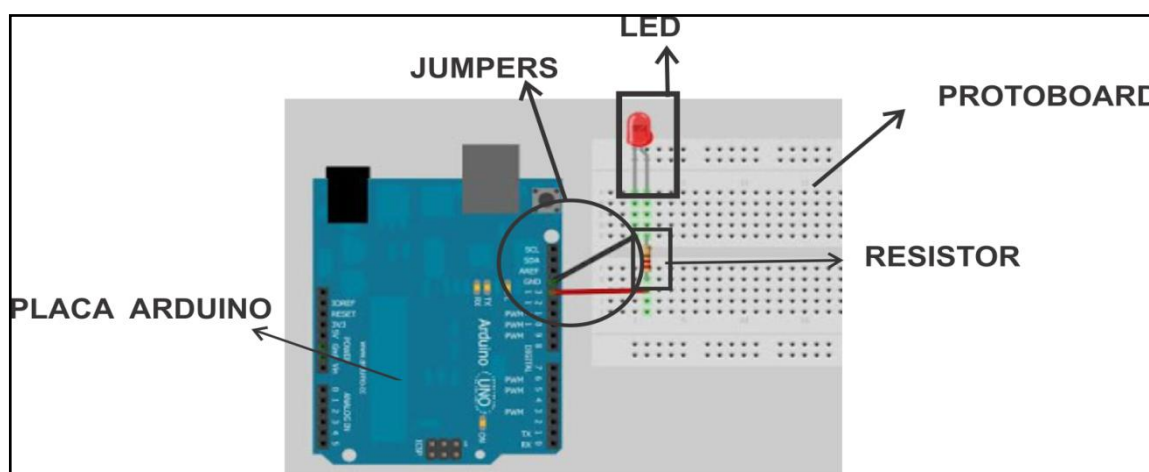


Figura 2 – Esquema de ligação dos componentes do Arduíno.

Na *protoboard* há vários furos que correspondem a trilhas interligadas, sendo que as trilhas das extremidades (abaixo e acima) são interligadas na horizontal e as trilhas do meio são interligadas na vertical. O *LED* é ligado de forma que o lado positivo (extremidade maior do *LED*) esteja na mesma trilha de um dos lados do resistor. O resistor, por sua vez, tem o seu outro lado conectado por um *jumper* à placa Arduino em uma de suas saídas digitais, neste projeto foi utilizado a porta digital 13. O lado negativo do *LED* é interligado à entrada GND da placa, onde é o “aterramento” do circuito.

Para acender e apagar o *LED* é preciso programar e estabelecer os comandos. A programação na plataforma do Arduíno é mostrada na Figura 3. O código é dividido em duas funções: *setup* e *loop*. O *setup* é a função onde se definem as entradas e saídas que serão utilizadas. Para definir a porta de saída do *LED* foi utilizado o comando *pinMode*, associando-o à porta digital 13. A função *loop* armazena os comandos principais e repete-se continuamente dando dinâmica ao programa e controlando ativamente a placa Arduino. O

comando *digitalWrite* estabelece o estado do *LED*, *HIGH* para ligá-lo e *LOW* para desligá-lo, e o comando *delay* define o tempo de espera entre um comando e outro. Sendo assim, o *LED* acende e apaga por um segundo infinitamente. Na Figura 4, a mesma programação foi feita, porém na plataforma S4A. utilizando blocos de comando. Foi utilizado o “sempre” para repetir as ações, e, dentro desse comando, os comandos *digital on* e *digital off* seguidos de “espere” definido em um segundo. Esta simples combinação de blocos de comandos tem a mesma função das linhas de código utilizadas na plataforma do Arduino.

```
void setup()
{
  // Configura o pino d13 como saída
  pinMode(13, OUTPUT);
}

void loop()
{
  // Configura o pino 13 como HIGH
  digitalWrite(13, HIGH);
  // Espera 1000 ms (1 segundo)
  delay(1000);
  // Configura o pino 13 como LOW
  digitalWrite(13, LOW);
  // Espera 1000 ms (1 segundo)
  delay(1000);
}
```

Figura 3 – Programação na plataforma Arduino.



Figura 4 – Programação no ambiente do S4A.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ensino de robótica com a plataforma Arduino foi eficaz, pois além de atrativo é divertido. As tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar. (PERRENOUD, 2000, p.138). Nesta seção é apresentada a implementação de um simulador de semáforo criado na plataforma S4A (Figura 5) junto com o esquema de ligação na placa Arduino (Figura 6).

Na Figura 5 temos os blocos de comandos implementados no S4A. Iniciamos a porta digital 11 onde está ligado o *LED* verde, digital 12 com o *LED* amarelo e a digital 13 com o *LED* vermelho. O estado inicial de todas as portas é *off*, ou seja, desligadas. Após definir o estado inicial de cada porta digital tem-se um *loop* infinito com o comando “sempre”. Este comando estabelece que quando um *LED* acender, os demais deverão se apagar. Iniciamos o processo de repetição ascendendo o *LED* verde (digital 11 *on*), seguido do comando “espere”

com tempo de 5 segundos, após esse tempo o *LED* verde desliga (digital 11 *off*) e o *LED* amarelo liga (digital 12 *on*). O mesmo processo é realizado para ascender os *LEDs* amarelo e vermelho.



Figura 5 – Programação no ambiente do Scratch.

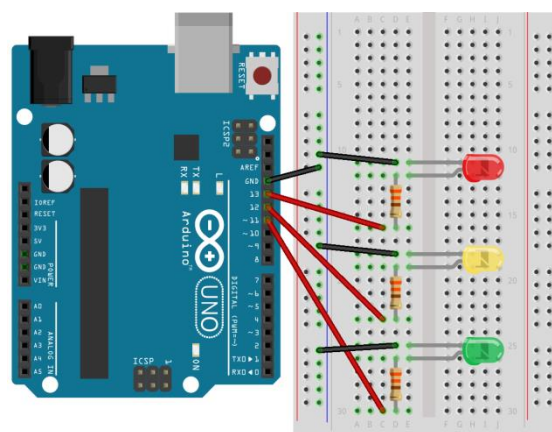


Figura 6 –Esquema de Ligação do simulador de um semáforo.

CONCLUSÃO

Neste trabalho foi proposta uma metodologia para o ensino de robótica através da implementação de projetos, onde o estudante aprende praticando. A compreensão de lógica de programação foi abordada introduzindo conhecimentos de eletrônica com o Arduino.

A metodologia apresentada para o ensino de robótica utilizou o S4A - *Scratch for Arduino*, plataforma de simples manuseio e de fácil entendimento. O S4A facilita a aprendizagem por ser uma plataforma visual e interativa. Como resultado desse processo de ensino, a parte final deste trabalho apresenta a construção de um simulador de sinal de trânsito, um projeto simples que aborda comandos básicos de programação que fazem parte do cotidiano dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARDUINO. **What is Arduino?** Disponível em:

<<https://www.arduino.cc/en/Guide/Introduction>>. Acesso em 31 de agosto de 2016.

KINOPF, Bruno Silva; ROCHA, Cauã Barneze; CHOCIAIY, Lucas; CABRAL, Mariana F. Machado; ZALESKI, Rafael Henrique. **Sistema de Identificação de Participantes em Postos de Controle de Corridas de Orientação**. 2013. 34 f. Relatório Final (Oficina de Integração 2) - Engenharia de Computação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

MELO, Francisco Édson Nogueira; CUNHA, Raimundo Ricardo Matos; SCOLARO, Dyonad Renan; CAMPOS, Jhonatan Luiz. **Do Scratch ao Arduino: Uma Proposta para o Ensino Introdutório de Programação para Cursos Superiores de Tecnologia**, XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Blumenau, out. 2011.

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

S4A. **About S4A**. Disponível em: <<http://s4a.cat>>. Acesso em 30 de agosto de 2016.

SCRATCH. **Acerca do Scratch**. Disponível em: <<https://scratch.mit.edu/about>>. Acesso em 30 de agosto de 2016.

UM CLICK NA ESCOLA: a relação dos sujeitos aprendentes com a fotografia

Gracielia Novaes da Penha⁸⁴

RESUMO

Este trabalho integra uma pesquisa que se encontra em andamento no âmbito do curso de Mestrado, que tem como objetivo maior compreender o potencial formativo das produções visuais (fotografias) no processo de constituição cultural e leitora dos sujeitos. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se configura em um estudo de caso, desenvolvida no Colégio Estadual de Quixabeira, no município de Quixabeira-Bahia. O objeto de estudo são os álbuns fotográficos construídos pelos sujeitos aprendentes (estudantes) a partir da participação destes no projeto estruturante “Educação Patrimonial Artística” (EPA), promovido anualmente pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia nas escolas de ensino médio da rede. Essas produções são registros visuais do patrimônio cultural (material e imaterial) do lugar de vivência de cada sujeito envolvido, que são feitos com a câmara de seus dispositivos móvel (celular). Os procedimentos metodológicos utilizados foram à análise descritiva dos álbuns fotográficos e entrevistas do tipo semiestruturada com sujeitos aprendentes envolvidos. Assim, o presente texto traz os resultados da etapa preliminar da descrição reflexiva dos álbuns fotográficos, observando a relação desses sujeitos aprendentes com seu lugar e os aspectos socioculturais, que lhes são peculiares e se materializam nessas produções fotográficas. É importante notar que o estabelecimento das relações dessa trama é mediado pelas lentes fotográficas, não de câmeras, mas dos aparelhos de celular que na atualidade simboliza a velocidade das tecnologias de comunicação e informação tem exercido enorme influência sobre o comportamento e o interesse dos sujeitos, especialmente os mais jovens, inspirando novas formas de pensar e de comportar em sociedade. Tal estudo se baseia em autores como Suzan Sontag (2004), para quem a fotografia e sua história são concebidas sob um ponto de vista reflexivo e subjetivo que influencia drasticamente em seus significados e sua importância no cotidiano das pessoas, através da captação do real que é projetado e que deve ser interpretado pelo espectador-leitor. E ainda nos Estudos da Cultura Visual (ECV) em que a imagem é compreendida como portadora de significados inserida em contextos socioculturais e que contribui para a formação dos sujeitos contemporâneos, por isso Mirzoeff, (2003) um dos teóricos dessa abordagem tem a visualização como característica do mundo contemporâneo e toma a cultura como traço definidor dos estudos visuais, e, portanto, se refere a valores e identidades construídos e comunicados pela cultura via mediação visual, como também à natureza conflituosa desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários. Por sua vez Fernando Hernandez (2007) ao fazer o estudo sistemático da Cultura Visual traz a ideia de que esta pode proporcionar aos docentes e alunos uma compreensão crítica dos seus papéis e suas funções sociais, como também de suas relações de poder, indo além da simples apreciação ou do prazer que as imagens proporcionam, convergindo para formação de sujeitos interpretes e produtores de textos visuais críticos.

Palavras Chaves - Fotografia, linguagem imagética, cultura visual,

⁸⁴ Aluna regular do Curso do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) com área de concentração em Educação, Sociedade e Cultura; da linha 2 – Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas. E-mail: g_penha@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que as mídias contemporâneas têm exercido enorme influência sobre o comportamento e o interesse dos sujeitos, especialmente os mais jovens, inspirando novas formas de pensar e de comportar em sociedade; em verdade, as novas mídias com o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação inauguram um novo “ethos” cultural que articula em um só corpo diferenças cultural, espaço-temporais e variados níveis intelectuais. Esta linguagem midiática que tem na imagem uma das principais formas de comunicação que circunda em todas as esferas da vida cotidiana é usada de diversas formas, para variados fins, em especial o mercadológico que leva a contemporaneidade ser marcada pela cultura do consumo, propagada por uma avalanche de imagens que são condensadas e assimiladas prontamente por grande parte da população, quase sempre sem nenhum critério reflexivo e crítico.

É comum observar por parte da maioria dos jovens a familiaridade com o universo da cultura visual, em meio a dispositivos midiáticos com conexão em tempo real, repletos de aplicativos e de imagens os tornam consumidores fervorosos de imagens produzidas e compartilhadas nesse universo. E este movimento é também perceptível na escola onde se tornou corriqueiro a fala de professores reclamando sobre o uso exacerbado do celular, smartphones, ou tablets durante as aulas. Além da exposição e compartilhamento de imagens fotográficas, vídeos, registros dos próprios estudantes ou de outros. Os estudantes são estimulados a todo instante por vários meios a serem usuários efetivos dessa linguagem oriunda do visual, nesse aspecto a perspectiva da cultura visual como base teórica para o estudo da produção e leitura de imagem é coerente na contemporaneidade. Em concordância com Mirzoeff (2003) em que a cultura visual é vista como uma tática para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida cotidiana pós-moderna a partir da perspectiva do consumidor, mais que do produtor. Segundo ele, “La cultura visual no depende de les imágenes en si mismo sino de la tendencia moderna a plasma en imágenes visualizar la existência.”(MIRZOEFF,2003; p.23).

É imprescindível que a Escola, sendo espaço culturalmente responsável pela transmissão dos conhecimentos produzidos ao longo da história humana se aproprie dessa linguagem imagética de modo a permitir que as imagens e artefatos visuais se constituam como um processo desencadeador de reflexão e possibilidade para formação crítica de

sujeitos leitores e produtores de textos diversos. Embora a presença do texto imagético na escola é perceptível em diversas práticas escolares, o que se observa, no entanto, é que tais práticas não são habituais e quando acontecem não são realizadas de modo a permitir que as imagens se constituam de fato, como fonte de reflexão e possibilidades formativas, pois ainda é precária a utilização dessas representações e produções sob a perspectiva da transversalidade e transdisciplinaridade como já postulam os PCNs e as Orientações Curriculares.

O intento dessa pesquisa foi o de responder de que modo às produções visuais elaboradas pelos aprendentes impactam no desenvolvimento destes, enquanto sujeito leitor e cultural? E como objetivos norteadores têm-se, o geral: Compreender o papel das produções visuais no processo de constituição cultural e leitora dos sujeitos. E os específicos: analisar as produções visuais (álbuns fotográficos) com o intuito de perceber sua relevância na constituição do sujeito cultural e leitor/ proficiente de textos de natureza imagético/verbal; identificar o perfil dos estudantes que participam do projeto Educação Patrimonial Artística (EPA) na unidade escolar; analisar os materiais coletados, refletindo sobre o seu potencial sócio educativo – interpretativo sob a perspectiva da compreensão crítica da cultura visual.

O texto em questão se limita a apresentar os resultados concernentes ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa, que se dizem respeito à análise dos álbuns já elaborados pelos estudantes no Colégio Estadual de Quixabeira correspondente a edições do projeto estruturante EPA nos anos 2013, 2014 e 2015, num total de nove (09) artefatos visuais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esse estudo se fundamenta na abordagem qualitativa, que de acordo com André e Ludke (1986; p.11 a 13) se caracteriza por ter um ambiente natural como sua fonte direta dos dados e pesquisados como seu principal instrumento. Há uma predominância para a descrição dos dados. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Por isso, nessa abordagem há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes. E por fim, o tratamento dispensado as informações, dados coletados tende a seguir um processo indutivo. Em consonância com essa abordagem, a pesquisa em questão é qualitativa porque foi realizada num contexto de vivência dos sujeitos, o Colégio Estadual de Quixabeira; e, são as impressões desses sujeitos, a partir da experiência de construção dos álbuns fotográficos do

projeto EPA fundamentais na elaboração das categorias de análises, o que denota a relevância da compreensão dos sujeitos quanto seus processos de leitura e produção (imagética) no decorrer.

E ainda, se enquadra como um estudo de caso porque embora as produções visuais ocorram em muitos espaços escolares, o processo de construção desses no Colégio Estadual de Quixabeira torna-se particular por compreender singularidades desta unidade. Tais como, a escola é única do município que oferta o ensino médio, sua clientela compreende alunos da sede, de outros distritos e do campo o que torna relevantes os traços socioculturais desses sujeitos. De acordo com Yin (2001) o estudo de caso visa compreender e explicar dinâmicas estabelecidas em atividades da vida real que se apresentam demasiado complexas para serem abordadas por designs do tipo experimental. Por isso descrever e compreender o contexto da vida real no qual ocorreu ou ocorre uma dada intervenção e avaliar e compreender se essa determinada intervenção e seus resultados não são suficientemente claro é a finalidade do estudo de caso.

Nesse percurso os procedimentos escolhidos para coleta das informações foram à formação de um **grupo de discussão** com os sujeitos aprendentes que participaram do projeto estruturante EPA, além de uma **entrevista semiestruturada** com alguns dos sujeitos a fim de que seja possível a triangulação dos dados. Além desses dispositivos junto aos sujeitos da pesquisa, foi realizada a descrição interpretativa, pela pesquisadora, dos álbuns fotográficos do EPA do Colégio Estadual de Quixabeira, essa reflexão da qual o presente trabalho é fruto é de inspiração hermenêutica que possibilita a visão mais clara dos fenômenos e eventos que se delineiam no questionamento da própria realidade. Ghedin (2012, p. 2) destaca que a hermenêutica é este esforço humano de compreender a sua própria maneira em que compreende.

Assim o primeiro momento deste estudo se materializou na visualização e análise interpretativa dos álbuns fotográficos do EPA elaborados nas edições referentes aos anos 2013, 2014 e 2015, a fim de observar o senso estético impresso pelos estudantes na confecção desses artefatos, conforme descrita nos resultados.

ENTRE IMAGENS E CLICKS FOTOGRÁFICOS

O apelo que as imagens exercem sobre as pessoas está no fato de que a atração pelo visual é imediata, é no primeiro olhar não depende de compreensão, é instintivo. Goés (2009,

p.20) afirma que o ser humano passou a criar a partir de olhar tudo o que o rodeava. “Se o homem não visse, não sentisse, não pensasse, não teria criado e feito descobertas contínuas cuja cadeia não se interrompe e prossegue até hoje: a imagem”. Por isso o processo de mediatização da imagem faz crescer vertiginosamente os processos de venda e compra de produtos, serviços, que de certa maneira estão atrelados à manutenção ou uma suposta aquisição do *status quo* vigente, agregando valores econômicos e sociais que denotariam posição de destaque nas sociedades. Assim, a função apelativa associada às imagens torna-se essencialmente importante para a comercialização de ideias e conceitos materializados nessa linguagem (imagética) o que colabora incisivamente na expansão dos mercados em todo globo.

Mediante as tecnologias digitais amplia-se o contato com processos imagéticos, favorecendo a elaboração de narrativas visuais, que conforme Martins (2009, p. 33) são manifestações orais, escritas, sonoras e visuais que se organizam a partir de uma sucessão de episódios ou ocorrências de interesse humano que integram uma mesma ação. Dessa maneira, narrar significa contar algo do mundo, sobre outras pessoas ou sobre si mesmo e no trato com imagens isto diz respeito à experiência com as visualidades, ou seja, o processo de leitura de imagens.

Por um longo tempo a fotografia foi utilizada como arte de comunicação, ou documento histórico, ilustração, recordação familiar, ou objeto publicitário e mercadológico. Na atualidade é usada por milhares de pessoas no planeta, que a cada momento postam e compartilham fotografias nas redes para grupos de amigos, familiares ou “estranhos” instantaneamente como registros visuais de momentos que os produtores consideram interessantes de suas vidas que está sendo vivenciado no presente. Assim sobre o uso das fotografias digitais é pertinente pensar sobre quais sentidos as fotografias encerram nos processos de criação pelos sujeitos na atualidade. E que implicações isso pode acarretar para o processo de leitura e produção visual na escola. Tendo em vista Benjamin (1994; p. 94) quando dizia que tudo nas primeiras imagens era organizado para durar, mas na atualidade com a tecnologia digital e espaço virtual (diria *ad infinitum*) a preocupação não está no durável, mas apenas no visto no “agora” das imagens.

É relevante pensar que a linguagem fotográfica é conotativo por isso esse processo deve ser compreendido pelo viés da crítica da cultura visual em que no ato da leitura imagética deve-se levar em conta a relação entre o texto e a experiência social e individual do leitor. Observando que a fotografia, também produção dessa cultura visual, engendra

intencionalidades e discursos que influênciam na formação de atitudes, crenças e valores dos estudantes, bem como em suas interpretações a respeito das representações nos contextos inseridos. De acordo com Sontag (2004; p. 14) “Fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento e, portanto, ao poder”. E neste processo a palavra que antes dirigia as relações de sentidos no mundo, materializada pela escrita, possui uma lógica de apreensão e recepção própria, que não pode ser transferida para a interpretação das imagens fotográficas, como foi empreendida por alguns teóricos

Dessa maneira a experiência com a linguagem fotográfica é para Hernández (2007; p.55) criar uma alternativa para a concepção educativa que se centra apenas no “decifrar” em categorias normativas e na leitura das representações visuais portadoras de verdade. Ainda mais, quando se sabe que a fotografia é um fragmento de um momento temporal de uma realidade que não mais existe, embora se comprove na ausência registrada. “Imagens fotografadas não parecem manifestações a respeito do mundo, mas sim pedaços dele, miniaturas da realidade que qualquer um pode fazer ou adquirir” (SONTAG, 2004; p. 14). O que está em consonância também com Manguel (2001; p. 93) quando afirma que toda fotografia (ampliada, cortada, tirada de determinado ângulo, ilumina de certa forma) cita a realidade de maneira deturpada.

A relação dos jovens, em especial, com a fotografia em meio a tantas imagens veiculadas pela mídia e o acesso a dispositivos tecnológicos contribui incisivamente na reprodução e também produção de imagens. O acesso a câmeras digitais dos celulares, cada vez mais sofisticados permitem a manipulação fácil e com qualidade de imagens em forma de vídeos e fotografias. A câmara frontal dos smartphones possibilita a fotografia tirada pela própria pessoa num processo de autorretrato, denominada de *selfie*, termo em inglesa para “eu”, “própria pessoa”, que no idioma português se assimilou como um neologismo em referência ao termo *self-portrait* que significa autorretrato, e que hoje já faz parte do cotidiano entre os jovens e também adultos, de diferentes classes. É uma mania que “virilizou” todo o globo. Isto porque o objetivo dessas fotografias está na publicação instantânea nas redes sociais.

As “selfies” evidenciam a dinâmica da cultura visual aonde ao mesmo tempo em que o personagem da foto se exhibe, ele próprio é o produtor e reproduzidor da (auto) imagem nos compartilhamentos aos outros. E não importa qual a situação ou cenário este sujeito está durante a produção da fotografia o relevante aí é ser o mais inusitado possível para que o

número de “curtidas” seja sempre maior, parâmetro usado nas redes para definir o grau de popularidade de seus usuários.

As produções visuais que os estudantes realizam com registros fotográficos de seus lugares, se insinuam como história a serem contadas por isso cada álbum fotográfico produzido nesse projeto se constitui como narrativas em que os estudantes são ao mesmo tempo responsáveis por criar a sequência nos quadros imagéticos dando uma dinamicidade própria das narrativas, e também por contarem essa história, tornando-se narradores. E assim como em qualquer outra, narrativa, seja oral, escrita ou visual, o que a faz ser especial, marcante para os seus leitores-espectadores é além do poder dos fatos e imagens da própria trama, os artifícios e poder de encantar do narrador.

RESULTADOS

Entende-se que projeto estruturante EPA busca uma formação cultural dos alunos a partir da construção de produções visuais, no caso específico álbuns fotográficos sobre os seus lugares, com fotografias do patrimônio cultural (material ou imaterial) de suas localidades. Há críticas a respeito do projeto como não foi uma proposta dialogada com professores, os prazos referentes a cada etapa não é flexível, não houve ainda a discussão aprofundada sobre as questões curriculares como adequação do planejamento e tempo na escola o que poderia oportunizar uma ação mais participativa dos alunos ao longo do ano.

Entretanto, mesmo com varias fragilidades, a proposta se mostra inovadora e relevante já que trata de questões voltadas para a pesquisa sobre o patrimônio (imaterial e material) cultural de cada lugar, usando a fotografia como registro narrativo. Esses registros feitos através do celular do próprio aluno aguçar percepções sobre o “ver” o seu lugar, aquilo que sempre esteve ali, mas agora visto com um olhar estrangeiro, que por vezes se mistura com o reconhecimento do que é familiar, ao longo do processo.

Desde o ano 2013 o Colégio Estadual de Quixabeira aderiu ao projeto estruturante EPA, apenas dois álbuns foram elaborados, “Sobrevivência Local e Cotidiano Cultural” e “Pós Escravidão”. No ano seguinte, em 2014, mas duas equipes d de alunos participaram com “Produtos da minha Terra” e “Epa! Olha a Feira”. No ano de houve a formação de cinco equipes que elaboraram as respectivas produções: “Meu sustento, de onde vêm?”, “As Praças”, “O Futebol quixabeirense em sua verdadeira essência”, “História da Comunidade Católica” e “Meu lar, minha história”.

Durante a observação dos álbuns chama atenção a maneira que cada um é elaborado pelas equipes de alunos participantes do projeto. A estética, entendida como percepção, é desenhada em cada álbum refletindo a intencionalidade de cada grupo relacionado a cada patrimônio cultural registrado. A confecção da capa, páginas, disposição e sequência das fotografias foram criadas com materiais diferenciados, que faz parte do cotidiano dos sujeitos. É perceptível o esforço da criatividade dos aprendentes nessa elaboração com a finalidade de que os seus futuros espectadores-leitores compreendam a importância da narrativa contada nas fotografias que se estendem nos álbuns, pois eles desejam apresentar a outros, o que há de melhor de seus lugares, de suas vivências, de suas culturas. Aí, o valor dos materiais usados se agrega a cada detalhe dado ao processo de construção dos álbuns.

Há um compromisso com seus valores ao tempo que nota-se também o empoderamento dos valores local contrapondo a lógica da homogeneização de práticas culturais que por vezes se apresenta nas ideias da globalização. Cada álbum se constitui em singularidade, pois representa a concepção e percepção dos alunos sobre seu lugar, tanto na perspectiva de quem vivencia esse contexto, e agora também na perspectiva de observador, como pode ser observado nas imagens de alguns álbuns.

Imagem 1 – Álbum: Sobrevivência Local e Cotidiano Cultural. Ano 2013.



Fonte: Registro visual feito pela pesquisadora.

Neste álbum, imagem 1, o grupo utilizou a palha de “licuri”, árvore muito comum na região e que é fonte também de renda para agricultores. De seu fruto se produz principalmente o óleo, doces. E de suas palhas artesanato como esteiras, cestos, chapéus entre outros. Essas palhas trançadas serviram como capa e fundo do álbum. Internamente as fotografias foram coladas numa folha de papel microondulado, tendo tranças mais finas de palhas coladas como nas bordas do papel; há ainda separando cada eixo, um “pedaço de juta”, que depois de ter sofrido o processo de artesanal de goma, ao centro foi colado o subtítulo de cada eixo. Por conter muitas páginas, o álbum ficou bastante volumoso, talvez por isso sua estruturação lembra um fichário. Ao folhear o álbum percebe-se que a preocupação está, de fato, em

mostrar o trabalho do pequeno agricultor relacionando-a com elementos naturais que são parte desse cenário.

Imagem 2 – Epa! Olha a feira! Ano 2014.



Fonte: Registro visual feito pela pesquisadora

Neste outro álbum os estudantes apresentam a feira livre de Quixabeira, suas curiosidades e relações aí estabelecidas como patrimônio cultural do município. Nas fotografias conseguiram captar as sensações das cores, dos aromas e também o tom dos diálogos que acontecem neste espaço todas as quintas-feiras. A equipe utilizou materiais como papel pardo para fazer a capa do álbum numa lembrança do solo; a chita colorida pontuando o gosto e a alegria da feira; e palitos de picolé que lembra o material usado nas barracas ou “bancas” da feira livre. E no final um pequeno varal, onde ficaram pendurados os nomes dos componentes da equipe, fazendo uma referência e ao que parece uma homenagem aos cordelistas da feira que em tempos aparecem na feira, com sua arte poética para vender seus folhetos de cordéis. Embora essa arte que é tão rica na representação popular não seja mais comum de se encontrar na região.

No álbum, imagem 3, intitulado o “Meu sustento de onde vem?” foi confeccionado por estudantes que moram na localidade de Jaboticaba, esses alunos são filhos de agricultores e pescadores que moram ou trabalham próximo a barragem de São José de Jacuípe. Essa barragem foi criada na década de 80, no intuito de ser utilizada por muitos municípios que sofriam com a falta d’água. Porém sempre quando uma barragem é feita muitas propriedades, vilas, casas, matas e animais são destruídos e esse processo não foi diferente na região por onde passava o rio de Jaboticaba. O ser humano é incrivelmente adaptável às situações adversas que se apresentam por isso após décadas os moradores foram criando maneiras de

tirarem seu sustento da barragem, onde antes era um rio.

Imagem 3 – Álbum: Meu sustento de onde vem? Ano 2015.



Fonte: Registro visual feito pela pesquisadora.

O álbum retrata as atividades econômicas que são desenvolvidas por moradores da comunidade de Jaboticaba. Como o plantio de tomate, alface, cebola dentre tantos outros, esses produtos são comercializados nas feiras livres do município e outras cidades vizinhas. Mas o maior problema causado por essa prática é que os agricultores, alguns ainda fazem uso de agrotóxicos que além de fazer mal para saúde, afetam a natureza e as águas do rio. Além dessa atividade se percebe a presença de alguns pescadores. Para confecção do álbum a equipe utilizou pedaços de juta como suporte para colar as fotografias e fazer capa. Para as bordas utilizaram um plástico trançado em suas cores. Além disso, os alunos cobriram cada página e capa com uma rede imitando a tarrafa. A matéria que faz parte das atividades diárias desses sujeitos é posta como símbolo de representação social e do mundo desses sujeitos.

Há um senso estético próprio dos aprendentes que se imprimem em cada artefato, desde a escolha do patrimônio cultural, os materiais usados na confecção dos álbuns, a perspectiva, luz, ângulo de cada fotografia, sua disposição nos álbuns, que se materializa na própria narrativa visual.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica**. In: *Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas*. Vol. 1. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- GHEDIN, Evandro. **Hermenêutica e pesquisa em educação**: caminhos da investigação interpretativa. In: *A pesquisa qualitativa em debate. Anais / II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa; Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Anais (on-line).
- GÓES, Lúcia Pimental e ALENCAR, Jakson (orgs). **Alma da Imagem**: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Trad. Ana Duarte. Porto alegre: Mediação, 2007.

MARTINS, Raimundo. **Narrativas visuais**: imagens, visualidades e experiência educativas. Revista do Programa do Programa de Pós Graduação em Arte Brasília: editora Brasil, V.8, n.1,janeIRO/junho de 2009. (p. 33-39)

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: Uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MENGA, Ludke e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MIRZOEFF, N. **Una introducción a la cultura visual** . Barcelona: Paidós, 2003.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Trad. Rubens Figueiredo. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

O PAPEL DA MÍDIA NA CONSTRUÇÃO DA REALIDADE SOB A PERSPECTIVA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Autor: Luciana Gomes Ferreira⁸⁵

RESUMO

As hipóteses do *Framing* (enquadramento) mostram como se dá a relação entre a informação, o público e a mídia, numa articulação importante entre as instâncias de emissão e recepção de notícias e de como esses processos, juntos, interferem na construção social da realidade. De acordo com esta perspectiva teórica as mídias utilizam de certas palavras, ideias, expressões, adjetivos para efeito de um determinado enquadramento, o qual modela o acontecimento, destacando alguns aspectos ou ocultando-os. Este artigo analisa esta construção na perspectiva da Representação Social e mostra como o jornalismo conduz os quadros de referência para produzir mensagens e como são apropriados pelo público, que os utiliza para interpretar a realidade social, discutir, e reagir sobre ela. Como método de análise foram usadas duas bases de dados teórica, em dois diferentes campos do conhecimento, os da Comunicação e Psicologia, que, entretanto, mostraram ser complementares para elucidar um fenômeno social contemporâneo relacionado aos efeitos da exposição do público aos conteúdos de mídia. A teoria da Representação Social vai elucidar esse mecanismo utilizado pela indústria da informação, comumente usada pelo jornalismo e vai identificar os “quadros de referência” que são criados pelos meios de comunicação na produção das mensagens e como são apropriados pelo público, que os utiliza para interpretar a realidade social e discutir sobre ela. Estas últimas são analisadas como modos de exposição de determinados assuntos, ou pessoas, e apresentam-se como um retrato do mundo através de *frames* (quadros). Essas representações instauram ou sancionam, homologam, naturalizam certos vieses, sugerindo que esse é o modo de ser da sociedade representada, de modo a fixar ou a confirmar estereótipos étnicos, sociais, de gênero, profissionais. Mas como se explicitou neste artigo, nem sempre os modelos de representações impostos pelas mídias são as mesmas representações da audiência e a teoria do núcleo central das representações sociais pode ser uma das possíveis explicações para o fato.

Palavras-chave: enquadramentos de mídia, representação social, jornalismo, efeitos de mídia.

INTRODUÇÃO

Uma das instituições imprescindíveis para a apropriação das representações sociais na contemporaneidade são os meios de comunicação. E ainda que fazendo e administrando suas próprias regras e práticas, é dependente da sociedade, apesar de sua ampla margem para influenciar de forma independente, ao contrário de instituições como o sistema educativo e político, muito reguladas e vigiadas.

Neste contexto de construção da realidade, o jornalismo tem papel importante pois

⁸⁵ Doutoranda em Ciências da Comunicação da Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior (Portugal). Bolsista CAPES.

desempenha função de tornar público temas sobre os quais setores sociais e a audiência discutirá, para posteriormente poder tomar decisões políticas, econômicas, etc., dentro de sua comunidade. Parte dessa “realidade” construída pelos meios de comunicação é publicizada e apreendida por parte do público num contínuo de enquadramentos do mundo que o torna mais abrangente e distante, à medida que se distancia das interações face a face, como é o caso das transmissões broadcast⁸⁶ (Macquail, 2003).

Nas teorias da comunicação, as hipóteses do *Framing* descortinam e elucidam como se dá a relação entre a informação, o público e a mídia, numa articulação importante entre as instâncias de emissão e recepção de notícias e de como esses processos, juntos, interferem na construção social da realidade. De acordo com esta perspectiva teórica as mídias utilizam de certas palavras, ideias, expressões, adjetivos para efeito de um determinado enquadramento, o qual modela o acontecimento, destacando alguns aspectos ou ocultando-os.

A teoria da Representação Social vai elucidar esse mecanismo utilizado pela indústria da informação, comumente usada pelo jornalismo e vai identificar os “quadros de referência” que são criados pelos meios de comunicação na produção das mensagens e como são apropriados pelo público, que os utiliza para interpretar a realidade social e discutir sobre ela.

Segundo Serge Moscovici (2007), psicólogo social precursor da teoria, às notícias que circulam nos meios de comunicação entram para o mundo comum e cotidiano em que as pessoas habitam e discutem com amigos, colegas e familiares, conectadas em redes e retornando ao Campo da Comunicação num interminável sistema de representações sustentadas pelos próprios meios.

Certamente que as representações não se definem apenas pelos conteúdos das informações selecionadas pelo campo do Jornalismo e nem pela forma como são apresentadas. A teoria defende que a base de uma representação é constituída por dois subsistemas cognitivos nas pessoas denominados de sistema “central” e “periférico”. Esses subsistemas têm papel imprescindível na reverberação, ou não, do que as mídias noticiam. E as relações que o indivíduo vai ter ao longo da vida com outras instituições e pessoas vai compor a sua representação.

Dada a importância deste tema para a compreensão da construção social através de um mundo em que as mídias tem grande influência e importância na formação das

⁸⁶ Transmissões broadcast - é o ato de transmitir algo, utilizando qualquer tipo de mídia, seja ela via ondas de rádio, satélite, cabos, fibras ópticas, linhas telefônicas, etc.

representações sociais, este artigo vai analisar teoricamente o denunciismo da imprensa brasileira sobre atos de corrupção ligados ao Partido dos Trabalhadores, no Brasil.

OS EFEITOS DO ENQUADRAMENTO NOTICIOSO DAS MÍDIAS

Por causa da expansão dos meios de comunicação nos últimos 60 anos, muitas tem sido as investigações sobre as notícias produzidas nas mídias, principalmente no que se refere às pesquisas norte-americanas sobre efeitos de *media*, agendamento, e enquadramento, e como afetam o público (SCHEUFELE, 1999). O intuito é saber como os públicos apreendem essas informações e a influência que elas deixam para as representações sociais.

Muitas dessas pesquisas tratam de como as informações são disponibilizadas pelas mídias através de diversos mecanismos de filtragem e um deles é o enquadramento da notícia, chamadas de pesquisas de *media framing*. Tratam-se de estudos sobre os conteúdos de notícias que têm mostrado que a maior parte delas é apresentada por *framing* (enquadramentos) a partir de significados que derivam da maneira como são recolhidas e apresentadas. Os enquadramentos geralmente são mostrados por tópicos e temas e espera-se que o resultado seja o emprego de alguns desses enquadramentos pelo público em seu próprio processamento de assimilação da informação.

As principais definições de *framing* enfatizam os caminhos pelos quais os *frames* (*quadros*) organizam matérias e discursos através de padrões de seleção, ênfase, interpretação e, exclusão. Seguindo este parâmetro, Scheufele e Tewksbury (2007) afirmam que um efeito de *framing* ocorre quando o público presta substancial atenção às notícias, ou seja, quando o conteúdo e as implicações do *enquadramento* de um assunto são mais possíveis de serem aparentes para um membro da audiência que presta mais atenção a uma determinada matéria.

Já Entmann (1993) define *framing* como um processo de seleção de alguns elementos da realidade percebida, em seguida reunidos para se criar uma narrativa que destaca certas conexões entre esses elementos, de forma a promover uma interpretação particular. O *framing* molda e transforma as interpretações e preferências do público através do *priming*⁸⁷, ou seja, os *frames* introduzem ou incrementam a relevância ou a aparente importância de certas ideias já presentes no público (GOFFMAN, 1974).

⁸⁷ No que diz respeito aos efeitos de mídia sobre a opinião pública o estudo de *priming* tem combinado análise quantitativa de textos da mídia e levantamento de pesquisas de opinião. A ideia de *priming* é baseada na acessibilidade do conhecimento, um conceito psicológico, determinado pela frequência ou atualização da ativação do conhecimento prévio.

Apesar da ideia de enquadramento ser atrativa, não é tão fácil de se descrever como atua enquanto processo de efeito. As formas como os jornalistas enquadram uma notícia e como o público as enquadram podem não coincidir, isto porque existem quatro processos de enquadramentos inter-relacionados que envolvem os atores.

Um diz respeito à construção e uso dos enquadramentos mediáticos pelos jornalistas e por quem trabalha nas organizações jornalísticas que lidam constantemente com fontes, valores de notícias e ângulos noticiosos no reportar dos acontecimentos. Num segundo processo existe a transmissão enquadrada de notícias para o público, por exemplo, uma visão superficial do que seja corrupção.

Em terceiro, existe a aceitação de certos enquadramentos por parte do público com consequência para suas atitudes, pontos de vista e comportamento; a exemplo: o cinismo em relação ao desempenho dos parlamentares e em consequência a não participação política. O quarto processo se dá onde as percepções dos meios e as respostas do público podem reforçar as tendências originais - das organizações e jornalística - e levar à transmissão repetitiva do mesmo tipo de conteúdo (MCQUAIL, 2003).

Mas o que determina a preferência do público por um enquadramento em detrimento de outro? Pesquisas de *framing* proporcionaram um pouco de conhecimento sobre esta questão. O típico estudo de efeitos de *framing* é um experimento que emprega um desenho em que os indivíduos são escolhidos aleatoriamente para receber uma de duas ou mais alternativas de representação de um problema. Como exemplo, vejamos a pesquisa de James Druckman (2001), da Universidade de Minnesota.

Ele estudou pessoas expostas a dois enquadramentos noticiosos sobre a Ku Klux Klan. Um enquadramento era para tratar da aceitação dos pesquisados (estudantes universitários) de que a Ku Klux Klan realizasse comícios em praça pública, a partir da premissa de que eles têm o direito ao livre discurso, e o outro enquadramento abordava se tal ato não afetaria a segurança pública.

A questão central tratada na pesquisa foi entender se, para os inquiridos, a aceitação de que o grupo realize comício em praça pública é uma questão de liberdade de expressão ou uma ameaça à segurança pública, e a comparação relevante se há diferença de opinião dos indivíduos nas duas questões (Druckman, 2001).

Como resultado, ficou claro que o público foi “manipulado” a ser favorável ao que o

pesquisador chamou de *framing* da elite⁸⁸, pois os pesquisados “aceitaram” os enquadramentos dados pela opinião expressa pelas elites acerca do tema. Uma segunda constatação da pesquisa demonstrou que os efeitos dos quadros mediáticos, por seu turno, são limitados, pois segundo Druckman (2001) os resultados indicaram que os pesquisados primeiro “delegaram credibilidade” à elite para que esta pudesse guiá-los na escolha da tomada de decisão sobre as questões postas no caso da Ku Klux Kan.

Por todas essas evidências, fica claro que as mídias oferecem muitas representações da realidade social. O processo do *framing* é uma das maneiras em que o mundo é representado. E os seres humanos se relacionam duplamente com o mundo: pela experiência direta dos acontecimentos e, simultaneamente, pela sua representação (SOARES, 2007).

As representações sociais, portanto, podem ser tomadas como um elemento comum e necessário e como o termo genérico das atividades e realizações culturais, razão da utilização desse conceito em investigações e reflexões em uma variedade de contextos, como o da comunicação para o estudo dos efeitos de *media*, por exemplo. Certamente que esses efeitos dos *media framing* dependem de várias influências na formação social de um indivíduo. Sabe-se que nem sempre o público aceita os *framings* oferecidos pelos meios de comunicação e estabelece os seus próprios enquadramentos.

Em busca de uma relação para esse sistema comunicacional serão analisadas teoricamente as questões de *media framing* e seus efeitos sob a ótica da teoria do “núcleo central” das representações sociais que parece ter elementos que dão subsídios a aproximação do entendimento de como muitas notícias que são enquadradas na forma de denúncia, sensibilizam o público de formas diferentes fazendo-o se posicionar em algum tipo de atitude relativo aos acontecimentos, aparentemente desconectado dos efeitos que a informação produz em sua vida.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS EFEITOS DE *MEDIA FRAMING*

Segundo os estudiosos das representações sociais conceituá-la é uma tarefa difícil por sua complexidade de relações e apresentar uma definição precisa das representações pode resultar em uma redução no seu alcance. Mas o fato de se correr o risco de ser impreciso em definir representações sociais não significa que não tenha sido feito. Moscovici, (apud SÁ,

⁸⁸ O pesquisador selecionou o The New York Times como fonte jornalística credível (de elite) e o The National Enquirer como fonte jornalística não credível. Segundo desenho da investigação essas fontes foram claramente vistas como credível e não credível (Druckman, 2001)

1996), sugere tal coleta de variadas noções dos campos cognitivos e culturais para compor o seu conceito ou proporcionar-lhe parentescos analógicos, que resultou na seguinte composição:

Representações sociais são um conjunto de conceitos e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Equivalem aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, apud SÁ).

Com esse conceito, Moscovici configura três dimensões para as representações: a informação, a atitude e campo de representação ou imagem. A “informação” se refere à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social. Já o campo de “representação” leva a ideia de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições a cerca de um aspecto preciso do objeto da representação.

A “atitude” termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social (MOSCOVICI, apud SÁ, 1996). A “atitude” é a mais frequente das três dimensões e por isso é prudente concluir que as pessoas se informam e representam alguma coisa somente depois de terem tomado uma posição e em função da posição tomada (SÁ, 1996).

A organização de uma representação tem uma característica particular, pois além de ser hierarquizada, é organizado em torno de um núcleo central, ou informação central, constituído de um ou alguns elementos que dão à representação o seu significado. A representação se organiza em torno deste componente central gerando a partir dele, reatividade.

“O elemento de reatividade é certamente o núcleo da representação (...) estrutura como a situação é representada e em consequência determina o comportamento dos sujeitos” (ABRIC, apud SÁ, 1996, p. 89). A partir desse ponto de vista chega-se ao resultado de que o elemento mais estável na representação é o que representa o núcleo central, ou seja, aquele que não muda, mesmo que a informação recebida o contradiga.

A resistência à mudança do núcleo é equivalente nos sujeitos ao processo de reinterpretação da informação que recebem: a mesma informação é reinterpretada em coerência com o núcleo. Nessa teoria encontra-se uma boa possibilidade de verificar porque os efeitos de *framing*, apesar de sua forte tendência a influenciar a audiência são limitados.

Um exemplo possível de tal fenômeno pode ser visto nos episódios midiáticos do

“mensalão”⁸⁹. Por exemplo, enquanto a mídia brasileira escolhe como um dos enquadramentos da comunicação política representar a figura do presidente Lula ligado aos escândalos políticos de compra de parlamentares - “mensalão”(2005/2006)-que ocorreu aproximadamente um ano antes à época das eleições do segundo mandato de Lula, a imagem do presidente foi ligada à corrupção política de membros de seu governo, e foi colocado em relevância à crítica ao comportamento desprovido de ética do Partido dos Trabalhadores e segundo alguns enquadramentos da mídia, a atitude do presidente foi fazer “vistas grossas” para o fato.

Certamente para quem acompanhou o episódio, vai lembrar que apesar destes enquadramentos, as notícias que tentavam “sujar” a popularidade do presidente Lula, os efeitos de tais enquadramentos não afetaram a sua popularidade à época, por vários motivos, entre eles a economia em alta, projeção do Brasil no exterior, valorização bem sucedida do aspecto social, etc.

Para surpresa de muitos, efeitos contrários aos desejados foi a resposta do público aos enquadramentos jornalísticos, já que Lula se reelegeu no período eleitoral seguinte e com a popularidade em alta.

O relato desse episódio tem por objetivo ilustrar a possibilidade de que a audiência não modificou sua opinião sobre o presidente Lula (que era positiva) por não ter sido, provavelmente, afetado em seu elemento de reatividade, ou seja, os núcleos das representações sociais relativos ao presidente e seu papel enquanto líder parece não ter sido comprometido ao ser associado ao tema corrupção.

Na teoria do núcleo central tem-se a possibilidade de desvendar essas aparentes contradições propondo que a representação social é regida por um sistema interno duplo, em que cada parte tem um papel específico, mas complementar ao da outra. Haveria em primeiro lugar um sistema central, onde se localiza o núcleo central da representação. Esse núcleo é diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas (SÁ, 1996). Sua função é consensual e por ele se define a homogeneidade de um grupo social. É estável, coerente e resistente a mudança garantindo assim a sua permanência da

⁸⁹ Escândalo do Mensalão ou "Esquema de compra de votos de parlamentares" é o nome dado à maior crise política sofrida pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) em 2005/2006. O neologismo mensalão, popularizado pelo então deputado federal Roberto Jefferson em entrevista que deu ressonância nacional ao escândalo, é uma variante da palavra "mensalidade" usada para se referir a uma suposta "mesada" paga a deputados para votarem a favor de projetos de interesse do Poder Executivo. Segundo o deputado, o termo já era comum nos bastidores da política entre os parlamentares para designar essa prática ilegal.

representação.

Em segundo lugar, como complemento indispensável do sistema central, haveria segundo Abric (apud SÁ, 1996) um sistema periférico que promoveria a interface entre a realidade concreta e o sistema central. A sua função é portanto a de concretizar os elementos do sistema central em termos de tomadas de posições ou de condutas.

Os elementos periféricos são mais flexíveis que os elementos centrais, são essenciais para os mecanismos de defesa que visam proteger a significação central da representação, mas por outro lado vão absorver as novas informações ou eventos suscetíveis de colocar em questão o núcleo central (SÁ, 1996). Mas qual a relação dos efeitos de *media framing* com os núcleos central e periférico da teoria das representações? Pode ser que se origine daí uma relação muito próxima.

Se as práticas sociais se modificam a partir das representações que os sujeitos fazem da vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, as mídias como uma potente mediadora desse sistema influenciam a sociedade quando fazem enquadramentos específicos sobre as práticas sociais.

Quando uma notícia política é enquadrada a partir do tema corrupção de políticos, por exemplo, os jornalistas acreditam estar “prestando um serviço” à democracia alertando à população que seus representantes eleitos estão roubando o dinheiro que deveria ser revertido para benefícios públicos, em benefícios privados.

Mas como ter a certeza de que o conceito de bem público e privado é bem definido, e que tipo de definição é dado nas representações de uma sociedade para que a opinião pública se sensibilize pela informação que “seus bens estão sendo privatizados” por seus representantes eleitos? De acordo com a teoria do núcleo central as práticas sociais são de algum modo a interface entre circunstâncias externas e internas da representação social.

Para modificar o núcleo central, onde se localizam as determinações históricas, os mitos, elementos muito mais difíceis de modificarem, é preciso interagir com os sistemas periféricos das representações de um determinado grupo, pois é através dele que se absorvem novas informações ou eventos suscetíveis de colocar em questão o núcleo central.

Um dos princípios elementares da economia cognitiva, segundo Sá (1996), é que as modificações cognitivas sejam mínimas. Os sujeitos esperam que as mudanças sejam inicialmente o menos possível sobre os prescritores absolutos, que não se modificarão senão se os prescritores condicionais forem antes modificados, de uma maneira ou de outra. Dessa perspectiva não importa os enquadramentos que as mídias façam das representações do

cotidiano, só terão efeitos sobre a audiência se coincidirem com os enquadramentos do público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi examinar como os conceitos do núcleo central das representações sociais podem elucidar sobre as questões de efeitos de *media framing*, no sentido de quando acontece e quando não acontece a influência das notícias divulgadas nas mídias ao público.

O percurso metodológico foi de base teórica e fundamentalmente analítica através do estudo da Teoria do *Framing* e pesquisas já existentes, pois é amplamente utilizada como recurso para os fundamentos das teorias da comunicação. Tais conhecimentos prévios foram confrontados com a teoria da Representação Social, que tem por objetivo explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade, se mostrando ser bastante útil para estudar os fenômenos da comunicação contemporânea, a qual tem uma força atribuída à capacidade de convencimento por meio das imagens, palavras e dramatizações às representações midiáticas.

Estas últimas são analisadas como modos de exposição de determinados assuntos, ou pessoas, e apresentam-se como um retrato do mundo através de *frames* (quadros). Essas representações instauram ou sancionam, homologam, naturalizam certos vieses, sugerindo que esse é o modo de ser da sociedade representada, de modo a fixar ou a confirmar estereótipos étnicos, sociais, de gênero, profissionais.

Mas como se explicitou neste artigo, nem sempre os modelos de representações impostos pelas mídias são as mesmas representações da audiência e a teoria do núcleo central das representações sociais pode ser uma das possíveis explicações para o fato. Stuart Hall (2006) descreve três possibilidades de recepção que se alinham ao conjunto de atitudes e crenças dos indivíduos sobre assuntos veiculados pela mídia. Resistir, aceitar ou negociar conteúdos e significados, caracteriza, segundo Hall, a audiência. Ao partilhar o mundo com os outros, as representações servem de apoio para o compreender, administrar ou enfrentar.

REFERÊNCIAS

DRUCKMAN, James. **On the limits of the framing effects: who can frame.** The journal of

Politics, n.4,vol.63, 2001, p 1041-1066.

ENTMAN, Robert M. **Framing: Toward Clarification of a**

Fractured Paradigm. Journal of Communication , n. 43, vol. 4, 1993, p. 51-58.

GOFFMAN, Erving. **Frame Analysis: An essay on the organization of experience.** New York, Harper & Row Publishers, 1974.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

JODELET, Denise. **Representações sociais.** Rio de Janeiro: Uerj, 2001.

MCQUAIL, Denis. **Teoria da Comunicação de Massas,** Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, PT: 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SCHEUFELE, Dietram A. **Framing as a Theory of Media Effects.** Journal of Communication, 1999, p. 103-122.

SCHEUFELE, Dietram A.; TEWKSBURY, David. **Framing, Agenda Setting, and Priming: The Evolution of Three Media Effects Models.** Journal of Communication, vol 57, 2007, p.9-20.

SOARES, Murilo César. **Representações e comunicação: um relação em crise.** Líbero, n.20, 2007. In:

<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/viewArticle/4643> <Acesso em 01 de agosto de 2009>.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

A CONCRETIZAÇÃO DE CONCEITOS ABSTRATOS DE HISTOLOGIA E FISIOLOGIA ATRAVÉS DE UMA METODOLOGIA LÚDICA

Nathália da Silva Miranda
Rhuann Lucas Aquino Figueiredo
Gabriel Leandro Gomes

RESUMO

Facilmente é identificada uma realidade complicada e desafiadora quando se remete ao estado

da educação em nosso tempo atual, mais especificamente nos aspectos do ensino e aprendizagem de Ciências, quando se atua como professor, seja no Ensino Médio e Fundamental ou junto à formação de professores. Poucas são as tentativas de desenvolver uma prática pedagógica que fuja do tradicional, e que procure mostrar aos alunos que a ciência não está apenas nos livros didáticos, mas faz parte de suas vidas (Martelli, 2004). A utilização de jogos didáticos (JD) como uma ferramenta lúdica-educativa possibilita aos alunos a assimilação do conjunto abstrato de conceitos e ideias, estudados em sala de aula, com a realidade. Seguindo tal problemática, a partir da aplicação de um de um jogo didático sobre histologia/fisiologia, produzido pelos autores, objetivou-se facilitar o processo de compreensão de alunos acerca do tema, numa abordagem prática e dinâmica. Notou-se, a partir de relatos, que o material foi relevante, visto que possibilitou o esclarecimento de alguns conceitos e processos que, normalmente, são considerados pelos alunos como complexos.

Palavras-chave: Ensino de Biologia; Jogos didáticos; Histologia.

INTRODUÇÃO

Facilmente é identificada uma realidade complicada e desafiadora quando se remete ao estado da educação em nosso tempo atual, mais especificamente nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino de Biologia. Tal fato se justifica devido tais processos basearem-se, principalmente, em uma abordagem puramente conceitual e descontextualizada da realidade do aluno, marcada por aulas predominantemente teóricas, com ênfase na memorização dos conteúdos abordados (Lima e Teixeira, 2011), e no uso do livro didático como única ferramenta pedagógica em sala de aula, que apresentam, muitas das vezes, apenas uma gama de conceitos e fundamentos abstratos seguidos de desenhos ilustrativos complexos.

A partir dessas considerações, é importante complementar o processo de ensino-aprendizagem, e propor uma colaboração na ampliação das possibilidades de aprendizagem de cada indivíduo, por meio da adoção de instrumentos didático-pedagógicos, por exemplo os jogos didáticos. Sousa (2008), relata que recursos didáticos são todos materiais utilizados como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para serem aplicados pelo professor a seus alunos. Permitindo assim, que os docentes promovam em suas aulas uma articulação dialógica mais dinâmica entre a teoria e a prática e, os levem à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (Campos, 2003).

A utilização de jogos didáticos (JD) como uma ferramenta lúdica-educativa possibilita aos alunos a assimilação do conjunto abstrato de conceitos e ideias, estudados em sala de aula, com a realidade, dessa forma, permitindo a vivência do conhecimento, ou seja, possibilita uma estreita relação dos conteúdos aprendidos com a vida cotidiana. Para Ayres (2004), quando os métodos e/ou estratégias de ensino utilizadas forem compatíveis com a realidade dos alunos mais determinante será o processo de aprendizagem.

Silva et al. (2015) afirmam que os JD estimulam nos alunos elementos fundamentais para a construção psicológica e social. Miranda (2001) reforça essa perspectiva ao afirmar que através dos jogos didáticos vários objetivos podem ser atingidos, relacionados à cognição (desenvolvimento da inteligência e da personalidade, fundamentais para a construção de conhecimentos), afeição (desenvolvimento da sensibilidade e da estima e atuação no sentido de estreitar laços de amizade e afetividade), socialização em grupo, motivação (envolvimento da ação, do desafio e mobilização da curiosidade) e criatividade.

Seguindo tal problemática, o presente trabalho apresenta uma possibilidade de atividade lúdica com um material de fácil acesso, que foi produzido e aplicado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e discente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em uma escola estadual localizada no município de Teixeira de Freitas, Bahia. Relacionando-se aos conteúdos biológicos histologia/fisiologia, objetivou-se, a partir da aplicação de um jogo, uma abordagem prática e dinâmica.

METODOLOGIA

O jogo possui duas etapas, sendo necessário um período de no mínimo 2 horas/aula para que as duas partes sejam concluídas. A primeira etapa é composta de um jogo de tabuleiro (Figura 1), onde os alunos devem completar sua missão, respondendo perguntas sobre histologia e arrecadando pontos para a próxima etapa. Tais perguntas foram criadas com base no estudo de tecidos do corpo humano para que os alunos pudessem responder acerca do conteúdo baseado no conhecimento construído anteriormente em sala de aula.

A equipe deve escolher um líder. O líder escolhe sua cor. Cada equipe começa com R\$ 100.000 em mãos. Joga-se os dados para saber qual será a sequência das equipes, sendo escolhida por ordem crescente. Embaralhe as cartas missões, onde cada líder deve pegar uma. O líder deve ter consciência de que só ganha o jogo, se sua missão for realizada. Perde-se o jogo, caso a equipe fique sem dinheiro, seja destruída, ou não consiga completar a sua missão

primeiro. Obs.: apenas o líder da equipe deve saber o objetivo de sua missão, caso ocorra fraude a equipe será desclassificada. Entregue as cartas-órgãos e marque o território. Cada território possui um valor e a cada rodada que a equipe possui este território, será adicionado este valor na sua conta. Processo de Conquista:

1º - Ocorre a Batalha; 2º - Pergunta ou desafio do Dono do Corpo;

Caso a equipe que atacou vença a batalha, mas não responda ou não conclua o desafio do dono do corpo, este território fica livre e só pode ser conquistado em uma batalha com as quatro equipes, onde ganha quem conseguir o maior número no dado. Para batalhar é necessário um pagamento de R\$ 10.000.

Para batalhar é necessário que os órgãos possuam fronteira ou alguma linha de transmissão entre eles. Com exceção de um órgão livre. A batalha só pode ocorrer entre dois órgãos por vez. Com exceção da batalha por um órgão livre. Ganha a batalha quem conseguir tirar o maior número no dado, levando em consideração que em caso de empate, ganha a equipe que está sendo atacada. Para utilizar alguma linha de transmissão é necessário um pagamento de R\$ 25.000.

A segunda etapa do jogo é distribuída 12 fichas a cada grupo de forma aleatória, com palavras chaves como: Histologia, Tecido, Epitelial, Conjuntivo, Ósseo, Muscular, Nervoso, Adiposo, Cartilagenoso, Denso, Frouxo, Sanguíneo. Para ganhar o jogo o grupo necessita entregar doze fichas com todas as palavras chaves em mãos, para isso ela trocara, ou venderá suas palavras chaves ao grupo, para completar doze, sendo que não deve possuir iguais. Ganha o jogo quem terminar o jogo com mais pontos e com todas palavras chaves. Após isso, os alunos devem produzir um texto com tais palavras chaves, revisando os conceitos trabalhados na unidade.



Figura 1. Tabuleiro e demais componentes do jogo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A utilização do jogo de tabuleiro com perguntas e respostas auxiliou, consideravelmente, os alunos no entendimento acerca do conteúdo. Na avaliação sobre a intervenção realizada, eles destacaram que este material foi bastante construtivo já que possibilitou o esclarecimento de alguns conceitos e processos.

Além disso, o emprego da estruturação de um texto, produzido pelos alunos, contribuiu para a fixação do assunto e reforçou a construção do conhecimento, através da busca pelos significados dos conceitos, as relações existentes entre estes conceitos e a aplicabilidade disto no seu cotidiano.

Dessa forma, é cabível afirmar que quando inseridos no contexto escolar, no processo de ensino e aprendizagem, os jogos tornam-se ferramentas que podem despertar o interesse do aluno pela temática que está sendo tratada, facilitar o processo de compreensão de conteúdos complexos, permitir uma forma de aprendizado mais interativa e divertida e, de acordo com Campos (2003), favorecer a socialização de conhecimentos prévios e sua utilização para a construção de conhecimentos novos e mais elaborados.

CONCLUSÃO

Saber utilizar modalidades lúdicas associadas a outras ferramentas, pode contribuir de forma considerável no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, a utilização de jogos no ensino de biologia contribui intensamente para que haja uma diminuição na passividade do aluno em sala de aula visto que, é uma alternativa de abordagem eficiente e dinâmica. Segundo Generozo et al. (2010), muitos autores como Silva (2007) Kishimoto (2009), Dewey (2002), Melim (2007) defendem o uso de JD como ferramentas pedagógicas.

Assim, diversificar os métodos no processo de ensino de ciências se faz uma alternativa válida visto os diversos benefícios já mencionados. Espera-se que a proposta, presente neste trabalho, seja uma alternativa que auxilie docentes que buscam integrar jogos didáticos em suas aulas.

REFERÊNCIAS

- AYRES, A.T. **Prática Pedagógica Competente: ampliando os saberes do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. A produção de jogos

didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem.

Caderno dos Núcleos de Ensino, p.35-48, 2003.

GENEROZO, B.D.; ESCOLANO, A. C.M.; DORNFELD, C. B. **Jogo AnATOMIA: Uma proposta lúdica no processo de ensino de Anatomia e Fisiologia Humana**. São Paulo, 2010.

LIMA, G. P. DE S.; TEIXEIRA, P. M. M. **Análise de uma sequência didática de citologia baseada no movimento CTS**. Em: VIII ENPEC- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Campinas, 2011.

MARTELLI, J. M. **Os desafios da prática pedagógica do ensino de ciências biológicas frente às mudanças de paradigmas**. Dissertação de mestrado. Curitiba, 2004.

MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Ciência Hoje**, v.28, 2001 p. 64-66.

OLIVEIRA, et al. MODELOS E ATIVIDADES DINÂMICAS COMO FACILITADORES PARA O ENSINO DE BIOLOGIA. **ENCICLOPÉDIA BIOSFERA**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20; p.524, 2015.

SILVA, et al. **O uso de jogos lúdicos no ensino de Biologia: Citologia Animal**. Em: X ENPEC- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, São Paulo, 2015.

SILVA, et al. O Uso de Modelos Didáticos como Instrumento Pedagógico de Aprendizagem em Citologia. **Revista Semina: Ciências Exatas e Tecnológicas, Revista Semina: Ciências Exatas e Tecnológicas**, v. 9, n. 9, p. 65-75, 2014.

SOUSA, D. C.; ANDRADE, G. L. P.; NASCIMENTO-JÚNIOR, A. F. **Produção de material didático-pedagógico alternativo para o ensino do conceito pirâmide ecológica: um subsídio à educação científica e ambiental**. In: Fórum Ambiental da Alta Paulista. São Paulo: ANAP, 2008.

USABILIDADE DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM “LABMORFO”

Murilo Alves Chaves⁹⁰
Pábula Oliveira Dos Santos⁹¹
Lorena Pinheiro Miranda⁹²
Grasiely Faccin Borges⁹³

RESUMO

A inserção dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) no cotidiano do estudante incentiva o uso da autonomia acadêmica através da influência tecnológica que os jovens possuem nos dias atuais, uma vez que esse tipo de ferramenta amplia a capacidade de aprendizagem dos usuários e proporciona uma maior amplitude no campo de prospecção por parte dos mesmos. O objetivo do estudo foi analisar a usabilidade do ambiente virtual de aprendizagem, nomeado de LABMORFO, aplicado aos discentes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em forma de teste-piloto. Para isso, as ações foram divididas em três etapas: planejamento, da qual compreendeu toda sistematização de ambiente virtual de aprendizagem; desenvolvimento, que consistiu na aplicabilidade das funções planejadas na etapa anterior, abrangendo a criação, construção gráfica e seleção de conteúdos e; por fim, o teste-piloto, que fora realizado por meio da aplicação de questionários com a finalidade de avaliar a usabilidade do site através de indicadores reportados no teste-piloto para a realização de mudanças necessárias para o aperfeiçoamento do AVA. Os resultados obtidos indicaram a importante utilidade acadêmica do site LABMORFO para os discentes, destacando a utilidade do conteúdo como item melhor avaliado e a profundidade do conteúdo como item pior avaliado.

Palavras-chave: Ambiente virtual de aprendizagem; Anatomia; Fisiologia; Histologia.

INTRODUÇÃO

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), introduzidos no processo de ensino-aprendizagem para auxiliar os estudantes em sua preparação acadêmica, na visualização e interação com os conteúdos trabalhados pelos docentes e/ou supervisores, apesar de recente, vem ganhando espaços significativos e expressivos na condução da busca pelo conhecimento. Dentro da interface de uma AVA, há diversos instrumentos visuais e interativos para o direcionamento do usuário de acordo a sua busca preferencial de materiais. As informações podem estar disponibilizadas em mídias de todas as formas, sejam

⁹⁰ Acadêmico da Universidade Federal do Sul Bahia, do curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciências – Bolsista BAP PROSIS/UFSB. Email: murilochaves95@gmail.com

⁹¹ Acadêmico da Universidade Federal do Sul Bahia, do curso Bacharelado Interdisciplinar em Saúde - Bolsista PET-SAÚDE. Email: pabulaos@hotmail.com

⁹² Acadêmico da Universidade Federal do Sul Bahia, do curso Bacharelado Interdisciplinar em Saúde – Bolsista BAP PROSIS/UFSB. Email: lorepinheiros2@hotmail.com

⁹³ Professora do Campus Paulo Freire da Universidade Federal do Sul da Bahia. Email: grasiely.borges@gmail.com

documentos, links, áudios, vídeos e/ou imagens (POZZEBON et al., 2016).

Nesse sentido, através dos AVAs, o discente passa a controlar a construção do seu próprio saber. Exercendo sua autonomia acadêmica, este então pode complementar seu conhecimento adquirido em sala de aula, aumentando sua eficiência de aprendizagem, uma vez que no ensino de aprendizagem tradicional o aluno passa a atuar como o receptor e reprodutor de informações (RUIZ-MORENO, LEITE & AJZEN, 2013). Diante do supracitado, o objetivo desse trabalho é de analisar a usabilidade do ambiente virtual de aprendizagem LABMORFO em função da utilização pelos discentes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Sul da Bahia – Campus Paulo Freire.

PERCURSO METODOLÓGICO

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) denominado LABMORFO Virtual foi desenvolvido através de três etapas principais: planejamento, desenvolvimento da página virtual e elaboração/realização do teste piloto para caracterizarmos a usabilidade do site para fins acadêmicos.

A primeira etapa consistiu em planejamento inicial com reuniões quinzenais onde fora discutida e idealizada a estrutura do site, o design e layout da página, o conteúdo a ser abordado, a qualidade de material, o grau de confiança das páginas que iriam ser acessadas pelos usuários através do site LABMORFO Virtual e o formato dos documentos disponibilizados.

A segunda etapa foi caracterizada pelo desenvolvimento propriamente dito do site. Para a criação da página utilizamos a plataforma de edição online, que possui configuração, articulação, manutenção e montagem sem a necessidade da utilização de códigos algorítmicos e computacionais, o que permitiu que todos os envolvidos no projeto tivessem acesso para a construção conjunta do mesmo. A fase do design estrutural fora idealizada pensando em como aperfeiçoar a navegação do usuário dentro dos menus e conteúdos disponíveis para acesso, pleiteando o objetivo real do projeto de facilitar o aprendizado dos estudantes de disciplinas morfofuncionais.

Na fase de postagem dos conteúdos, selecionados previamente na etapa do planejamento, foi optado por disponibilizar o link para redirecionamento. Os documentos são, em sua maioria, de universidades federais e professores que publicaram os conteúdos de maneira gratuita. Eles foram escolhidos principalmente pela abrangência do seu conteúdo,

clareza e objetividade, abordando a anatomia, fisiologia e/ou histologia do tecido humano.

A terceira etapa, de elaboração e aplicação do questionário para o teste piloto, foi baseada no questionário para avaliar a usabilidade de AVAs desenvolvido por Padilha (2004). O questionário contou com 13 questões, sendo 10 fechadas e 3 discursivas. Na aplicação do questionário, foram entrevistados 35 acadêmicos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Sul da Bahia. Os entrevistados navegaram no site de maneira livre sem nenhum tipo de orientação ou vínculo com credenciais e link URL, para que os resultados não fossem alterados pela intervenção dos aplicadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na entrevista dos 35 discentes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Sul da Bahia, 40% eram do sexo masculino e 60% do sexo feminino, 65,71% possuíam ensino médio completo, 25,71% graduação e 8,57% pós-graduação. Os entrevistados possuíam uma média de idade de $22,71 \pm 7,30$ anos, e afirmaram utilizar o computador há $11,34 \pm 3,94$ anos e a internet há $10,48 \pm 3,38$ anos, os mesmos afirmaram passar em média $32,22 \pm 25,52$ horas semanais utilizando o computador e $43,48 \pm 31,50$ horas semanais fazendo uso da internet, cerca de 5 horas diárias.

A frequência de visitas em AVA foi relatada por pelo menos uma vez em 45,71% da amostra e 31,43% relatou visitar algumas vezes por mês. Apesar disso 31,43% da amostra alegou nunca ter acessado um AVA, o que pode ser devido ao fato de desconhecimento dos termos utilizados ou alertar para uma realidade do grupo estudado, outros afirmaram visitar.

Sobre a usabilidade foi verificado que 80,00% ficaram satisfeitos com a utilidade do conteúdo, 62,86% consideraram a apresentação, facilidade de navegação e também clareza e organização do conteúdo (tabela 01).

VARIÁVEIS	Grau de satisfação (%)*				
	1	2	3	4	5
Apresentação Gráfica	0,00%	0,00%	5,71%	31,43%	62,86%
Facilidade de Navegação	0,00%	0,00%	8,57%	28,57%	62,86%
Profundidade de Conteúdo	2,86%	0,00%	22,86%	37,14%	37,14%
Clareza e Organização	0,00%	0,00%	14,29%	22,86%	62,86%
Qualidade do Conteúdo	5,71%	0,00%	14,29%	28,57%	51,43%
Utilidade do conteúdo	0,00%	0,00%	2,86%	17,14%	80,00%

Tabela 01. Grau de satisfação da usabilidade do AVA LABMORFO (n=35).
* 1 – Muito ruim; 2 – Ruim; 3 – Regular; 4 – Bom; 5 – Muito bom.

De forma geral, utilizando a soma do total de respostas para cada item da avaliação de usabilidade do site do LABMORFO foi possível verificar que 60% da amostra avaliou o AVA LABMORFO como “Muito bom” e 28% como “Bom” (Gráfico 01).

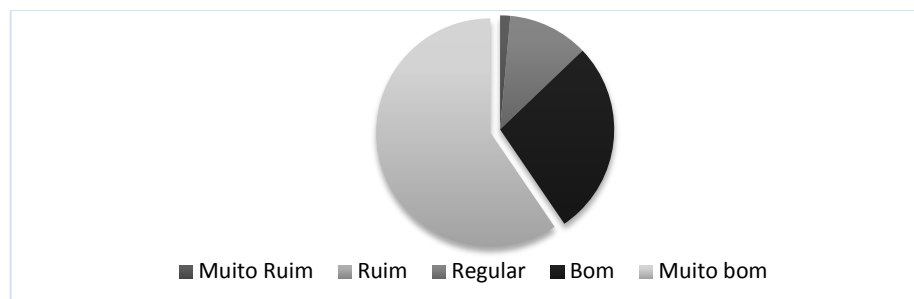


Gráfico 01. Grau de satisfação da usabilidade do “LABMORFO” (n=35).

CONCLUSÃO

Os resultados apresentados indicam que o LABMORFO Virtual foi considerado com boa ou muito boa usabilidade, demonstrando ser de fácil acesso para o grupo ao qual foi aplicado o teste piloto. Dessa forma revelando uma importante utilidade acadêmica do mesmo. Destaca-se a utilidade do conteúdo como item melhor avaliado e a profundidade do conteúdo como item pior avaliado, sendo o último um dos itens de ênfase para melhoria do AVA.

REFERÊNCIAS

- PADILHA, Adelmo Vieira. **Usabilidade na web:** uma proposta de questionário para avaliação do grau de satisfação de usuários do comércio eletrônico. 2004. 104p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86705/209421.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- POZZEBON, Eliane; SILVEIRA, Maria Eduarda Torres da; MINATTO, Samuel. **Ambiente virtual para ensino e aprendizagem de fisiologia animal. Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 13, n. 22, p. 68-79, maio 2016. ISSN 1807-0221. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/18070221.2016v13n22p68/31716>>. Acesso em: 08 ago. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1807-0221.2016v13n22p68>.
- RUIZ-MORENO, Lidia; LEITE, Maria Teresa Meirelles; AJZEN, Claudia. **Formação didático-pedagógica em saúde:** habilidades cognitivas desenvolvidas pelos pós-graduandos no ambiente virtual de aprendizagem. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 19, n. 1, p. 217-

229, 2013 . Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132013000100015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 ago. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S151673132013000100015>.

EIXO 5 - Meio Ambiente, Sociedade e Sustentabilidade

Reúne trabalhos de educação ambiental em espaços escolares e outros espaços sociais; discussões sobre a construção social do meio ambiente, a vulnerabilidade socioambiental e as sociedades sustentáveis, sociedade de consumo ético, responsável e consciente; e pesquisas bibliográficas relacionadas à temática sustentabilidade, entendida como: equilíbrio ambiental, viabilidade econômica, justiça social, diversidade cultural, gestão democrática. Abrange também trabalhos teóricos e práticos vinculados a outras áreas tais como Ecologia, Recuperação de áreas degradadas, Botânica e Zoologia.

ANIMAIS AMEAÇADOS DE EXTINÇÃO NA FAUNA BRASILEIRA

Geliane De Souza Barbosa⁹⁴
Márcia Carmo de Souza⁹⁵
Uingridi Andrade Calixto Francisco⁹⁶
Olga Suely Soares de Souza⁹⁷

RESUMO

No meio ambiente existem espécies tanto na flora quanto na fauna que é importante para o equilíbrio ecológico. Há uma diversidade biológica que dependem uma da outra para sua sobrevivência e que com uma pequena falha pode acarretar danos. Este presente estudo bibliográfico foi realizado com o objetivo de pesquisar sobre animais ameaçados de extinção na fauna brasileira e possibilitar a criatividade do educando de que ele é um agente transformador que pode contribuir para a melhoria do meio ambiente. A ação humana tem provocado o desaparecimento da espécie atual. As metodologias utilizadas foram: com o uso de imagens Ilustrativas de alguma das principais espécies ameaçadas e palestras que abordava a seguinte temática: Animais Ameaçados de Extinção na Fauna Brasileira, observações em sala de aula e no âmbito escolar. Utilizou-se como referencial teórico; LISTA VERMELHA DA FAUNA BRASILEIRA, CDB, MACE E LANDE, MARQUES et al, ABRASE, cartilha do ICMBIO VOL. III VSIMPAC VOL. II. Como resultado final observou-se o interesse dos alunos pelo tema e suas curiosidades que aos poucos foram sendo abordadas. A ação humana tem provocado o desaparecimento da espécie atual. A fragmentação de florestas causadas pelo homem tem destruído o habitat natural de muitos animais, os quais por sua vez procuram outro lugar para habitar, arriscando suas vidas.

Palavras-chave: Fauna; Extinção; Espécie Ameaçada.

INTRODUÇÃO

Nos estudos bibliográficos realizados com o intuito de responder a seguinte indagação: Quais os danos causados à fauna brasileira com a extinção de espécies do meio ambiente, ao abordar o tema: Animais Ameaçados de Extinção na Fauna Brasileira. Com o objetivo de estudar e analisar os impactos causados na fauna e na flora pela perda de diversas espécies importantes na natureza, os prejuízos que se dão nas cadeias alimentares e a destruição de nichos ecológicos com perda das mesmas. Tivemos a finalidade de levar este tema para salas de aula apresentando a importância da conservação das espécies que temos e que corre o risco de serem extintas, assim causando tanto nos discentes quanto nos docentes o anseio por uma

⁹⁴ Acadêmica do curso de Ciências Biológicas do III semestre, Departamento de Educação UNEB Campus X. gelliamee@hotmail.com

⁹⁵ Acadêmica do curso de Ciências Biológicas do III período, Departamento de Educação UNEB Campus X. marciacarmo15@gmail.com

⁹⁶ Acadêmica do curso de Ciências Biológicas do III período, Departamento de Educação UNEB Campus X. uingridi.andrade@gmail.com

⁹⁷ Professora Doutora do componente curricular: Prática Pedagógica III, III semestre do curso de Ciências Biológicas, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, orientadora e co-autora do presente artigo

melhor conscientização sobre a preservação da fauna e da flora onde habitamos.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi desenvolver uma linguagem oral através da exposição dos conteúdos sobre os animais ameaçados de extinção na fauna brasileira com o propósito de contribuir com a preservação do meio ambiente. No entanto, é preciso que as pessoas despertem para os impactos que ocorrem na natureza e que causam danos às espécies no meio ambiente. Portanto são necessárias intervenções e ações educativas direcionadas ao problema.

O Brasil é considerado um dos países mais ricos em biodiversidade. Contudo, existem animais presentes nas regiões brasileiras que podem ser extintos em poucas décadas. As causas da diminuição dessas espécies são as mais variadas: mudanças no clima, caça indiscriminada, falta de alimentos, dificuldade de reprodução e, principalmente, a ação destruidora dos seres humanos. Todas as espécies de seres vivos, sejam elas animais ou vegetais, são importantes para o meio ambiente, e a falta de uma delas acarreta prejuízo para várias outras.

A escola busca em seu referencial curricular ensinar seus alunos para que adquiram conhecimentos científicos e atitude de preservação do meio ambiente. Percebe-se em uma forma geral que faltam informações à sociedade em relação à importância da problemática dos animais que estão sendo extintos, e as consequências decorrentes.

Muitas espécies da fauna brasileira vivem numa situação de ameaça, ou já estão extintas. Mediante este problema e o interesse revelado pelas discentes do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia, Campus X, elaborou-se este projeto “Animais Ameaçados de Extinção na Fauna Brasileira”, que tem grande relevância acadêmica, pois contribui de maneira afetiva para com a vida no ambiente no qual o ser humano vive.

REFERENCIAL TEÓRICO

A biodiversidade é um bem comum essencial para a sobrevivência da humanidade na Terra. Seu valor intrínseco e extrínseco tem sido amplamente reconhecido por governos e sociedades civis em diversos acordos internacionais. “A perda de diversidade é uma das piores crises mundiais da atualidade; com espécie e habitat diminuindo, há uma taxa alarmante, como mostrou a Lista Vermelha de Espécies Ameaçados de Extinção de 2008” (VIÉ et al. 2009). Por isso a convenção sobre a diversidade biológica (CDB) definiu para 2020 metas claras de redução das taxas de extinção a nível mundial. As listas de espécies

ameaçadas de extinção ou Listas Vermelhas (Red List) tornaram-se mundialmente conhecidas através da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN). Inicialmente elaboradas para mamíferos e aves, essas listas foram criadas para chamar a atenção para a necessidade de agir rápida e efetivamente em prol da conservação das espécies com maior risco de extinção em futuro próximo (FITTER & FITTER 1987).

Avaliar o estado de conservação nada mais é do que estimar a probabilidade ou risco relativo de uma espécie ou subespécie. Além de apontar as espécies com maior urgência de ações de conservação, as avaliações podem gerar índice do estado de degeneração ou recuperação da biodiversidade por grupo taxonômico ou por regiões geográficas. Por isso quando o objetivo é reduzir a taxa de redução de espécies, a avaliação do estado de conservação é considerada o passo inicial e também mais importante para planejar e priorizar recursos e ações (MACE & LANDE 2001, MACE et al. 2008).

As Listas Nacionais de espécies ameaçadas de extinção no Brasil 3, publicadas pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) são umas das ferramentas mais importantes de conservação porque estabelece proteção legal e imediata para qualquer espécie listada, funcionando como marco legal guarda-chuva com diversas implicações para o país. Por isso, a definição das espécies que constam nas Listas Oficiais é uma decisão de governo que deve estar calçada em três aspectos fundamentais; os aspectos ecológicos, os sociais e os econômicos. Enquanto o processo de avaliação do estado de conservação de biodiversidade analisa os aspectos relacionados ao risco de extinção biológica de cada espécie em relação às suas principais ameaças, os aspectos socioeconômicos são analisados na Comissão Nacional de Biodiversidade (CONABIO), um colegiado paritário entre representantes do governo e da sociedade civil organizada com a criação do ICMBio, órgão executor do MMA, foi-lhe dada a atribuição legal 4 de identificar as espécies ameaçadas, elaborar e implementar os seus planos de ação ou recuperação.

Dentro do Atlas da Fauna Brasileira Ameaçados de extinção, são encontrados dados importantes sobre espécies por grupos biológicos ameaçadas nas regiões do Brasil. Os dados mostram que em todo o país há um total de 618 espécies ameaçadas e 9 extintas (NASCIMENTO; CAMPOS (orgs.), 2011, pg. 14). O Atlas mostra também que o bioma com maior número de registros é a Mata Atlântica (548=41,1%) e o com menor número de registros é o Pampa (1=0,1%), (p 16). Estes dados revelam que há uma enorme perda da diversidade biológica com respeito à fauna em nosso país.

As tartarugas marinhas em todo o mundo estão ameaçadas de extinção, e de acordo

com o Plano de Ação Nacional para a Conservação das Tartarugas Marinhas, no estado de conservação em Status Internacional, as tartarugas estão sendo classificadas como “Em Perigo”, sendo que também isso ocorre no Brasil (SANTOS *et al.*, 2011, p. 31). Vê-se que os problemas que estão levando à extinção das espécies permeiam todo o mundo aquático, e isso vem se agravando cada vez mais. De acordo com as pesquisas da ICMbio no ano de 2016,

No Brasil são conhecidas, pelo menos, 169 espécies de peixes cartilaginosos, sendo 84 tubarões, 79 raias e 6 quimeras. Entre eles, os elasmobrânquios (tubarões e raias) são o maior grupo e estão amplamente distribuídos nos ambientes marinhos e estuarinos [...] A produção pesqueira média anual de elasmobrânquios marinhos para o período de 2000 a 2003 representou 21.127 toneladas, ou seja, 4,3% da produção total de pescado no Brasil. Além disso, as estatísticas nacionais registram declínios de mais de 80% na abundância de várias espécies de elasmobrânquios em consequência da sobrepesca (ICMbio, 2016, p. 2).

Estes dados demonstram quantidades absurdas da pesca desta espécie de tubarão, que muitas vezes é ilegal. Proveniente da sobrepesca está havendo uma ameaça a esta e a outras espécies existentes, pois além de tubarões e tartarugas, há também peixes, baleias, raias, dentre outras espécies marinhas e aquáticas.

No Plano de ação nacional para a conservação da onça-pintada, Desdiz *et al.* (2013), menciona que a onça pintada, que é o maior carnívoro da América do Sul, o terceiro maior felino vivo do mundo e o único representante do gênero *Panthera* nas Américas, também vem sendo ameaçado e sofrendo pelo comércio de pele, aspecto cultural e diversão. Animais como onça pintada, gato maracajá, gato do mato, tigres brancos, tigres siberianos, que por muitas vezes andaram sendo abundantes em seus habitats naturais, estão agora em grandes riscos de serem extintos do meio ambiente em vivem.

Espécies como a ararinha-azul estão em perigo de desaparecimento por não serem encontradas na natureza. O ICMbio revelou em publicação que:

A ararinha-azul é um dos animais mais ameaçados do mundo. Devido ao histórico de destruição da sua área de ocorrência, assim como à intensa captura de indivíduos para o tráfico ilegal, a espécie é considerada extinta na natureza e, desde 2000, não foi mais encontrada na natureza. Atualmente restam apenas 79 indivíduos cativos que integram um programa de reprodução em cativeiro em cinco centros de reprodução no Brasil e no exterior (BARROS *et al.*, 2012).

Estes e outros animais estão deixando de existir por causa do desequilíbrio ecológico que em sua maior parte vem sendo provocado pelo ser humano.

Contudo são de suma importância realizações de projetos que visam proteger o meio

ambiente. Se o número de extinção crescer cada vez mais, pode acarretar riscos à natureza e à vida que nela contém. São cada vez mais necessárias ações de preservação e conservação da biodiversidade que está ao nosso redor e que, caso percamos, poderá causar grandes danos à vida terrestre.

METODOLOGIA

De acordo com o documento *Hotspots* da IUCN, o Brasil é o país que abriga a maior biodiversidade do mundo, mas é também um dos que mais perde suas riquezas naturais. Esse processo de perda deve-se a diversos fatores, tais como a biopirataria, a caça e a degradação dos habitats, a exploração descontrolada dos recursos. A cada ano as listas vermelhas aumentam de tamanho, e as notícias de apreensões de animais que seriam traficados tornaram-se rotineiras. Deste modo, o projeto teve por objetivo alcançar metas pessoais, esperando-se proporcionar uma maior sensibilização a respeito do descaso por parte de muitos com relação à fauna, não somente brasileira, mas mundial, pois podemos observar animais sendo extintos por conta da intolerância humana, e sua degradação do meio ambiente, destruindo assim a diversidade biológica de nicho na natureza. De modo que através da pesquisa bibliográfica e documentos referentes à extinção na fauna brasileira, desenvolveu-se um estudo, tendo-se por intuito demonstrar quais danos são observados na fauna brasileira, oriundos da extinção de uma grande variedade de espécies muitas vezes endêmicas de certas regiões. Em seguida, elaborou-se um projeto de extensão direta em uma escola Municipal do Ensino Fundamental 1, por conta de muitas vezes existir a falta de conhecimento acerca do assunto.

Segundo Marques et al. (2002), na lista de referência da Fauna Ameaçadas de Extinção do Rio Grande do Sul nas últimas quatro décadas já foram extintas mais de 480 espécies de animais. De acordo com o Livro Vermelho da Fauna Brasileira Ameaçada de Extinção (2008), conforme os dados de distribuição dos táxons listados, mais da metade das espécies ameaçadas (aproximadamente 60%), concentram-se na Mata Atlântica, devido ao alto grau de endemismo e a acentuada devastação e fragmentação florestal. Devido a esses dados, segundo a classificação da IUCN, a Mata Atlântica é considerada um dos 17 *Hotspots* mundiais.

Visando este problema no país, e também no mundo em que vivemos, nós alunas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia- UNEB –

CAMPUS X, realizamos o projeto aplicado em sala de aula, para alunos do Ensino Fundamental 1, com os seguintes temas: ciclo de vida dos animais: relação entre as espécies, mostrando ligações entre elas e o ambiente; do que se constituem os seres vivos e como precisam uns dos outros para realizarem suas funções vitais apresentando o conceito da cadeia alimentar e os impactos de qualquer alteração nela, com a extinção de uma espécie.

Usaram-se metodologias como: exposições com imagens de animais extintos e ameaçados de extinção; vídeos com uma linguagem infantil e de fácil entendimento; palestras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Brasil existem algumas espécies de animais que já foram extintas, e outras que estão quase extintas, e isto deve ser visto como sendo um prejuízo ao meio ambiente.

Quais os danos causados, pela extinção de animais na fauna brasileira? Os seres vivos dependem um do outro para realizarem suas funções vitais. Qualquer alteração na cadeia alimentar como a extinção de uma espécie, pode causar impactos.

No Brasil existem pelo menos 627 animais ameaçados de extinção, segundo o Ministério do Meio Ambiente (MMA). Entre eles estão: Ararinha azul, Tartaruga de Couro, Peixe-boi e a Ariranha. A ação da espécie humana tem provocado desaparecimento das espécies atuais. A fragmentação de florestas causada pelo homem tem destruído o habitat natural de muitos animais, os quais, por sua vez procuram outro lugar para sobreviver, ariscando a vida. Temos também a caça, a poluição, etc., como outros fatores ameaçadores à vida destes animais.

Por esta razão, é importante trazer este assunto para os estudantes com a intenção de que se tornem conhecidos os danos causados na fauna do nosso país, por causa de certas ações de maus tratos, destruição de habitats naturais, destruição da flora, caça ilegal, tráfico ilegal, entre outros.

O principal método utilizado para transpor este assunto aos os estudantes foi a interação aluno-professor com uso de slides expondo as realidades de certos animais através de palestras. Observou-se nesse momento o interesse dos alunos pelo tema, as curiosidades que apareciam a todo instante que aos poucos eram sendo respondidas. Foi gratificante a experiência, pois a aplicação do projeto por fim foi bem sucedida.

Consideramos que com o grande número de animais que estão em ameaça de extinção no Brasil, seja preciso ação por meio da família, sociedade e escola, trabalhando em conjunto

para a conservação das espécies que se encontram na natureza, sendo que a escola tem um papel importantíssimo na divulgação e formação do conhecimento do aluno sobre o tema abordado, para que haja uma grande tomada de consciência por meio de todos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A.P.; Santos, A.J.B.; Thomé, J.C.A.; Belini, C.; Baptistotte, C.; Marcovaldi, M.A.; Santos, A.S.S. & Lopez, M.2011a. Avaliação do estado de conservação da tartaruga marinha *Chelonia mydas* (Linnaeus, 1758) no Brasil, **Biodiversidade Brasileira**, 1:12-19.
- Almeida, A.P.; Thomé, J.C.A.; Belini, C.; Baptistotte, C.; Marcovaldi, M.A.; Santos, A.S.S. & Lopez, M.2011b. Avaliação do estado de conservação da tartaruga marinha *Dermochelys coriacea* (Vandelli, 1761) no Brasil, **Biodiversidade Brasileira**, 1:37-44.
- Castilho, J.C.; Coelho, C.A.; Argolo, J.F.; Santos, E.A.P; Marcovaldi, A.M.; Santos, A.S.S & Lopez, M. 2011. Avaliação do estado de conservação da tartaruga marinha *Lepidochelys olivacea* (Eschscholtz, 1829) no Brasil. **Biodiversidade Brasileira**,1: 28-36.
- Fitter, R. and Fitter, M. (eds). 1987. **The Road to Extinction**. IUCN, Gland, Switzerland.
- Forzza, R.C.; Leitman, P.M.; Costa, A.F.; Carvalho Jr., A.A.; Peixoto, A.L.; Walter, B.M.T.; Bicudo, C.; Zappi, D.; Costa, D.P.; Lleras, E.; Martinelli, G.; Lima, H.C.; Prado, J.; Stehmann, J.R.; Baumgratz, J.F.A.; Pirani, J.R.; Sylvestre, L.; Maia, L.C.; Lohmann, L.G.; Queiroz, L.P.; Silveira, M.; Coelho, M.N.; Mamede, M.C.; Bastos, M.N.C.; Morim, M.P.; Barbosa, M.R.; Menezes, M.; Hopkins, M.; Secco, R.; Cavalcanti, T.B. & Souza, V.C. 2010. **Lista de Espécies da Flora do Brasil**. Jardim Botânico do Rio de Janeiro.
- IUCN. 2001. **IUCN Red List Categories and Criteria**: Version 3.1. IUCN Species Survival Commission. IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, U.K. ii + 30p.
- Vié, J.C.; Hilton-Taylor, C. & Stuart, S.N. (eds.), 2009. **Wildlife in a Changing World** – An Analysis of the 2008 IUCN Red List of Threatened Species. Gland, Switzerland: IUCN. 180 p.
- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis – IBAMA. 1989. **Lista Oficial de Espécies da Fauna Brasileira Ameaçada de Extinção**. Portaria nº 1.522, de 19 de dezembro de 1989. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ABRESE. **Listanacional das espécies da fauna brasileira ameaçadas de extinção**. Disponível em:

<http://www.abrase.com.br/arquivos/documentos%20administrativos/LISTA%20NACIONAL%20OFICIAL%20ANIMAIS%20AMEACADOS.pdf>. (Acesso em: 14/05/2016)

GUILHERME, Djenicer Alves. LUIZ, Douglas. **Extinção da fauna brasileira**. Anais V SIMPAC- vol II – Viçosa-MG 2013.

CHIARELLO, Adriano G.; AGUIAR, Ludmilla M. de S.; CIRQUEIRA, Rui; MELO, Fabiano R. De; RODRIGUES, Flávio H. G. ; SILVA, Vera Maria F. Da; **Mamíferos Ameaçados de Extinção no Brasil**. ICMbio vol II

Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/biodiversidade/fauna-brasileira/livro-vermelho/volumeII/Mamiferos.pdf>. (Acesso em: 14/05/2016)

MMA. **Livro Vermelho da Fauna Brasileira Ameaçada de Extinção**. 2008

DESDIEZ, Arnaud. **Plano de ação nacional para a conservação da onça-pintada** – Brasília : Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, ICMBio, 2013. 384 p. Série Espécies Ameaçadas, 19.

MELO BARROS, Yara de; **Plano de ação nacional para a conservação da ararinha-azul: *Cyanopsitta spixii*** . Brasília : Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, Icmbio, 2012.

140 p..

SANTANA SANTOS, Alexsandro dos. – Brasília : Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, Icmbio, 2011. 120 p. Série Espécies Ameaçadas, 25.

Sumário Executivo do Plano de Ação Nacional para a conservação dos Tubarões e Raias Marinhos Ameaçados de Extinção Brasília, abril de 2016.

Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/biodiversidade/fauna-brasileira/plano-de-acao/2839-plano-de-acao-nacional-para-a-conservacao-dos-tubaroos.html>

LUIZ DO NASCIMENTO Jorge, Ivan Braga Campos - **Atlas da fauna brasileira ameaçada de extinção em unidades de conservação federais**. – Brasília : Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, Icmbio, 2011. 276p.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS: Os Impactos Dos Lixos Nas Praias⁹⁸

Sirleide Santana Rocha⁹⁹
Elena Luiza Teixeira de Oliveira¹⁰⁰
Clebson Viana Gomes¹⁰¹
Olga Suely Soares de Souza¹⁰²

RESUMO

Neste artigo, investiga-se como ocorre a sensibilização do descarte do lixo em praias por meio, do livro didático destinado ao quinto ano do Ensino Fundamental utilizado em uma escola pública da cidade de Teixeira de Freitas/BA. Assim, como a abordagem em sala de aula. Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa exploratória e analisamos os aspectos do livro didático referente a Educação Ambiental e a vertente do lixo nas praias e os seus impactos bem como, as propostas de atividades contidas no livro. Os resultados dessa análise apontam que o livro didático apresenta indícios de Educação Ambiental, mas, não aborda sobre Lixo nas Praias. O livro didático é uma ferramenta importantíssima para o processo de sensibilização ambiental assim como, a abordagem em sala de aula realizada pelo professor que por muitas vezes tomam os livros como guia no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Lixo nas Praias, Livro Didático, Sensibilização Ambiental.

INTRODUÇÃO

O livro didático - LD inúmeras vezes assume o papel de “guia” no processo de ensino e de aprendizagem é uma ferramenta determinante para a socialização da Educação Ambiental - EA, sendo fonte de conhecimento, saberes e um valioso instrumento para despertar uma visão ampla e crítica do mundo físico e social, capaz de induzir na forma de ser e estar no mundo e incitar atitudes participativas na construção de mudanças.

A Educação Ambiental é um tema bastante discutido atualmente em virtude, da necessidade de encontrar soluções para minimizar os impactos ambientais. Na construção de uma cidadania ambiental é imprescindível a efetuação de uma Educação Ambiental constante.

Esta pesquisa tem como finalidade identificar, se os conteúdos de Educação

⁹⁸ Artigo apresentado ao componente curricular Prática Pedagógica III, como requisito parcial para aprovação no semestre em curso.

⁹⁹ Acadêmico (a) Sirleide Santana Rocha do 3º período do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – e-mail: sisantanabio@gmail.com

¹⁰⁰ Acadêmico (a) Elena Luiza Teixeira de Oliveira do 3º período do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade do Estado da Bahia – e-mail: elena.ceadcon@gmail.com

¹⁰¹ Acadêmico (a) Clebson Vianna Gomes do 3º período do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade do Estado da Bahia – e-mail: clebs11@gmail.com

¹⁰² Professora Doutora Olga Suely SOARES de Souza, do componente curricular: Prática Pedagógica III - III Período do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, orientadora do presente artigo

Ambiental referente ao Lixo nas Praias que são apresentados no livro didático de Ciências adotado no 5ºano do Ensino Fundamental na instituição de rede pública municipal de Teixeira de Freitas/BA. Analisando também a abordagem do conteúdo em sala de aula no que se refere às atualizações das questões referentes ao tema, bem como a contextualização do conteúdo feita pelo professor.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Conferencia de Estocolmo em 1972, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), sugeriu que a Educação Ambiental fosse reconhecida e promovida em todos os países, ainda nesta mesma década a UNESCO lançou o ,“Programa Internacional de Educação Ambiental” que se manteve até meados da década de 90, as conferencias de Tbilisi, em 1977 e do Eco – 92 só reforçou a discussão da prática de EA em sala de aula em vários países. (KINDEL, 2006).

Ao implantar a Educação Ambiental na escola, surge duas vertentes distintas, mas, diretamente ligadas, a primeira busca reconhecer a escola como uma unidade impactante, por gerar lixo, consumir energia, água, etc. Mas, por outro lado, só ela tem a capacidade de formar pessoas mais envolvidas com o futuro do planeta. (ANDRADE,2010)

A EA deve estar inserida a partir das series iniciais do ensino infantil, em vista que é nessa fase que as crianças são bem curiosas, participativas e a absorção do aprendizado é mais pertinente, obtendo uma sensibilização maior, de maneira que a criança dissemine tal conhecimento e resultem em práticas futuras. (DIAS, 2004). Um meio viável para que isto seja alcançado é a inserção de temas ambientais feita pelo professor em sala de aula.

LIVRO DIDÁTICO

Os livros didáticos ganham destaque na história da educação brasileira, é o sustentáculo para o planejamento e execução das aulas na maior parte das escolas. Influenciando assim diretamente o cotidiano das salas de aula. (SANTOS, 2008)

O livro didático apresenta quatro funções identificadas por Choppin (2004), umas delas é a documental, que é fornecimento de elementos que contribuem para o desenvolvimento do senso crítico. Uma boa veiculação do conteúdo do livro didático tem o poder revolucionário. Assim, “a ação educativa não é algo que se dá naturalmente, permitindo

a interiorização de valores e conteúdo, mas é um processo programado que pode mudar/conservar o presente e o futuro.” (CARVALHO, 1992).

Nesse contexto, a inclusão de temas ambientais nos Livros Didáticos surge como um potencial para promover a transversalidade da Educação Ambiental, sobretudo de uma perspectiva crítica e transformadora.

IMPACTOS DOS LIXOS NAS PRAIAS

Os oceanos são responsáveis por 70% da cobertura do planeta, milhares de seres vivos habitam nesse ambiente, 50% do oxigênio que respiramos provem dos oceanos. Além disso, servem de via de transporte, fontes de alimentação e recreação. Portanto, inúmeros motivos nos levam a manter as águas limpas, entretanto, o cenário é outro, diversas praias estão com restrições para banhos no mar devido a poluição. (SCDB, 2012).

O lixo descartado nas praias acaba sendo levado pelas ondas, fator que ocasiona diversos impactos negativos no ecossistema marinho, que podem perdurar por muitos anos devido ao tempo de decomposição desses materiais. Com passar do tempo e a movimentação das ondas possibilitam a fragmentação desses materiais, sendo mais fáceis de serem confundidos como alimento pelos animais marinhos, ocasionando muitas das vezes a morte dos mesmos. As sacolas plásticas, por exemplo, são confundidas com águas-vivas, principal fonte de alimento para algumas espécies de tartarugas, ou seja, além de toda dificuldade natural que as tartarugas enfrentam para sobreviver ainda assim precisam superar a problemática do lixo flutuante e os lixos nas areias das praias que podem gerar implicações no momento da desova. (OLIVEIRA, et al.,2014).

Outra problemática que pode ser apresentada é a questão dos metais e os vidros que no mar podem cortar os animais marinhos provocando infecções e sérios problemas de sobrevivência, na areia da praia podem causar incidentes ao próprio ser humano. E, através da cadeia alimentar o ser humano pode sofrer intoxicação ao ingerir alimentos provenientes do mar e que estejam contaminados. (OLIVEIRA, et al.,2014).

Diante dessas problemáticas a Educação Ambiental é fundamental na prática de medidas de proteção dos oceanos que irão impactar de forma positiva na vida humana e dos demais seres vivos, a EA é capaz de fornecer os instrumentos para discussões sobre as questões ambientais, principalmente no âmbito das escolas de Ensino Básico, pois é na fase inicial do ensino que a sensibilização ocorre de forma gradativa e prepara os indivíduos do

futuro para evitar possíveis danos ao meio ambiente e buscar soluções para os problemas já existentes (ALENCAR, 2005). A EA é a chave para minimizar os problemas ambientais.

DIMENSÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa qualitativa exploratória, foi desenvolvida em uma escola da rede pública do Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano). Baseada em Minayo (2009). O primeiro passo; observação da realidade em que os alunos estão inseridos. O segundo momento, limitou-se em analisar (leitura detalhada) os conteúdos referentes à Educação Ambiental, tendo como vertente o tema Lixo nas Praias no livro didático de “Ligados.com Ciências” utilizado pela instituição nas séries do 5º ano (Ensino Fundamental – Anos Iniciais) escrito, pela autora, Maíra Rosa Carnevalle, 2014.

A análise do livro ocorreu por meio de uma leitura minuciosa do capítulo denominado “Unidade 6” com o tema “Vivendo em equilíbrio com o planeta”. Observando as propostas de atividades e se o mesmo garante base teórica para respondê-las, atentar nas conexões de um subtema para outro e especialmente em qualquer informação que venha abordar a problemática do lixo nas praias.

Ao longo desta pesquisa, utilizamos meios que envolvessem a participação dos docentes e educando, com objetivo de identificar a percepção de ambos acerca da Educação Ambiental e a vertente Lixo nas Praias, assim como o processo de sensibilização. Para isto, aplicou-se um questionário para a docente composto por oito questões. E, também houve aplicação de questionários aos alunos (prévio e posterior à aplicação do projeto). O prévio com o objetivo de diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre a temática e o posterior para averiguar se a sensibilização feita por meio da aula expositiva dialogada e a oficina gerou resultados.

Utilizou-se apresentação de mídias digitais (slide e vídeos) em busca de desenvolver uma aula expositiva dialogada que, teve como norte, incentivar assídua integração dos discentes com o objeto do estudo – Educação Ambiental referente ao tema Lixo nas Praias.

Para tanto, no primeiro momento, aguçamos o interesse dos alunos com a encenação do fundo do mar, que foi realizado com uma garrafa PET de 2L, um saco plástico de supermercado, corante artificial de alimentos na cor azul e água; no segundo momento, ressaltamos à importância de evitar que sacolas plásticas não sejam jogadas no oceano. Realizou-se também a oficina de confecção de tartarugas em que os discentes participaram

efetivamente neste processo. E por fim, solicitamos que os mesmos fizessem uma representação por meio de um desenho do que eles entenderam da temática Lixo nas Praias.

Ademais, na oficina, além de colaborar com práticas sustentáveis – dando nova utilidade para resíduos que degradariam o meio ambiente – utilizamos garrafas PET para criação de brinquedos, isto é, as tartaruguinhas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar capa do livro “Ligados.com Ciência” subentende-se que em seu conteúdo aborda questões ambientais, tal como a temática da Reciclagem conforme a Figura.

1.



Figura 1. Capa do livro “Ligados.com Ciências” CARNEVALLE, 2014.

O recipiente está com resíduos plásticos, entretanto, a cor do container deveria ser vermelha de acordo com o conteúdo do livro que aborda problemática do lixo e utiliza imagens de coletores com as respectivas cores da coleta seletiva, resíduos plásticos cor vermelha.

A “unidade” que atende a nossa investigação tem como tema “Vivendo em equilíbrio com o planeta”, e um dos seus subtemas é “Educação ambiental”. Contudo, analisou-se o capítulo por completo, em busca de entender qual o caminho percorrido até a Educação Ambiental. Percebeu-se que o livro não relaciona com intensidade, a interferência humana com os problemas ambientais, visto que só cita-los não é o suficiente para que os alunos compreendam que eles também fazem parte dos processos de transformações na natureza e que suas atitudes repercutem diretamente no ambiente.

Nesse livro é abordada a problemática do lixo. E, são apontadas soluções sem mencionar os impactos negativos ocasionados pelo mesmo e também sugere a separação dos resíduos, mas, não explica como a mesma deve ser feita.

Em relação ao subtema da Educação Ambiental o panorama foi o mesmo, conteúdo superficial e a constante repetição dos conteúdos em mencionar o aluno como responsável para pesquisar sobre o tema, como suporte para essa afirmação, pode-se citar uma frase de uma questão presente no livro “Pesquisem informações sobre educação ambiental” (CARNEVALLE, 2014, p.129).

A cerca da problemática “Lixo nas Praias” o livro não remete informação alguma, nada relacionado ao ecossistema marinho foi encontrado.

A partir da análise do questionário direcionado a docente da turma, identificou com o seu relato que, em sua formação docente não recebeu orientações diretas acerca da Educação Ambiental. Afirmou que as noções que possui sobre o tal tema adquiriu por iniciativa própria em estudos extraclasse. Também, foi identificado baixa frequência quanto a abordagem de conteúdos ambientais em suas aulas. Já o questionário destinado aos discentes, o prévio foi possível diagnosticar o conhecimento dos alunos, concluímos que os mesmos possuíam conhecimento básico acerca do tema. Visando um aprofundamento deste conhecimento formulamos a intervenção; aula expositiva, oficina de confecção de tartarugas e desenhos, sendo gratificante a interação dos alunos com a prática sustentável de reutilizar materiais que iriam para o lixo. Já as respostas do questionário posterior sinalizaram que os alunos foram sensibilizados, os mesmos se colocaram como os responsáveis da problemática do lixo nas praias e também capazes de solucionar tais problemas, fatores que não observamos no questionário prévio. Outro meio utilizado para avaliarmos o processo de sensibilização foi através de desenhos (Figura 2) que demonstrou a absorção do conteúdo apresentado.



Figura 2. Representações dos discentes sobre a Temática do Lixo Nas Praias

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela observação dos aspectos analisados faz-se necessário inserir nos conteúdos do livro didático o tema Lixo nas Praias pois, o mesmo assume o papel de guia no processo de ensino aprendizagem. É de suma importância que juntamente com a escola o professor analise o conteúdo do livro didático referente a Educação Ambiental e a vertente Lixo nas Praias antes de adotá-lo. Em essência a proposta do projeto foi correspondida de forma satisfatória, contribuímos para a formação de uma cidadania ambiental, possibilitando imensuráveis contribuições para nossa formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. M. M. **Reciclagem de lixo numa escola pública do Município de Salvador**. Candombá Revista Virtual, v.1, n.2, jul./dez.2005. Disponível em: <http://www.gepexsul.unisul.br/extensao/2012/amb3.pdf>. Acesso em 28 abril. 2016.
- ANDRADE, D. F. Mestre em Educação Ambiental e Desenvolvimento pela Universidade de South Bank, Inglaterra. **Implementação da Educação Ambiental em Escolas: uma**

reflexão. Consultor em Educação Ambiental em Ribeirão Preto, SP. Disponível em:
Acessado em 10/05/2016.

BARRETO, Fabiano Prado Barreto. **Fantástico Descobre a Praia mais limpa e a mais suja do Brasil, 2011.** Disponível em <<http://www.globalgarbage.org/praias/2011/02/10/fantastico-descobre-a-praia-mais-limpa-e-a-mais-suja-do-brasil/>> Acesso em: 29 abril 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, **temas transversais Meio Ambiente.** Vol. 10.3. Brasília: MEC/SEF,1998.

CARNEVALLE, Máira Rosa. **Ligados.com Ciências.** Editora Saraiva,1º ed., 2014 – São Paulo.

CARVALHO, A. M. M. de. **Pregadores de ideias, animadores de vontades:** livros didáticos nos anos 1930/1940. 1992. Dissertação – (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educ. pesq. v 30. set – dez/2004. p. 549 – 556.

COSTA, André Pereira e COSTA, Andrécia Pereira. **Lacuna na Abordagem da Educação Ambiental em Livros Didáticos de Ciências Naturais do Ensino Ambiental.** VIICONNEPI, 2012.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** 9a ed. São Paulo. Gaia, 2004

JÚNIOR, Alfredo Morel dos Reis. **A Formação do Professor e a Educação Ambiental.** Campinas – SP,2003.

KINDEL, E. A. I.; SILVA, F. W. da; SAMMARCO; Y. M. **Educação ambiental vários olhares e varias práticas.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. p. 107.

MARPICA, Natália Salan. **As questões ambientais em livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do ensino fundamental.** UFSC, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOARES, Fabiana Aparecida. **A Educação Ambiental Nos Livros Didáticos de Ciências das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- EFSCAR,** 2009.

OLIVEIRA, Ellen Aparecida de Souza, ALBUQUERQUE, Raquel Angeliga Andrade de, SANTOS, Michelle e BERNSTEIN, Any. **Poluição causada pelo lixo e a morte das tartarugas marinhas,**2014.

OLIVEIRA, Gabrielle Caroline dos Santos de, TONIOSSO. **Educação Ambiental: práticas pedagógicas na educação Infantil**. Centro Universitário Unifafibe – Bebedouro - SP, 2014.

SANTO, Maria Glória Faria Nunes dos. Mestre em Ciências da Educação. **Educação Ambiental no Livro Didático Brasileiro**, 2008.

Secretariado da Convenção sobre Diversidade Biológica (2012). **Biodiversidade Marinha – Um oceano, muitos mundos de vida**. Montreal, 77 pág.

LEVANTAMENTO DE IMPACTOS ANTRÓPICOS QUE ATINGEM À BALEIA

JUBARTE (*Megaptera novaengliae*)

Maria Helena Da Costa Santos¹⁰³

Orientadora: Olga Suely Soares de Souza¹⁰⁴

RESUMO

Os trabalhos que tratam sobre interação de baleias jubarte (*Megaptera novaengliae*) com o ser humano são relativamente mais comuns do que possa imaginar, já que a baleia jubarte é possivelmente uma das baleias mais conhecidas devido a divulgação das suas migrações sazonais entre suas áreas de alimentação e reprodução. O objetivo principal do trabalho, foi proposta realização de um registro de levantamento dos riscos que os impactos antrópicos vêm causando à baleia jubarte. Na costa das baleias é comum avistarem baleia encalhadas com marcas e ferimentos que não acontecem por meios naturais. Além disso, buscou-se identificar os impactos antrópicos diretos e indiretos que atingem a baleia jubarte, os prejuízos ao homem com tais impactos e propor medidas de conservação. Através das entrevistas realizadas no porto de caravelas, foi possível constatar as interações negativas. Para a análise de dados sobre as interações negativas, foi elaborado um gráfico mostrando todos os impactos sofridos pelas baleias jubartes. É preciso um trabalho de conscientização para tentar controlar os ricos que as baleias vêm sofrendo e conscientizar as pessoas para preservar e não destruir uma espécie que só tem a nos oferecer vivas para que um dia as gerações futuras podem ter as mesmas alegrias de ver esses animais para assim podermos conservar e amenizar o grande caso de genocídio que essa e outras espécies sofreram no passado preservados e com toda sua beleza.

Palavras-chaves: Baleia jubarte; impactos antrópicos; conservação;

INTRODUÇÃO

O litoral brasileiro é um dos mais extensos de todo o mundo e apresenta várias características que permitem uma grande diversidade de animais e plantas. Dentre os animais, destacamos a baleia jubarte, que é uma espécie cosmopolita e um dos maiores mamíferos marinhos que ocorrem nas águas do Atlântico Sul brasileiro. No hemisfério sul, o litoral brasileiro representa uma das áreas de reprodução da baleia jubarte, por ser de clima tropical e possuir águas quentes necessárias para acasalar e parir seus filhotes. No inverno e primavera (julho a novembro), as baleias migram para as áreas de reprodução nas águas tropicais e subtropicais. Possuem hábitos costeiros, podendo também ser encontradas ao redor de ilhas

¹⁰³ Acadêmica do 3º período do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia - campus X - marih.santtos@gmail.com

¹⁰⁴ Professora Doutora do componente curricular: Prática Pedagógica III do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia campus X, orientadora do presente artigo – olga@ffassis.edu.br

oceânicas.

A caça predatória às baleias era permitida e isso ocasionou a morte de milhares de indivíduos por todo o mundo. Com a criação da CIB (Comissão Internacional da Baleia), houve a suspensão temporária da caça comercial com a tentativa de aumentar o número de populações nos oceanos. Hoje, com a moratória ainda em vigor, as ameaças não só para as baleias, mas também para todos os animais marinhos são outras, como a degradação do ambiente marinho por esgoto, compostos orgânicos sintéticos, lixo, metais tóxicos, petróleo e outros que são responsáveis por 70% das ameaças, e os outros 30% restantes ficam por conta do tráfego de embarcações, pela captura acidental de animais em redes de pesca e por encalhes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A baleia jubarte é um dos maiores mamíferos marinho e pode atingir cerca de 16 metros de comprimento e pesar até 40 toneladas, no seu período migratório para reprodução ela não se alimenta e sua viagem pode durar cerca de cinco meses até chegar na sua área de reprodução, Pinedo et al (1992).

O Arquipélago de Abrolhos no sul da Bahia é a principal área de reprodução do atlântico sul. Desde 1989 vem sendo realizados estudos de foto identificação da espécie, e vem catalogando um aumento substancial dessa espécie na costa brasileiras. Esse aumento de baleias jubarte, principalmente no Brasil, vem mostrando que é possível mudar a realidade desses animais, mas infelizmente essas baleias ainda enfrentam muitas ameaças que pode prejudica-las e até levar a extinção da espécie. Instituto Baleia Jubarte (2003).

Segundo Hetzel e Lodi (1993), muitas das espécies de baleias estão seriamente ameaçadas de extinção e muitas outras correm este risco. Isso acontece porque até o século XX, a caça predatória às baleias era permitida e isso ocasionou a morte de milhares de indivíduos por todo mundo. Hoje com a moratória da caça ainda em vigor, as ameaças não só para as baleias, mas também para todos os animais marinhos são outras, como degradação do ambiente marinho por esgoto, compostos orgânicos sintéticos, lixo, metais tóxicos, petróleo e outros que são responsáveis por 70% das ameaças, e os 30% restantes ficam por conta do tráfego de embarcações, pela captura de animais em redes de pesca e por encalhes.

Os problemas que podem ser apresentados são os impactos antrópicos que esses animais vêm sofrendo ao longo do tempo. Um dos impactos citados por Marques (2003) são a aproximação direta de embarcações e alteração repentina de velocidade ou ritmo dos motores

são causas fartamente documentadas de perturbação de baleias. Diante desses problemas é fundamental a prática de conservação desses animais já que eles são animais magníficos e que precisam de cuidados para a sua própria sobrevivência. Aos poucos, as leis vêm sendo respeitadas por toda a população.

METODOLOGIA DA PESQUISA

ÁREA DE ESTUDO

A área de estudo do presente projeto foi à costa brasileira uma vez que há ocorrência de baleias jubarte por todo o seu litoral, dando maior ênfase ao Banco dos Abrolhos no litoral do extremo sul da Bahia. O Banco dos Abrolhos é o lugar de maior concentração de baleias jubartes de todo o litoral brasileiro.

O Arquipélago dos Abrolhos é um complexo de ecossistemas marinhos, com águas transparentes, relativamente calmas, formado por quatro ilhas e um parcel, todos de origem vulcânica. (www.institutoaqualung.com.br).

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Realizar um levantamento dos riscos que os impactos antrópicos têm causado à baleia jubarte;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os impactos antrópicos diretos e indiretos para a baleia jubarte;
- Identificar os prejuízos ao homem devido aos impactos que atingem as baleias jubarte;
- Propor medidas de conservação à baleia jubarte.

COLETAS DE DADOS

Este estudo foi dividido em três etapas; a primeira foi o levantamento das áreas que apresentaram registros de impactos antrópicos no litoral brasileiro, através de dados que já foram publicados em revistas científicas e sites eletrônicos. Na segunda etapa foi empregado

um questionário em um grupo específico de pessoas residentes no município de Caravelas, pois se tratava da cidade mais próxima a área de maior ocorrência das baleias jubartes no Brasil. E a terceira etapa foi a análise qualitativa e apresentação dos dados obtidos.

Foram analisados dados de documentos históricos disponíveis na literatura especializada em mamíferos marinhos, considerando apenas a distribuição geográfica e os impactos nas águas brasileiras.

A pesquisa bibliográfica sobre os efeitos dos impactos provenientes em baleias jubartes, em relação às atividades humanas no Brasil, foi realizada com base nesta análise e organizada em percentuais e representada em um gráfico sobre as causas mais comuns que atingem a sobrevivência da espécie.

Após o levantamento dos impactos relacionados às baleias jubartes foram identificados e registrados os impactos negativos que atingiram o ser humano juntamente com as baleias. Esses resultados também foram apresentados em forma de tabela.

As entrevistas foram realizadas com base em um questionário para os pescadores e moradores do município de Caravelas. O objetivo era obter relatos de todos os impactos que aconteceu com a baleia jubarte (*Megaptera novaengliae*) que os entrevistados já presenciaram ou que já ouviram comentar. As perguntas foram sobre os tipos de ameaças as baleias jubarte e dando maior ênfase à jubarte por ter hábitos costeiros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Hetzel & Lodi (1993), as baleias jubartes (*Megaptera novaengliae*) sofrem diferentes pressões antrópicas como poluição, tráfego de embarcações, caça, turismo desordenado, poluição sonora e emalhe em redes de pesca. Casos de ricos para a sobrevivência dessa espécie são crescentes na região do Banco dos Abrolhos, podendo levar a encalhes e a morte. É necessária a criação de medidas de regulamentação.

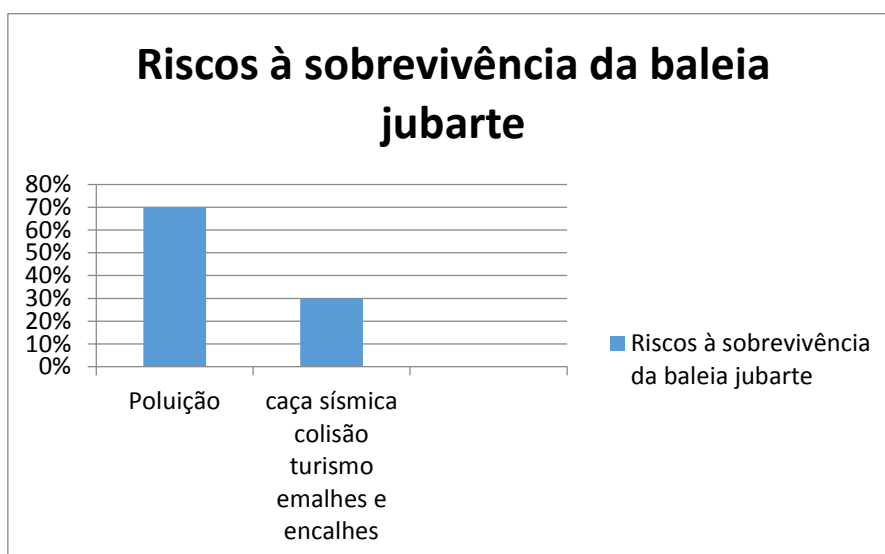


Figura 1. Ameaças antrópicas a baleia jubarte, de acordo com Hetzel & Lodi, 1993.

As entrevistas com os moradores do município de Caravelas (BA) foram realizadas no dia 29/06/2012 e 06/09/2012, perfazendo um total de dois dias de coleta. Na fase inicial foram obtidas 10 entrevistas de mestre de embarcações, dos quais relataram aumento na população de baleias jubartes, representando aumento da população relatado em 85% das entrevistas (figura 2).



Figura 2. Presença da baleia jubarte de acordo com os pescadores do município de Caravelas (BA).

Na segunda fase da pesquisa iniciou-se as análises de dados referentes ao emalhe de baleias jubartes. Neste período foram realizadas 10 entrevistas a respeito de emalhamento de baleias jubartes na região do Banco dos Abrolhos.

Foram entrevistados no total 20 pescadores durante o período de coletas de dados, no porto do município de Caravelas. Deste modo, as entrevistas foram o número de vezes que entrei em contato com os pescadores, que relataram sobre os prejuízos que tiveram com o emalhamento das baleias jubarte (figura 3).

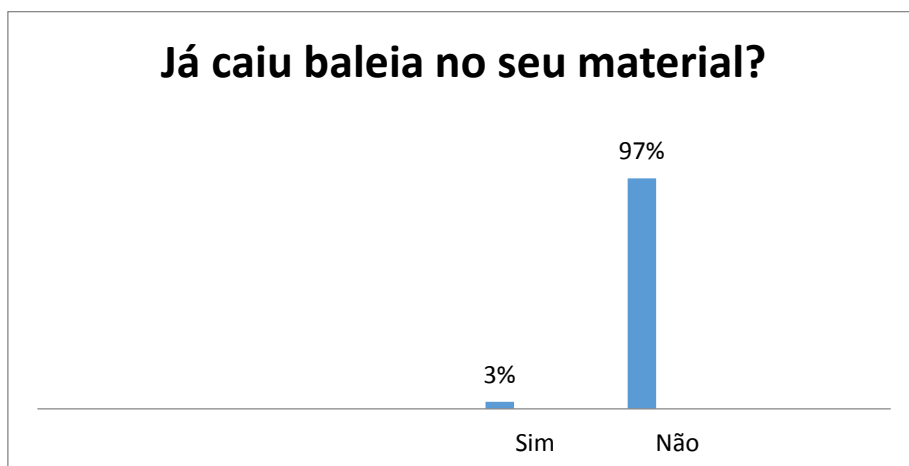


Figura 3: Porcentagem de registros de emalhamento de baleias jubartes, no município de Caravelas (BA).

Outra pesquisa foi feita para identificar os impactos diretos e indiretos que possam atingir a baleia jubarte. Com estes resultados foi possível detectar dentre esses impactos, o turismo de observação de baleias (*whale watching*), a aproximação direta de embarcações e a alteração repentina de velocidade ou ritmo dos motores são causas documentadas de perturbação de baleias, e tal aproximação possa causar grave molestamento. (Marques, 2003).

Um problema comum enfrentado pelas baleias jubarte é a colisão com embarcações de grande e médio porte. Outro tipo de perturbação direta as baleias jubarte é o emalhamento em redes de pesca. A absoluta falta de ordenamento na colocação destas redes ao longo do litoral aliada ao provável crescimento populacional da espécie faz com que seja previsível um aumento no número de ocorrência de emalhamento. (Projeto Baleia Franca, 2003).

Os impactos indiretos estão relacionados à poluição e o encalhe. A ocupação humana da superfície terrestre seja por urbanização, agricultura ou atividade industrial, traz consigo a produção de poluentes que são levados até o mar pela chuva, ou no caso da zona costeira despejada muitas vezes diretamente no ambiente marinho sem qualquer tratamento prévio. (Instituto Baleia Jubarte, 2003)

Os principais registros de impactos antrópicos a baleia jubarte. Segue no quadro abaixo:

Colisão com embarcação	Emalhamento em rede de pesca	Turismo desordenado

Representa um sério risco potencial para as jubartes, bem como uma ameaça à segurança das embarcações que podem ser danificadas

(Projeto Baleia Franca, 2003).

Resultam em substancial prejuízo para os pescadores que perdem as redes atingidas pelas baleias

(Projeto Baleia Franca, 2003).

Representa um risco tanto para o turismo como para a embarcação que pode chocar com o animal.

(Instituto Baleia Jubarte, 2003).

Impactos diretos	Impactos indiretos
Turismo de observação	Poluição
Colisão com embarcações	Encalhe
Emalhamento em redes de pesca	Sísmica

Figura 5: Tabela mostrando os impactos diretos e indiretos que as baleias jubartes vêm sofrendo em todo o litoral brasileiro.

No Brasil não existe uma política de conservação e manejo de mamíferos marinhos, principalmente de grandes cetáceos como a baleia jubartes (Penedo e Castelo, 1980). Para que se tenha uma eficiente proteção para conservação de mamíferos marinhos são necessários que seja proposto no Brasil as seguintes medidas de conservação: (IBAMA, 2001).

- Selecionar novas áreas para proteção de mamíferos marinhos e legalizar a criação de novas Unidades de Conservação. Deverão ser priorizadas as áreas necessárias ao descanso, alimentação e reprodução.
- Planejar e programar a ampliação das campanhas conservacionistas para reduzir as perdas por capturas acidentais ou intencionais. Dar ênfase às espécies costeiras ou ribeirinhas mais impactadas como as baleias jubartes.
- Regular e fiscalizar as atividades turísticas voltadas para a observação de cetáceos, na região de Abrolhos.
- Incentivar a formação de pessoal para lidar com eventuais encalhes e emalhamento em redes de pesca.
- Manter a proibição da captura de mamíferos marinhos para comercialização.
- Pesquisar, monitorar e regulamentar a interferência das atividades de pesquisas sísmicas, aquisição de dados geofísicos no mar e de exploração petrolífera sobre baleias jubartes.
- Programar uma campanha educacional estendida a todos da sociedade,

destacando os principais problemas de conservação enfrentados pelas espécies de mamíferos marinhos em águas brasileiras. Fonte: (IBAMA, 2001).

A intenção desse trabalho foi analisar as interações antrópicas que ocorrem no litoral brasileiro entre homens e baleias jubarte. Uma análise inicial com as entrevistas mostrou uma grande quantidade de informações interessantes frente às respostas dos objetivos dessa pesquisa. De acordo com os relatos dos pescadores a frota pesqueira de Caravelas tem poucos registros históricos em relação a algum tipo de impacto às baleias jubarte, uma interação negativa que diz respeito tanto ao homem, que muitas vezes sai em prejuízo quanto ao animal que sai morto acidentalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos impactos listados, a colisão com embarcação e o emalramento em rede de pesca foi significativamente mais relatado do que os outros. Isto indica que anos atrás o grande problema das baleias jubartes eram a caça e hoje em dia são um grupo de fatores que implica na sua sobrevivência.

Junto dessas interações vem como já foi provado o prejuízo ao homem que por meios desses tendem a ter raiva do animal. Isto implica numa má convivência onde o homem tende a seguir leis que diminuem esse número de impactos. E com as medidas de conservação e o bom senso do homem as baleias possam voltar realmente ao número que frequentavam a região do Banco dos Abrolhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCO, S; TOUHEY, K. **Draft Handbook for Recognizing, Evaluating, and Documenting Human Interaction in Stranded Cetaceans and Pinnipeds** © CCSN and VAQS, 2005.
- HETZEL, B. e LODI, L. **Baleias, Botos e Golfinhos – Guia de Identificação para o Brasil**. 1º Ed, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, RJ. 258p, 1993.
- IBAMA. **Mamíferos Aquáticos do Brasil – Plano de Ação**. Versão II, Editora IBAMA, Brasília, DF, 86p, 2001.
- INSTITUTO BALEIA JUBARTE. **A baleia jubarte e suas ameaças**, 2003.

MARQUES, F. **Poluição sonora pode prejudicar reprodução de baleia.** Ciência Hoje, nº 184, julho de 2002.

MEIRELLES, A.; PINTO, T; CAMPOS, T. **Mamíferos do Itapuí.** 1º Ed, Editora Fundação Brasil Cidadão, Ceará, 2009.

Outras fontes: Internet: Google Acadêmico, WWW.baleiajubarte.org.br.

PALAZZO JR., J. T; PALAZZO, M. **SOS Baleia! A história do maior movimento conservacionista de todos os tempos.** 1ª Ed, Editora Sulina, Porto Alegre, RS, 101p, 1989.

PINEDO, M. C.; CALTELLO, H. P. **Estudos de cetáceos no Oceano Atlântico Sul Ocidental e a falta de uma política de conservação e manejo no Brasil.** In: Boletim do Instituto Oceanográfico da USP. Ed. USP, São Paulo, SP, Pg. 319-321, 1980.

PROJETO BALEIA FRANCA. **As ameaças correntes previsíveis,** 2003.

EQUAÇÕES DE INTENSIDADE DURAÇÃO E FREQUÊNCIA DA BACIA DO RIO ITANHÉM

Patrick Gomes Moreira¹⁰⁵
Amanda Carvalho Augusto Vilas Boas¹⁰⁶
João Batista Lopes da Silva¹⁰⁷
Luanna Chácara Pires¹⁰⁸

RESUMO

Neste trabalho objetivou-se determinar os parâmetros das equações de intensidade duração e frequência (IDF) das estações pluviométricas para distintas localidades da bacia do rio Itanhém. Inicialmente fez-se a delimitação da área de drenagem da bacia do rio Itanhém pelo Modelo Digital de Elevação Hidrologicamente Consistente. Foram utilizados dados pluviográficos disponíveis no banco da Agência Nacional de Águas, onde foi realizado uma correção e busca por dados inconsistentes nas séries históricas das estações, assim foram selecionadas somente as estações que apresentaram mais de 20 anos de dados consistentes e com séries de dados que apresentassem registros a partir de 1980. Para cada estação foi obtida as séries de precipitação máxima de 1 dia, para os seguintes períodos de retorno (TR): 5, 10, 15, 25, 50 e 100 anos, que foram obtidas a partir de distribuições de probabilidade: Gumbel; Log-Normal II; Log-Normal III; Pearson III; e Log-Pearson III. Para cada estação foram selecionadas as precipitações máximas em que os dados da série apresentaram maior aderência ao modelo probabilístico pelo teste de Kolmogorov-Smirnov e menor erro padrão médio. Em seguida foi realizado a desagregação da precipitação de um dia em intervalos menores de 5, 10, 15, 20, 25, 30, 60, 360, 480, 600, 720 e 1440 minutos. O ajuste dos parâmetros da equação IDF foi realizado por meio de regressão múltipla não linear, pelo método de iteração de Gradação Reduzida Generalizada (GRG) Não Linear, com a avaliação do ajuste realizada pelo Coeficiente de Determinação (R^2). Foram analisadas 9 estações pluviométricas da bacia hidrográfica do rio Itanhém. Assim, fez-se o ajuste dos dados de 9 estações pluviométricas onde o ajuste dos parâmetros K , a , b e c da equação de Intensidade-Duração-Frequência apresentou valores acima do coeficiente de determinação (R^2) 0,9967, demonstrando um ajuste muito bom aos dados observados.

Palavras-chaves: enchentes, precipitação máxima, período de retorno.

INTRODUÇÃO

O conhecimento da equação que relaciona intensidade, duração e frequência da precipitação pluvial, apresenta grande interesse de ordem técnica nos projetos de obras

¹⁰⁵ Graduando, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, BA, patrickinho123@gmail.com

¹⁰⁶ Graduanda, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, BA, amandacarvalhovb@gmail.com

¹⁰⁷ Engenheiro Agrícola e Ambiental, Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, BA, silvajbl@ufsb.edu.br

¹⁰⁸ Zootecnista, Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, BA, lualu66@yahoo.com.br

hidráulicas, como dimensionamento de vertedores, retificação de cursos de água, galerias de águas pluviais, bueiros, sistemas de drenagem agrícola, urbana e rodoviária, dentre outros. No Estado da Bahia, existem somente 19 equações, ajustadas por Pfafstetter (1957), Denardin e Freitas (1982) e Silva et al., (2002), que relacionam a intensidade-duração e frequência da precipitação, para os seguintes municípios e localidades: Barreiras; Brotas de Macaúbas; Cândido Sales; Carinhanha; Cocos; Ibipêba; Formosa do Rio Preto; Ipiáú; Itamaraju; Itapebi; Ituberá; Juazeiro; Medeiros Neto; Morpará; Salvador; Santa Cruz da Vitória; Santa Maria da Vitória; Rafael Jambeiro; Teodoro Sampaio. Estas equações são utilizadas para o dimensionamento de obras de drenagem, como bueiros e galerias pluviais em rodovias e vias urbanas, como também são muito utilizadas em obras de drenagem agrícola que visem à conservação do solo e da água.

Sabe-se que o conhecimento das características da chuva permite a projetar de forma mais segura de estruturas de conservação do solo (terraços, curvas de nível) e de práticas agrícolas que mantenham a sua cobertura, na qual se destacam: barragens; canais escoadouros; e obras de drenagem (Bazzano et al., 2007). Chuvas intensas, também chamadas de chuvas extremas, são aquelas que apresentam grandes lâminas precipitadas em pequenos intervalos de tempo (Araújo et al., 2008; Silva et al., 2003). Segundo Cecílio et al. (2009), por causar grandes escoamentos superficiais, as chuvas intensas são capazes de provocar prejuízos tanto em áreas urbanas quanto em áreas agrícolas, como inundação de terras cultivadas, erosão do solo, perdas de nutrientes e assoreamento de corpos da água, dentre outros.

Nesse sentido, a quantificação dessas chuvas intensas pode ser realizada por meio do emprego de equações de chuvas intensas, também denominadas de curvas intensidade-duração-frequência (IDF), que relacionam a duração, intensidade e frequência de ocorrência de um evento em determinado período de retorno (Damé; Teixeira; Terra, 2008). O ajuste dos parâmetros das curvas IDF é realizado de modo empírico, a partir de dados pluviométricos para cada estação e local. Já os parâmetros das curvas IDF podem ser ajustados por meio do emprego de regressão linear ou de regressão não linear (Aragão et al., 2013; Mello; Oliveira et al., 2005), com base em valores extraídos de séries de dados pluviométricos. Porém, o ajuste dos parâmetros da IDF apresenta algumas dificuldades, como exaustivo trabalho de tabulação, análise e interpretação de grande quantidade de dados de pluviogramas. No Brasil, estudos pioneiros foram desenvolvidos por Pfafstetter (1957) e Denardin e Freitas (1982), em que foram ajustadas as equações IDF de 80 estações distribuídas por todo o país. Trabalhos

mais recentes foram realizados por Oliveira et al. (2005), onde foram ajustadas as equações de IDF para Goiás e Distrito Federal, por Santos et al. (2009) para o Estado do Mato Grosso do Sul, e por Aragão et al. (2013) para o Estado de Sergipe, para o Estado do Piauí por Campos et al. (2014). Em decorrência da grande dificuldade na obtenção dos dados pluviográficos, a maioria dos estudos de chuvas intensas possui séries inferiores àquela recomendada pela Organização Mundial de Meteorologia (OMM), que é de 30 anos. Entretanto, Aron et al. (1987), objetivando determinar curvas regionais de intensidade, duração e frequência de precipitação pluvial para o Estado da Pennsylvania (EUA) utilizaram séries históricas de 10 anos de duração. Já Button & Ben-Asher (1983) utilizaram séries com oito anos de dados para obtenção da relação entre intensidade, duração e frequência, na região de Avdat, Israel.

Neste contexto, tendo em vista a importância que representa o conhecimento da equação que relaciona intensidade, duração e frequência da precipitação pluvial para a realização de projetos de drenagem, objetivou-se neste trabalho determinar os parâmetros das equações de intensidade duração e frequência (IDF) das estações pluviométricas para distintas localidades da bacia do rio Itanhém.

MATERIAL E MÉTODOS

A área total da bacia do rio Itanhém corresponde a 5.042,43 km², situa-se na divisa dos estados de Minas Gerais e Bahia, abrangendo os municípios de Alcobaça, Carlos Chagas, Itanhém, Medeiros Neto, Montanha, Nanuque, Nova Viçosa, Umburatiba e Vereda. O clima da região é tropical, quente e úmido com cobertura vegetal de floresta, ou seja, as temperaturas médias mensais são superiores a 18°C e não há um só mês com índice pluviométrico médio inferior a 60 mm. Para facilitar o desenvolvimento do trabalho fez-se a divisão do mesmo em diversas etapas de acordo com os objetivos específicos do trabalho.

DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA BACIA DO RIO ITANHÉM

Para esta etapa foram utilizadas imagens raster da base SRTM (USGS, 2015) contendo as informações de elevação do MDE (Modelo Digital de Elevação), com resolução espacial de 90 m importada no sítio eletrônico da USGS (United States Geological Survey). Porém, para que o MDE represente de forma ideal os processos superficiais do escoamento superficial foram realizados diversas etapas para obtenção do MDEHC (Modelo Digital de Elevação Hidrologicamente Consistente). Primeiro fez-se um mosaico da área de estudo, após

o mosaico, reinterpolaram-se os dados de altimetria do MDE para se obter uma resolução espacial de 30 m. Após a reinterpolação foi realizada a remoção de depressões espúrias. Com todas as etapas realizadas ter-se-á o MDHEC, que realizada todos os processos de escoamento superficial de forma fidedigna a escala real. A partir do MDEHC foi obtida a área da bacia hidrográfica. Todas estas etapas foram realizadas no software de SIG ArcGIS10.

ANÁLISE HIDROLÓGICA

Foram utilizados dados pluviográficos disponíveis no banco da Agência Nacional de Águas, onde foi realizado uma correção e busca por dados inconsistentes nas séries históricas das estações, assim foram selecionadas somente as estações que apresentaram mais de 20 anos de dados consistentes e com séries de dados que apresentassem registros a partir de 1980.

Nesse trabalho, para cada estação foi obtida as séries de precipitação máxima de 1 dia, para os seguintes períodos de retorno (TR): 5, 10, 15, 25, 50 e 100 anos, que foram obtidas a partir de distribuições de probabilidade: Gumbel; Log-Normal II; Log-Normal III; Pearson III; Log-Pearson III (Kite, 1988; Naghettini e Pinto, 2007). Para cada estação foram selecionadas as precipitações máximas em que os dados da série apresentaram aderência ao modelo probabilístico pelo teste de Kolmogorov-Smirnov e menor erro padrão médio apresentado. Todas estas etapas foram realizadas com auxílio do software SisCAH (Sousa et al. 2009). Em seguida foi realizado a desagregação da precipitação de um dia em intervalos menores de 5, 10, 15, 20, 25, 30, 60, 360, 480, 600, 720 e 1440 minutos utilizando-se o método de desagregação da chuva proposta pela Cetesb (1979), empregando os coeficientes apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Coeficientes de desagregação da precipitação para intervalos de tempo menores

Intervalo de transformação	Coeficientes
1 dia para 24 h	1,14
1 dia para 12 h	0,85
24 h para 10 h	0,82
24 h para 8 h	0,78
24 h para 6 h	0,72
24 h para 1 h	0,42
1 h para 30 min	0,74
1 h para 25 min	0,91
1 h para 20 min	0,81
1 h para 15 min	0,7
1 h para 10 min	0,54
1 h para 5 min	0,34

Fonte: Cetesb (1979)

Após a desagregação da precipitação em intervalos menores foram determinadas para cada estação os parâmetros K , a , b , e c da equação de intensidade-duração-frequência (Equação 1). O ajuste dos parâmetros da equação IDF foi realizado por meio de regressão múltipla não linear, pelo método de iteração de Gradação Reduzida Generalizada (GRG) Não Linear (Solver, 2010), com a avaliação do ajuste realizada pelo Coeficiente de Determinação (R^2). Também foi realizado a avaliação do ajuste dos dados pela equação de regressão dos dados observados em relação aos dados estimados, observando neste caso o coeficiente angular da reta. Todas estas etapas foram realizadas com auxílio do pacote de ferramentas do Solver para o Excel (Solver, 2010).

$$IDF = \frac{K(TR)^a}{(t+b)^c} \quad (\text{Equação 1})$$

em que,

IDF – intensidade máxima média de precipitação, mm h^{-1} ;

TR – período de retorno, anos;

t – duração da precipitação, min; e

K , a , b , e c – parâmetros ajustados com base nos dados pluviométricos da localidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para delimitação da bacia hidrográfica, foi confeccionado o Modelo Digital de Elevação da bacia do rio Itanhém (Figura 1).

Com a área da bacia delimitada, foram identificadas 9 estações pluviométricas dentro desta área de influência para a bacia hidrográfica do rio Itanhém. Após a seleção das estações a partir da área de influência de precipitação na bacia, fez-se a identificação das 9 estações pluviométricas selecionadas (Tabela 2). Na Tabela 2, encontra-se a lista dos códigos obtidos, nome das cidades onde se encontra, a estação pluviométrica juntamente com as datas de início e fim das séries para cada uma das 9 estações selecionadas. Com as estações selecionadas (Tabela 2), fez-se a verificação de estações com mais de 20 anos de dados e com dados a partir 1980. Como todas as estações apresentaram mais de 20 anos de dados e a partir de 1980, não se teve estações descartadas, portanto todas as 9 estações foram usadas para estimativa dos parâmetros da IDF.

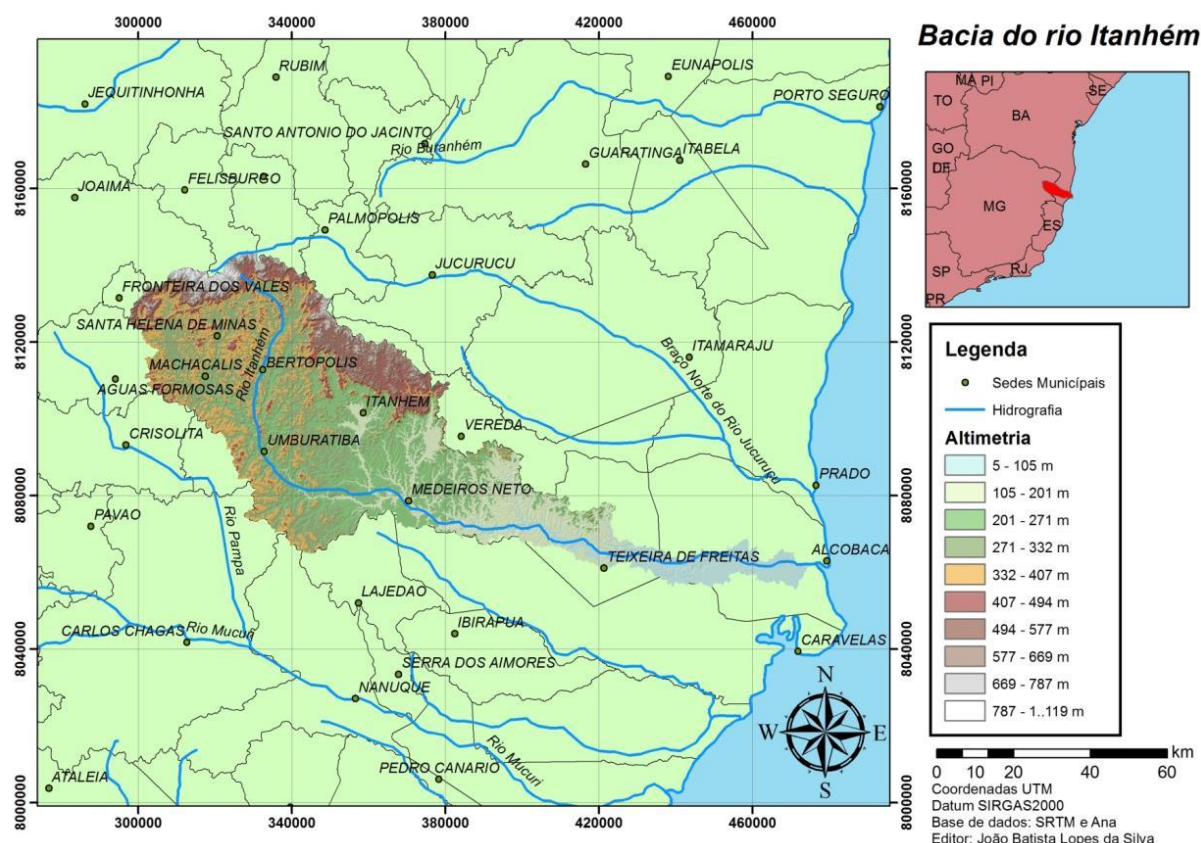


Figura 1. Modelo Digital de Elevação Hidrológicamente Consistente da bacia hidrográfica do rio Itanhém.

Tabela 2. Estações pluviométricas dentro da área de influência da precipitação na bacia do rio Itanhém.

Código	Localidade	Início da série	Fim da Série	Tamanho da série
01739010	Alcobaça	1954	2005	51
01740000	Carlos Chagas	1945	2005	60
01740008	Itanhém	1966	2005	39
01740005	Medeiros Neto	1953	2005	52
01840012	Montanha	1970	2005	35
01740001	Nanuque	1943	2005	62
01739006	Nova Viçosa	1942	2005	63
01740026	Umburatiba	1977	2005	28
01740006	Vereda	1955	2005	50

Com os dados das estações com séries com mais de 20 anos de dados, fez-se a análise da precipitação máxima diária, esta associada a um período de retorno de 5, 10, 15, 25, 50 e 100 anos (Tabela 3). Nesta análise da precipitação máxima associada a um período de retorno, todos os dados apresentaram aderência ao teste de Kolmogorov-Smirnov, com grande predominância na distribuição probabilística de Log-Normal 3. O Erro Padrão Médio

apresentou seu menor valor para a estação de Vereda – BA (código 01740006), 3,08, para o ajuste da precipitação associada ao tempo de retorno de cinco anos e Distribuição Probabilística Pearson 3, enquanto o maior valor de Erro Padrão Médio foi obtido para a estação de Umburatiba – MG (01740026), 25,28, para o ajuste da precipitação associada ao tempo de retorno de 100 anos e Distribuição Probabilística Log-Normal 2. O Erro Padrão Médio, apesar da grande amplitude apresentada entre as distribuições, apresentou média de 16,596 dentre todos os períodos de retorno.

Tabela 3. Análise da precipitação máxima diária associada a um período de retorno, com a distribuição estatística de melhor ajuste e seu Erro Padrão Médio (EPM)

Localidade	Precipitação associada ao período de retorno (mm)						EPM da distribuição probabilística com melhor ajuste					
	5	10	15	25	50	100	5	10	15	25	50	100
Alcobaça	117,00	135,00	144,34	155,26	168,97	181,72	6,52	8,13	9,43	11,36	14,39	17,76
Carlos Chagas	87,83	98,63	104,32	111,04	123,4	133,55	3,57	4,55	5,35	6,55	8,03	9,21
Itamaraju	93,21	107,38	115,12	125,48	138,91	152,20	5,19	6,86	8,35	10,02	11,9	13,79
Itanhém	91,27	105,84	114,05	124,24	137,93	151,10	5,77	7,84	9,17	10,94	13,25	15,35
Medeiros Neto	91,72	108,12	117,11	128,03	154,10	171,71	5,89	7,81	9,52	12,24	15,2	17,75
Montanha	108,99	123,56	131,07	139,79	150,68	160,74	6,40	7,89	9,09	10,88	13,66	16,75
Mucuri	87,73	104,89	115,14	128,90	145,02	161,23	7,33	10,69	12,95	15,29	18,43	21,63
Nanuque	92,70	105,16	111,63	119,19	128,68	137,51	4,16	5,19	6,02	7,25	9,18	11,33
Nova Viçosa	97,29	113,68	122,76	134,57	150,22	165,85	5,35	7,12	8,79	10,47	12,54	14,62
Umburatiba	86,53	104,22	114,88	129,74	146,71	163,86	8,21	12,13	14,79	17,71	21,46	25,28
Vereda	85,89	93,23	96,66	100,37	104,62	108,20	3,08	3,29	3,64	4,26	5,33	6,53

Com as precipitações máximas obtidas para período de retorno (Tabela 3), fez-se a desagregação das precipitações de um dia em tempos menores de 24 h, 12 h, 10 h, 8 h, 6 h, 1 h, 30 min, 25 min, 20 min, 15 min, 10 min e 5 min, a partir dos coeficientes da Cetesb (1979), apresentados na Tabela 1. Como as precipitações desagregadas fez-se o ajuste dos parâmetros da equação IDF por meio de regressão múltipla não linear, pelo método de iteração de Gradação Reduzida Generalizada (GRG) Não Linear (Solver, 2010). Todos os ajustes das equações apresentaram coeficiente de determinação (R^2) todos maiores que 0,99, resultado semelhante aos encontrados por Souza et. al (2013) os parâmetros da IDF apresentaram variação de uma estação para outra com R^2 superior a 0,98.

Apesar do valor de r^2 de 0,9969 ser o menor apresentado pelos ajustes (Tabela 4), este valor é classificado como uma “correlação muito forte”, pois está entre a faixa de 0,9 e 1,0, segundo Almeida et. al (2013) em seu estudo sobre os parâmetros da equação de chuvas intensas nos municípios de Viçosa e Palmeira dos Índios do estado de Alagoas, obteve o resultado com os valores r^2 acima de 0,99, os parâmetros de ajuste (K , a , b , c) das equações apresentaram alta variabilidade de uma estação para outra, semelhante ao resultado encontrado no presente trabalho.

Tabela 4. Parâmetros da equação IDF para as estações selecionadas, juntamente com a qualidade do ajuste das equações, r^2 , Erro Padrão da Média e a equação de regressão do ajuste

Localidade	Parâmetros da equação IDF				Qualidade do ajuste da IDF		
	K	a	b	c	R^2	EPM	Equação de regressão linear
Alcobaça	1324,9852	0,1470	13,6620	0,7842	0,9978	1,7547	$y = 1,0021x + 0,3464$
Carlos Chagas	860,8550	0,1399	11,5058	0,7630	0,9995	1,2623	$y = 1,0051x - 0,2771$
Itamaraju	973,5650	0,1637	12,8985	0,7769	0,9987	1,4628	$y = 1,006x + 0,0659$
Itanhém	961,3151	0,1683	13,1197	0,7790	0,9984	1,5476	$y = 1,0047x + 0,1141$
Medeiros Neto	763,9725	0,2093	10,8325	0,7560	0,9992	1,5892	$y = 0,9982x - 0,4433$
Montanha	1235,2590	0,1297	13,2778	0,7805	0,9982	1,6101	$y = 1,0032x + 0,2247$
Mucuri	954,8071	0,2031	14,3947	0,7911	0,9972	1,9726	$y = 1,0048x + 0,4214$
Nanuque	1120,7942	0,1316	14,2500	0,7898	0,9977	1,8400	$y = 1,0089x + 0,4566$
Nova Viçosa	1009,9063	0,1780	13,1361	0,7792	0,9985	1,5466	$y = 1,0053x + 0,108$
Umburatiba	944,5452	0,2131	14,6743	0,7937	0,9969	2,0776	$y = 1,0051x + 0,4872$
Vereda	1021,6416	0,0771	12,7675	0,7756	0,9987	1,4452	$y = 1,0042x + 0,0858$

Desta forma, para todas as estações analisadas os parâmetros da equação IDF apresentaram-se com “correlação muito forte”, a qual também pode ser observada pela equação de regressão dos dados observados com os ajustados, onde o coeficiente angular da reta foi próximo de 1,0 para todas as estações (Tabela 4). O resultado encontrado por Lima et. al (2013) em seu estudo das equações de chuvas intensas para os municípios de Maceió e Arapiraca, Alagoas, também apresentarem variação de uma estação para a outra, com r^2 superior a 0,99.

CONCLUSÕES

Foram analisadas 9 estações pluviométricas da bacia hidrográfica do rio Itanhém. Assim, fez-se o ajuste dos dados de 9 estações pluviométricas onde o ajuste dos parâmetros K, a, b e c da equação de Intensidade-Duração-Frequência apresentou valores acima do coeficiente de determinação (R^2) 0,9969, demonstrando um ajuste muito bom aos dados observados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, K. N. S.; SOUZA, K. B.; GOMES, G. S. L.; SILVA, J. B. L.; PIRES, L. C. Parâmetros da equação de chuvas intensas nos municípios de Viçosa e Palmeiras dos Índios – AL. **Anais...** IV Coneflor – III Seeflor, Vitória da Conquista, BA, 2013.

- ARAGÃO, R.; SANTANA, G. R.; COSTA, C. E. F. F.; CRUZ, M. A. S.; FIGUEIREDO, E. E.; SRINIVASAN, V. S.. Chuvas intensas para o estado de Sergipe com base em dados desagregados de chuva diária. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v. 17, n. 3, p. 243-252, 2013.
- ARAÚJO, L. E.; SOUSA, F. A. S.; RIBEIRO, M. A. F. M.; SANTOS, A. S.; MEDEIROS, P. C. Análise estatística de chuvas intensas da bacia hidrográfica do Rio Paraíba. **Revista Brasileira de Meteorologia**, v. 23, n. 2, p. 162-169, 2008.
- BAZZANO, M. G. P.; ELTZ, F. L. F.; CASSOL, E. A. Erosividade, Coeficiente de chuva, Padrões e períodos de retorno das chuvas de Quaraí, RS. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, 31: 1205-1217, 2007.
- CAMPOS, A. R.; SANTOS, G. G.; SILVA, J. B. L.; IRENE, J.; LOURA, D. S. Equações de intensidade-duração-frequência de chuvas para o estado do Piauí. **Revista Ciência Agronômica**, v. 45, n. 3, p. 488-498, 2014.
- CECÍLIO, R. A.; XAVIER, A. C.; PRUSKI, F. F.; HOLLANDA, M. P.; PEZZOPANE, J. E. M. Avaliação de interpoladores para os parâmetros das equações de chuvas intensa no Espírito Santo. **Revista Ambiente & Água**, v. 4, n. 3, p. 82-92, 2009.
- CETESB - COMPANHIA DE TECNOLOGIA DE SANEAMENTO AMBIENTAL. **Drenagem urbana: manual de projeto**. São Paulo, 1979. 476 p.
- DAMÉ, R. C. F.; TEIXEIRA, C. F. A; TERRA, V. S. S. Comparação de diferentes metodologias para estimativa de curvas intensidade-duração-frequência para pelotas - RS. **Revista Engenharia Agrícola**, v. 28, n. 2, p. 245-255, 2008.
- DENARDIN, J.; FREITAS, P. L. Características fundamentais da chuva no Brasil. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**. v. 17, p. 1409-1416, 1982.
- LIMA, T. P.; FERRAZ, F. T.; FRANÇA, L. C. J.; GOMES, G. S. L.; SILVA, J. B. L. Equações intensas para os municípios de Maceió e Arapiraca – AL. **Anais... IV Coneflor – III Seeflor**, Vitória da Conquista, BA, 2013.
- MELLO, C. R.; SILVA, A. M. Métodos estimadores dos parâmetros da distribuição de Gumbel e sua influência em estudos hidrológicos de projeto. **Irriga**, v. 10, n. 4, p. 318-334, 2005.
- NAGHETTINI, M.; PINTO, E. J. A. **Hidrologia Estatística**. Belo Horizonte: CPRM, 2007, 552p.
- OLIVEIRA, L. F. C.; CORTÊS, F. C.; WEHR, T. R.; BORGES, L. B.; SARMENTO, P. H. P.; GRIEBELER, N. P. Intensidade-duração-frequência de chuvas intensas para algumas

- localidades no estado de Goiás e Distrito Federal. **Pesquisa Agropecuária Tropical**, v.35, n.1, p.13-18, 2005.
- PFAFSTETTER, O. **Chuvas intensas no Brasil**. Brasília: Departamento Nacional de Obras e Saneamento, 1957. 246 p.
- SANTOS, G. G.; FIGUEIREDO, C. C.; OLIVEIRA, L. F. C.; GRIEBELER, N. P. Intensidade-duração-frequência de chuvas para o Estado de Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v. 13, p. 899-905, 2009. Suplemento.
- SILVA, D. D.; FILHO, R. R. G.; PRUSKI, F. F.; PEREIRA, S. B.; NOVAES, L. F. Chuvas intensas no Estado da Bahia. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v.6, n.2, p.362-367, 2002.
- SILVA, D. D.; PEREIRA, S. B.; PRUSKI, F. F.; GOMES FILHO, R. R.; LANA, A. M. Q.; BAENA, L. G. Equações de intensidade-duração-frequência da precipitação pluvial para o estado de Tocantins. **Engenharia na Agricultura**, v. 11, n. 1, p 7-14, 2003.
- SOLVER. **User Guide**. Versão 11.5. Frontline Systems, 2010.
- SOUSA, H. T.; PRUSKI, F. F.; BOF, L. H. N.; CECON, P. R.; SOUSA, J. R. C. **SisCAH – Sistema Computacional para Análise Hidrológica**. Versão 1.0. GPRH, 2009.
- SOUZA, K. B.; ALMEIDA, K. N. S.; GOMES, G. S. L.; SILVA, J. B. L.; PIRES, L. C. Relação Intensidade-Duração-Frequência da precipitação máxima para os municípios de Penedo e Rio Largo. **Anais... IV Coneflor – III Seeflor**, Vitória da Conquista, BA, 2013.
- USGS – United States Geological Survey. **Seamless data distribution system, Earth Resources Observation and Science**. 2015. Disponível em: www.usgs.gov. Acesso em: 2 de fevereiro de 2015.

PRECIPITAÇÃO ANUAL DOS MUNICÍPIOS DE: ITAMARAJU, PRADO E ALCOBAÇA – BA

GABRIELA C. MARTINS¹⁰⁹
GIÚLIA V. F. CIRINO¹¹⁰
RAYANNE O. MARINHO¹¹¹
LUANNA C. PIRES¹¹²

RESUMO

Objetivou-se com este trabalho comparar as precipitações anuais dos últimos 23 anos, compreendidos de 1990 a 2012, dos seguintes municípios baianos: Alcobaça, Itamaraju e Prado. A metodologia consistiu na coleta das séries de dados históricos das precipitações dos três municípios. Inicialmente fez-se a análise exploratória dos dados, descartando os anos com dados inexistentes ou espúrios. Anos que apresentava falha em somente um município foram estimados por regressão linear múltipla. Ao final obteve-se uma série histórica de precipitações pluviiais referentes a um período de 23 anos (1990-2012). Foram calculadas medidas de posição e dispersão dos dados. Após a análise de consistência dos dados foi realizada a estatística descritiva, com ajuste de linha de tendência, equação de regressão linear e coeficiente de determinação. As médias aritméticas dos municípios foram: Alcobaça 1496,86 mm; Itamaraju 1282,61 mm; e Prado 1644,23 mm. O município de Alcobaça apresentou a maior variação de precipitação durante os anos em que foram levantados os dados, mostrou-se heterogêneo, com o maior coeficiente de variação, enquanto Prado manteve os índices parcialmente constantes neste mesmo período, sendo mais homogêneo que Alcobaça e Itamaraju. Conclui-se que a variável precipitação total anual da normal climatológica dos municípios de Prado e Alcobaça tem maior volume de precipitação, porém não se pode ter certeza se é devido ao fato de serem municípios litorâneos, para-se comprovar essa afirmação serão necessários mais estudos.

Palavras-chave: dias de chuva, precipitação média, coeficiente de variação.

INTRODUÇÃO

Precipitação ocorre quando a água condensa na atmosfera e é depositada na superfície terrestre sob forma líquida ou sólida (CARVALHO e SILVA, 2014). A precipitação é um fenômeno estudado pela meteorologia, utilizando coleta de dados, assim através de métodos estatísticos, pode-se comparar níveis pluviométricos entre localidades. Os municípios de Alcobaça, Itamaraju e Prado tem seu período chuvoso compreendido entre 10 a

¹⁰⁹ Graduanda em Bacharelado Interdisciplinar em Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, BA, gabyzinha_mhg@hotmail.com

¹¹⁰ Graduanda em Bacharelado Interdisciplinar em Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, BA, vividapibi@gmail.com

¹¹¹ Graduanda em Bacharelado Interdisciplinar em Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, BA, rayanne.omarinho@gmail.com

¹¹² Zootecnista, Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, BA, lualu66@yahoo.com.br.

12 meses, e mesmo a Região Nordeste, conhecida no imaginário popular, como sendo uma região seca, vale ressaltar que existem outros climas neste espaço geográfico, como o clima tropical úmido.

Sabendo que a intensidade pluviométrica é de grande importância para atividades humanas, tais como agricultura e pecuária, tem-se a preocupação de quão variável a precipitação pode ser.

Desta forma, objetivou-se com este trabalho comparar as precipitações anuais dos últimos 23 anos, compreendidos de 1990 a 2012, dos seguintes municípios baianos: Alcobaça, Itamaraju e Prado.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia consistiu na coleta das séries de dados históricos das precipitações dos três municípios, Alcobaça, Itamaraju e Prado - BA. Os dados históricos foram obtidos no Sistema de Informações Hidrológicas da Agência Nacional de Águas (Ana), plataforma Hidroweb (<http://hidroweb.ana.gov.br/>) (Ana, 2016). Estes dados históricos são das estações pluviométricas: 01739010 (Alcobaça); 01739005 (Itamaraju); e 01739001 (Prado). Inicialmente fez-se a análise exploratória destes dados, descartando os anos com dados inexistentes ou espúrios. Anos que apresentava falha em somente um município foram estimados por regressão linear múltipla (Eq. 1). Ao final obteve-se uma série histórica de precipitações pluviais referentes a um período de 23 anos (1990-2012). Também foram estimados os totais anuais médios ($\bar{X}$), desvios padrões (S), coeficientes de variações anuais (CV), erro padrão da média (SE) e coeficiente de determinação (R^2) para a linha de tendência dos totais anuais ao longo da série de dados. Todas estas etapas foram realizadas através do programa Microsoft Office Excel.

$$\hat{X} = \beta_0 + \beta_1 \cdot X_1 + \beta_2 \cdot X_2 + \beta_3 \cdot X_3 + \varepsilon \quad \text{Eq. 1}$$

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n} \quad \text{Eq. 2}$$

$$S = \sqrt{\frac{\sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{n}}{n-1}} \quad \text{Eq. 3}$$

$$CV = \frac{S}{\bar{X}} \times 100 \quad \text{Eq. 4}$$

$$R^2 = 1 - \sum_{i=1}^n \frac{(\hat{X}_i - X_i)^2}{(X_i - \bar{X})^2} \quad \text{Eq. 5}$$

$$SE = \frac{S}{\sqrt{n}} \quad \text{Eq. 6}$$

em que:

$\hat{X}$ – valor de precipitação a ser estimado na regressão linear múltipla;

β_i – constantes estimadas para ajuste da equação de regressão linear múltipla;

X_i – valor de precipitação conhecida, ou observada;

ε – erro do ajuste, ou valor residual;

$\bar{X}$ – valor da precipitação média;

S – desvio padrão;

CV – coeficiente de variação;

R^2 – coeficiente de determinação;

$\hat{X}_i$ – valor de precipitação estimada, ou observada; e

SE – erro padrão da média.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram calculadas medidas de posição e dispersão dos dados. Após a análise de consistência dos dados foi realizada a estatística descritiva, com ajuste de linha de tendência, equação de regressão linear e coeficiente de determinação. O total anual pluviométrico no período de 1990 a 2012, de cada município, juntamente com a linha de tendência da precipitação estão indicados na Figura 1.

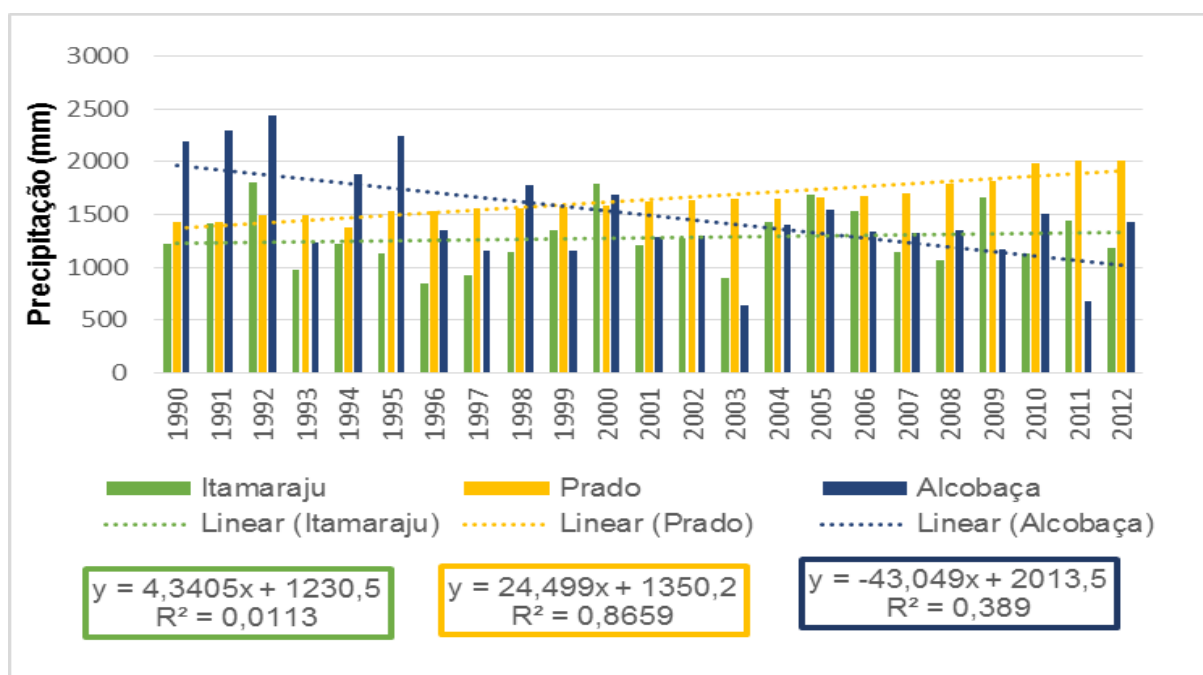


Figura 1. Total anual pluviométrico entre os anos de 1990 a 2012, juntamente com a linha de tendência, equação de regressão linear e o ajuste indicado pelo coeficiente de determinação (R^2) dos três municípios.

Pelo total anual pluviométrico obteve-se a média anual de precipitação de cada município, sendo essa considerada a normal climatológica de precipitação dos mesmos. Assim, os municípios mais próximos da costa, Prado e Alcobaça, apresentaram maior precipitação pluviométrica. As normais de precipitação, segundo INMET (2009) são calculadas para um período relativamente longo e uniforme, condizente com o realizado neste trabalho (Tabela 1).

Tabela 1. Dados estatísticos de posição e dispersão dos municípios de Alcobaça, Itamaraju e Prado – BA

	Alcobaça	Itamaraju	Prado
Total anual médio (mm)	1496,86	1282,61	1644,23
Desvio Padrão (mm)	468,12	276,39	178,57
Coeficiente de Variação (%)	31,27%	22,55%	10,86%
Erro Padrão da Média (mm)	97,61	57,63	37,23

CONCLUSÕES

As médias aritméticas dos municípios foram: Alcobaça 1496,86 mm; Itamaraju 1282,61 mm; e Prado 1644,23 mm. O município de Alcobaça apresentou a maior variação de precipitação durante os anos em que foram levantados os dados, mostrou-se heterogêneo, com o maior coeficiente de variação, enquanto Prado manteve os índices parcialmente constantes neste mesmo período, sendo mais homogêneo que Alcobaça e Itamaraju. Conclui-se que a variável precipitação total anual da normal climatológica dos municípios de Prado e Alcobaça tem maior volume de precipitação, porém não se pode ter certeza se é devido ao fato de serem municípios litorâneos, para-se comprovar essa afirmação serão necessários mais estudos e pesquisas, aplicando as mesmas comparações estatísticas em outros municípios da região. É importante ressaltar que os dados obtidos com este trabalho serão repassados ao comitê de bacias que as estações pertencem (Comitê de Bacias Hidrográficas do Peruípe, Itanhém e Jucuruçu).

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, D.F.; SILVA L. D. B. **Hidrologia**. UFRRJ. Rio de Janeiro, 2004.
- ANA - Agência Nacional de Águas. **Hidroweb – Sistemas de Informações Hidrológicas**. 2016. Disponível em: <<http://hidroweb.ana.gov.br>>. Acesso em: 28 março de 2016.
- INMET. **Normais Climatológicas do Brasil (1961 –1990)**. Org.: RAMOS, A. M.; SANTOS,



L. A. R.; FORTES, L. T. G. Brasília, DF, 2009. 465 p. Disponível em:
<<http://www.inmet.gov.br>>. Acesso em março de 2016.

MODELO DIGITAL DE ELEVAÇÃO HIDROLOGICAMENTE CONSISTENTE DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO JUCURUÇU

Amanda Carvalho Augusto Vilas Boas¹¹³

Patrick Gomes Moreira¹¹⁴

João Batista Lopes da Silva¹¹⁵

Luanna Chácara Pires¹¹⁶

RESUMO

Neste trabalho objetivou-se confeccionar o Modelo Digital de Elevação Hidrologicamente Consistente (MDEHC) e a partir do MDECH extrair as informações morfométricas da bacia do rio Jucuruçu. Para a obtenção das características físicas da bacia hidrográfica, foram utilizadas imagens raster da base SRTM contendo as informações de elevação do MDE (Modelo Digital de Elevação). Porém, para que o MDE represente de forma ideal os processos superficiais do escoamento superficial foram realizadas diversas etapas para obtenção do MDEHC: mosaico das imagens da área de estudo; reinterpolação dos dados de altimetria do MDE para obter uma resolução espacial de 30 m; e remoção de depressões espúrias. Após a remoção das depressões espúrias, foram gerados os modelos de direção do escoamento e escoamento acumulado. A partir do escoamento acumulado e da direção do escoamento obteve-se a drenagem numérica. Com todas estas etapas realizadas obteve-se o MDEHC, que realiza todos os processos de escoamento superficial de forma fidedigna a escala real. A partir do MDEHC foi obtida a área delimitada da bacia hidrográfica do trabalho e as seguintes informações morfométricas da bacia: comprimento total da área de drenagem; área da bacia; perímetro da bacia; distância da foz ao longo da drenagem; comprimento do rio principal; densidade de drenagem; comprimento axial da bacia; fator forma da bacia; coeficiente de compacidade; e ordenação dos cursos de água. O MDEHC do rio Jucuruçu obteve a área de drenagem da bacia deste rio corretamente, assim como as características morfométricas da bacia. Quando comparada a drenagem numérica gerada pelo MDEHC com a drenagem oriunda do IBGE ocorreram diferenças, porém estas diferenças estão relacionadas à mudança de meandros e também as diferentes escalas de trabalho. A declividade predominante na bacia hidrográfica é entre relevos ondulados e fortemente ondulados.

Palavras-chaves: MDEHC, SIG, SRTM.

INTRODUÇÃO

A região do extremo sul do estado da Bahia é composta por 21 municípios: Alcobaça, Belmonte, Caravelas, Eunápolis, Guaratinga, Ibirapuan, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Itamarajú, Itanhém, Jucuruçu, Lagedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Porto Seguro, Prado, Santa Cruz de Cabrália, Teixeira de Freitas e Vereda. Uma das atividades

¹¹³ Graduanda, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, BA, amandacarvalhovb@gmail.com

¹¹⁴ Graduando, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, BA, patrickinho123@gmail.com

¹¹⁵ Engenheiro Agrícola e Ambiental, Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, BA, silvajbl@ufsb.edu.br

¹¹⁶ Zootecnista, Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, BA, lualu66@yahoo.com.br

econômicas de maior importância nesta região é a agricultura, com destaque para a cultura do eucalipto, que em conjunto com a pecuária foi premissa para aberturas de grandes áreas de mata atlântica da região para a implantação destas atividades (Almeida et al., 2008). Porém, além da cultura do eucalipto, esta região apresenta grande concentração de propriedades com agricultura irrigada, principalmente culturas como melancia, mamão, maracujá, abóbora e café. Todas estas culturas irrigadas mencionadas apresentam grande importância social e econômica para a região, porém demandam grandes quantidades de água, devido a sua alta taxa evapotranspirométrica, necessitando assim de constante irrigação. Devido a esta alta demanda de água, o seu uso sem qualquer critério de quantidade e qualidade pode causar conflitos entre os usuários devido a disponibilidade a todos. Somado a isto, ainda existe no uso da água a negligência na observância da legislação, como da Lei 9.433/97 (Brasil, 1997), que define a Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH), a qual coloca instrumentos como a outorga de direito de uso, tendo como objetivos principais, assegurar o controle quantitativo e qualitativo da água, bem como o efetivo exercício dos direitos de acesso. Tendo em vista assegurar e garantir o acesso ao uso da água a todos os usuários nas bacias hidrográficas dos rios Peruípe, Itanhém e Jucuruçu, foi instituído em 2009 pelo Conselho Estadual de Recursos Hídricos (CONERH) pela resolução 63/2009 (Bahia, 2009), o comitê das bacias dos rios Peruípe, Itanhém e Jucuruçu (Brasil, 2010). Este comitê tem por finalidade assegurar o acesso da água à todos da bacia, evitando conflitos de uso. Porém, para isto é necessário ao comitê da bacia hidrográfica ter informações hidrológicas suficientes para gerir os recursos hídricos da bacia hidrográfica. Entre as informações hidrológicas mais importantes para a gestão dos recursos hídricos estão os volumes precipitados a vazões, além das informações morfométricas das bacias, pois permitem entender melhor o comportamento das vazões dos rios.

Desta forma, neste trabalho objetivou-se confeccionar o Modelo Digital de Elevação Hidrologicamente Consistente (MDEHC) e a partir do MDECH extrair as informações morfométricas da bacia do rio Jucuruçu.

MATERIAL E MÉTODOS

A área total da bacia do rio Jucuruçu corresponde a 5.978,52 km², situa-se na divisa dos estados de Minas Gerais e Bahia. O clima da região é tropical, quente e úmido com cobertura vegetal de floresta, ou seja, as temperaturas médias mensais são superiores a 18°C e

não há um só mês com índice pluviométrico médio inferior a 60 mm.

Para a obtenção das características físicas da bacia hidrográfica, foram utilizadas imagens raster da base SRTM (USGS, 2015) contendo as informações de elevação do MDE (Modelo Digital de Elevação), com resolução espacial de 90 m importada no sítio eletrônico da USGS (United States Geological Survey). Porém, para que o MDE represente de forma ideal os processos superficiais do escoamento superficial foram realizadas diversas etapas para obtenção do MDEHC (Modelo Digital de Elevação Hidrologicamente Consistente). Primeiro fez-se um mosaico da área de estudo e posteriormente uma reinterpolação do MDE para obter uma resolução espacial de 30 m. Após a reinterpolação realizou-se a remoção de depressões espúrias, as quais são imperfeições do modelo que não permitem o escoamento superficial progressivo. Após a remoção das depressões espúrias, foram gerados os modelos de direção do escoamento e escoamento acumulado. A partir do escoamento acumulado e da direção do escoamento obteve-se a drenagem numérica. Com todas estas etapas realizadas obteve-se o MDEHC, que realiza todos os processos de escoamento superficial de forma fidedigna a escala real. A partir do MDEHC foi obtida a área delimitada da bacia hidrográfica do trabalho e as seguintes informações morfométricas da bacia: comprimento total da área de drenagem (Lt); área da bacia (A); perímetro da bacia (P); distância da foz ao longo da drenagem (Le); comprimento do rio principal (Lp); densidade de drenagem (Dd); comprimento axial da bacia (L); fator forma da bacia (Kf); coeficiente de compactidade (Kc); maior ordem entre os cursos de água da bacia pelo método de Strahler (1952), citado por Tucci (2001); e mapa de declividade da bacia hidrográfica segundo as classes da Embrapa (1979) (Tabela 1). Todas estas etapas foram realizadas no software de SIG ArcGIS10.

$$Dd = \frac{Lt}{A} \quad (\text{Equação 1})$$

$$Kf = \frac{A}{L^2} \quad (\text{Equação 2})$$

$$Kc = \frac{0,28 \cdot P}{\sqrt{A}} \quad (\text{Equação 3})$$

Tabela 1. Classes de declividade segundo a Embrapa (1979)

Tipo de relevo	Declividade (%)
Relevo plano	0 a 3%
Relevo suavemente ondulado	3 a 8%
Relevo ondulado	8 a 20%
Relevo fortemente ondulado	20 a 45%
Relevo montanhoso	45 a 75%
Relevo fortemente montanhoso	Maior que 75%

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na confecção do Modelo Digital de Elevação da bacia do rio Jucuruçu, foram realizados todos os procedimentos de: mosaico das imagens SRTM obtidas do sitio eletrônico da Embrapa Monitoramento por Satélite; reinterpolação dos dados de altimetria; remoção das depressões espúrias; obtenção da direção do escoamento superficial (Figura 2); obtenção do escoamento superficial acumulado (Figura 3); delimitação da bacia do rio Jucuruçu (Figura 4).

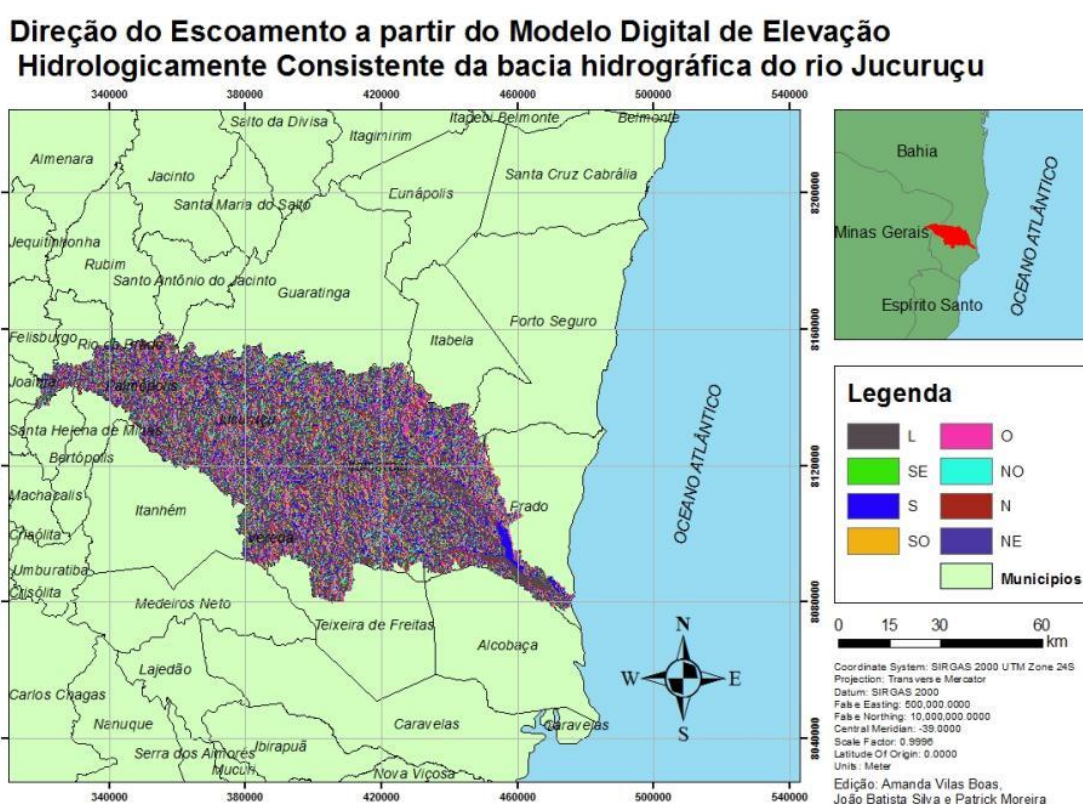


Figura 2. Direção do Escoamento a partir do MDEHC da bacia hidrográfica do rio Jucuruçu.

A partir do modelo de direção do escoamento pode-se delimitar os limites topográficos da bacia do rio Jucuruçu. A delimitação dos limites topográficos foi possível somente por que o modelo de direção representou este escoamento de modo correto. Assim, após a delimitação da área da bacia, também fez o modelo de escoamento acumulado, onde se fez o acúmulo do escoamento em termos de quantidade de células. A partir do modelo de escoamento acumulado, podem-se identificar os corpos hídricos que apresentam maior drenagem, o corrobora com a drenagem mapeada pelo IBGE, porém apresenta algumas pequenas diferenças em razão da dinâmica dos meandros ao longo do tempo, pois esta drenagem mapeada pelo IBGE apresenta um intervalo de mais de 20 anos em comparação

com as imagens SRTM, utilizadas neste trabalho (Figura 5). O modelo digital de elevação hidrologicamente consistente (MDEHC) representou a altimetria da bacia e por consequência de ser um resultado do modelo de direção do escoamento e escoamento acumulado, este MDEHC representou os processos hidrológicos de escoamento superficial da bacia do rio Jucuruçu.

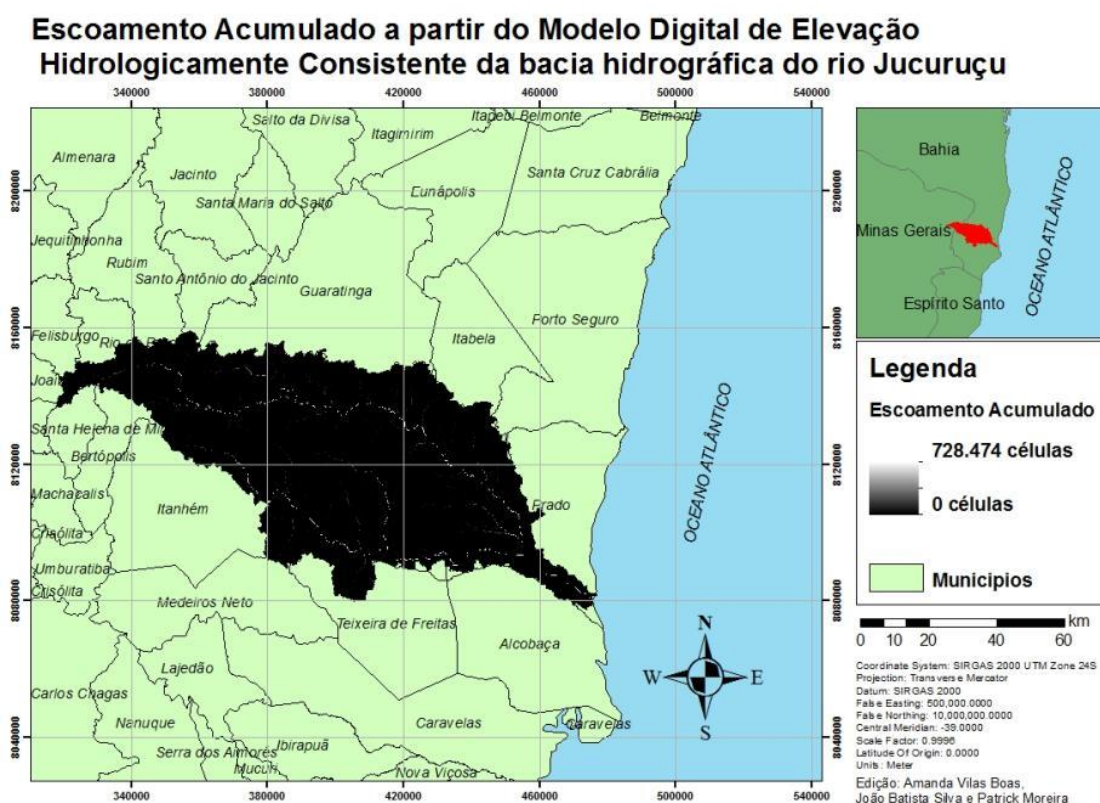


Figura 3. Escoamento Acumulado a partir do MDEHC da bacia hidrográfica do rio Jucuruçu.

Modelo Digital de Elevação Hidrologicamente Consistente da bacia hidrográfica do rio Jucuruçu

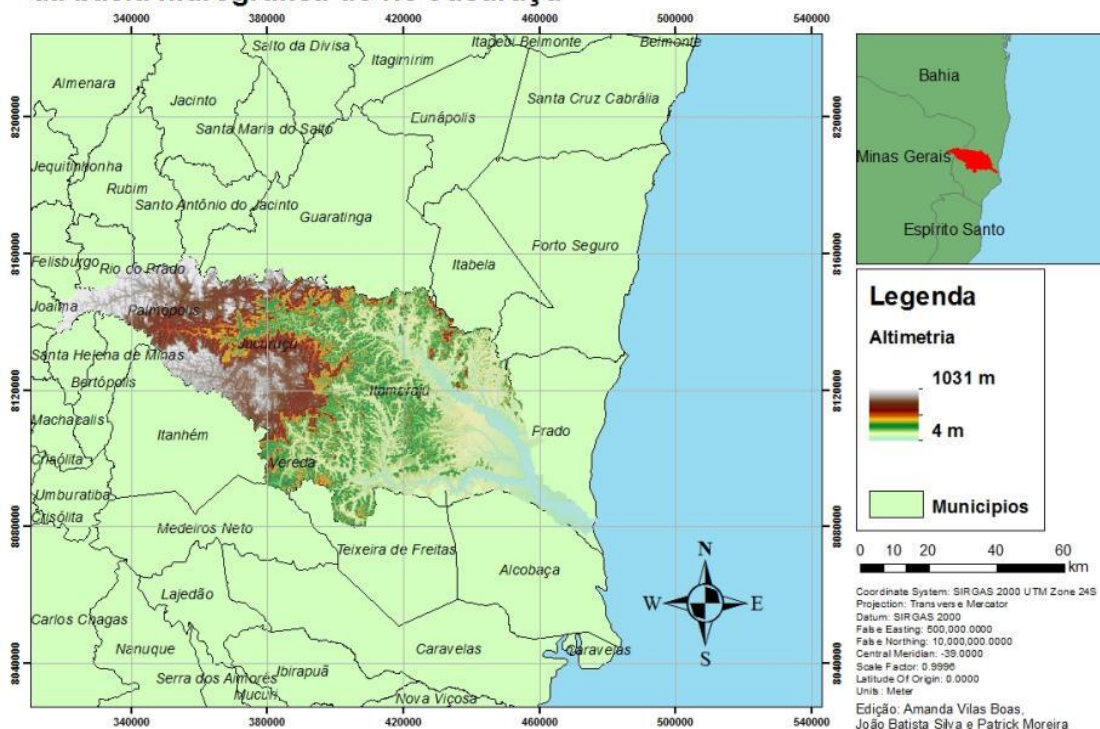


Figura 4. Modelo Digital de Elevação Hidrologicamente Consistente (MDEHC) da bacia hidrográfica do rio Jucuruçu.

Comparação da Drenagem Numérica com a Drenagem mapeada da bacia hidrográfica do rio Jucuruçu

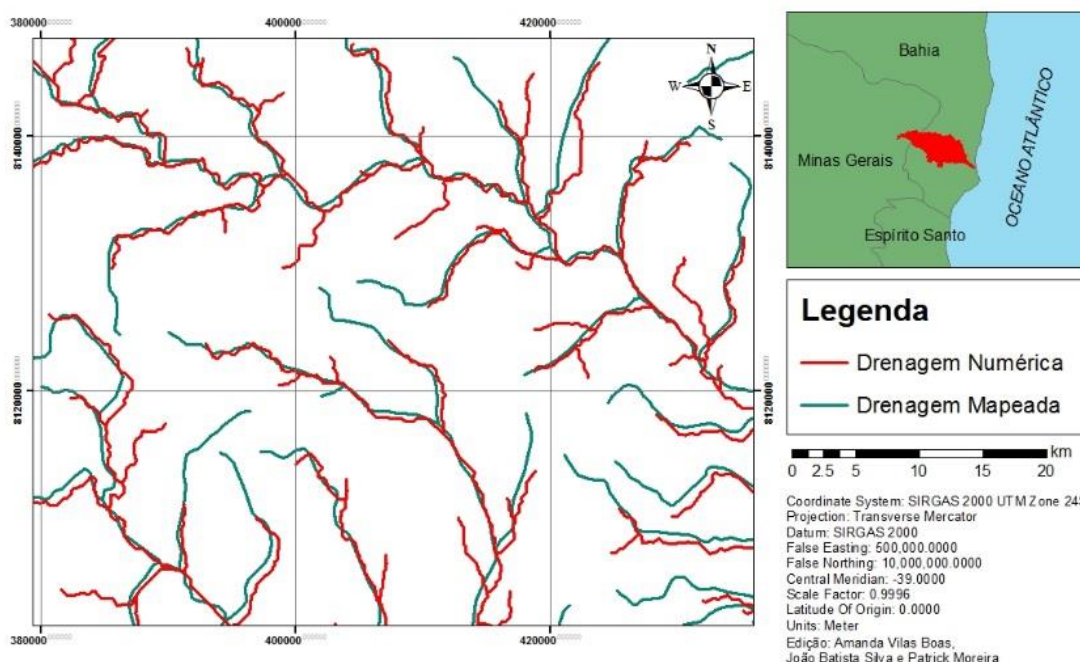


Figura 5. Comparação da drenagem numérica com a drenagem mapeada bacia do rio Jucuruçu.

Com o MDECH da bacia do rio Jucuruçu pode-se extrair as informações morfométricas da bacia (Tabela 1). O coeficiente de compacidade (K_c) da bacia foi de 2,26 e

o fator forma (Kf) foi de 0,21, os quais indicam que a bacia não está sujeita a grandes inundações, pois o Kc é maior que 1,50 e o Kf é menor que 0,50 (Tucci, 2001). O rio principal da bacia também é o rio com maior comprimento de drenagem, pois o valor de Lp foi igual ao valor de Le. Também a partir do MDEHC foi possível fazer o mapa de declividades da bacia do rio Jucuruçu (Figura 6).

Tabela 1. Características morfométricas da bacia do rio Jucuruçu extraídas a partir do MDEHC

Características Morfométricas	Valores das variáveis
Comprimento total da área de drenagem (Lt) – km	1.162,79
Área da bacia (A) – km ²	5.900,73
Perímetro da bacia (P) – km	619,81
Distância da foz ao longo da drenagem (Le) – km	232,21
Comprimento do rio principal (Lp) – km	232,21
Densidade de drenagem (Dd) – km / km ²	0,20
Comprimento axial da bacia (L) – km	169,56
Fator forma da bacia (Kf) – adimensional	0,21
Coefficiente de compacidade (Kc) – adimensional	2,26
Maior ordem dos cursos de água	Ordem 5

Pelo mapa de declividades da bacia (Figura 6), percebe-se que a bacia hidrográfica apresenta declividade predominantes, entre 8 – 20% e 20 – 45%, que são relevos ondulados e fortemente ondulados, caracterizando Áreas de Proteção Permanente (APP). Esta declividade acentuada minimiza as enchentes na bacia, assim como os valores Kc e Kf da bacia. Porém, devido a urbanização em algumas regiões próximas ao leito maior do rio, existe a ocorrência de pequenas enchentes próximas as margens do rio.

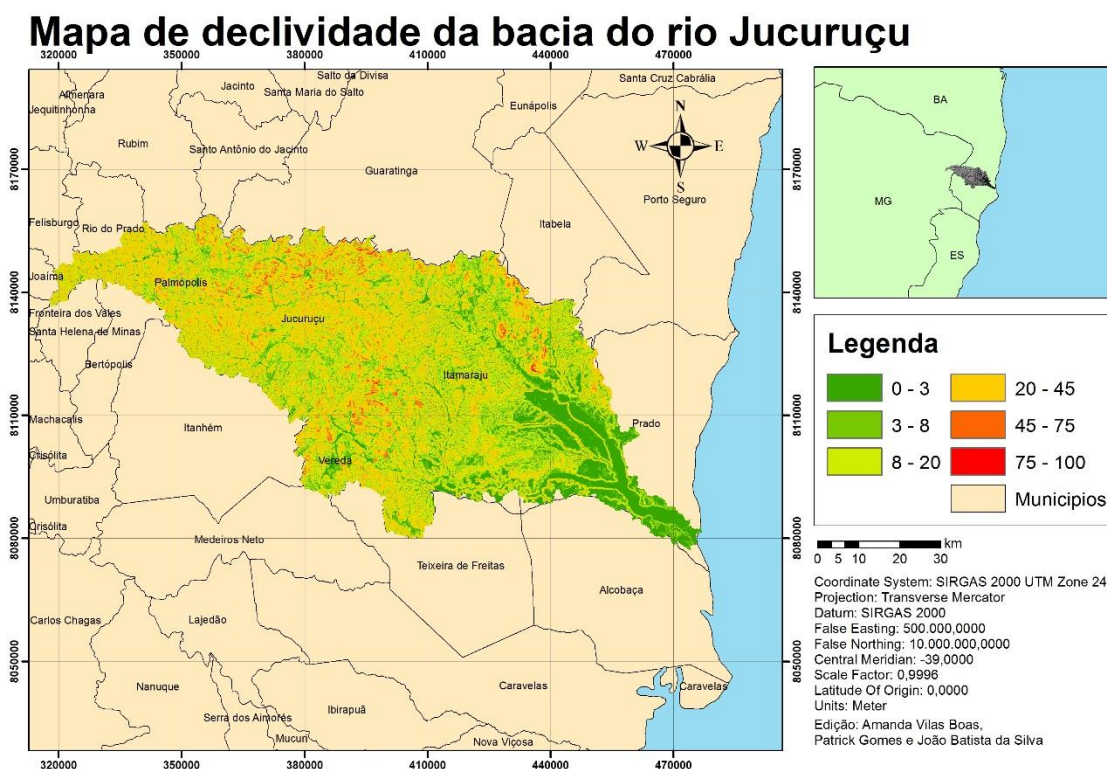


Figura 6. Mapa de declividades da bacia do rio Jucuruçu.

CONCLUSÕES

O modelo digital de elevação hidrologicamente consistente do rio Jucuruçu obteve a área de drenagem da bacia deste rio corretamente, assim como as características morfométricas da bacia. Quando comparada a drenagem numérica gerada pelo MDEHC com a drenagem oriunda do IBGE ocorreram diferenças, porém estas diferenças estão relacionadas à mudança de meandros e também as diferentes escalas de trabalho. A declividade predominante na bacia hidrográfica é entre relevos ondulados e fortemente ondulados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, T. M.; MOREAU, A. M. S. S.; MOREAU, M. S.; PIRES, M. M. FONTES, E. O.; GÓES, L. M. Reorganização socioeconômica no extremo sul da Bahia decorrente da introdução da cultura do eucalipto. **Sociedade & Natureza**, v. 20, n. 2, p. 5-18, 2008.
- BAHIA. Decreto CONERH n. 63, de 26 de novembro de 2009. **Aprova a proposta de instituição do Comitê da Bacia Hidrográfica dos rios Peruípe, Itanhaém e Jucuruçu**. Diário Oficial [do Estado da Bahia], Salvador, BA, n. 20.147, 4 dez 2009.

BRASIL. Lei n. 9.433, de 8 de janeiro de 1997. **Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 8 jan. 1997.

BRASIL. Resolução CNRH n. 109, de 13 de abril de 2010. **Cria Unidades de Gestão de Recursos Hídricos de Bacias Hidrográficas de rios de domínio da União-UGRHs e estabelece procedimentos complementares para a criação e acompanhamento dos comitês de bacia.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 12 ago. 2010.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA - EMBRAPA. **Serviço Nacional de Levantamento e Conservação de Solos (Rio de Janeiro, RJ).** Súmula da 10. Reunião Técnica de Levantamento de Solos. Rio de Janeiro, 1979. 83p. (EMBRAPA-SNLCS. Micelânea, 1).

TUCCI, C. E. M. **Hidrologia: ciência e aplicação.** 2. ed. Porto Alegre, RG: UFRGS, 2001. 943 p.

USGS – United States Geological Survey. **Seamless data distribution system, Earth Resources Observation and Science.** 2015. Disponível em: www.usgs.gov. Acesso em: 2 de dez. de 2015.

ANÁLISE MULTITEMPORAL DA VEGETAÇÃO NA BACIA DO RIACHO CORRENTE DOS MATÕES, PIAUÍ

Salvadora da Silva Martins¹¹⁷
João Batista Lopes da Silva¹¹⁸
Priscila Félix Almeida¹¹⁹

RESUMO

A ocupação dos ecossistemas para o desenvolvimento da agropecuária e do agronegócio é motivo de grande preocupação no que se refere à ocupação e desmatamento do Cerrado brasileiro, que vem ocorrendo em diferentes épocas e velocidades. No Brasil, a estimativa é que a taxa média de crescimento da área agrícola seja de 4,7% ao ano na próxima década, uma das maiores do mundo. Grande parte deste crescimento ocorrerá no bioma Cerrado que, desde a década de 70, tornou-se o foco das novas expansões agropecuárias, sendo considerada a última grande fronteira a ser explorada do globo. A bacia do riacho Corrente dos Matões, localizada na região sudoeste do Estado do Piauí, está passando por este processo de abertura de novas áreas deste a década de 80, consequentemente causando, supressão da vegetação nativa. Dessa forma, objetivou-se com este trabalho à realização de análise multitemporal da dinâmica da vegetação e áreas antropizadas na bacia do riacho Corrente dos Matões, Piauí, entre os anos de 1984 a 2010. Foram utilizadas imagens do sensor TM, do satélite Landsat 5, referentes aos anos 1984, 1992, 2001 e 2010. As bandas utilizadas foram aquelas referentes aos comprimentos de onda do vermelho e do infravermelho próximo. As imagens foram processadas pelo Índice de Vegetação da Diferença Normalizada (IVDN). Os resultados mostraram que não ocorreram aumentos das áreas agrícolas entre os anos de 1984 e 1992 na bacia do riacho Corrente dos Matões. Porém entre os anos de 2001 e 2010, ocorreram aumento da atividade agrícola, ocupando 10,9% da área total da bacia do riacho Corrente dos Matões.

Palavras Chave: Cerrado, Grãos, Sensoriamento Remoto.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos observa-se cada vez mais o uso de tecnologias avançadas na agricultura, com o intuito específico de aumentar a produção de alimentos e consequentemente ofertar uma maior gama de produtos de melhor qualidade e com menor custo. Sobretudo, novas áreas estão sendo constantemente desmatadas para proporcionar a expansão da agricultura empresarial. O bioma cerrado por sua vez, vem contribuindo efetivamente para este aumento da produção, à medida que novas áreas são incorporadas para a prática da agropecuária tecnológica (Olimpio, 2005).

¹¹⁷ Bela. em Engenharia Florestal, Universidade Federal do Piauí – UFPI, *campus CPCE*.

¹¹⁸ Dr. em Engenharia Agrícola. Prof. na Universidade Federal do Sul da Bahia, *Campus Paulo Freire*. (silvajbl@ufsb.edu.br)

¹¹⁹ Bela. em Engenharia Florestal, Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas. Lic. em Ciências Biológicas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus X*. (felix.pri@hotmail.com)

O cerrado brasileiro está inserido em uma área sob plena expansão da fronteira agrícola no país, cobrindo aproximadamente 200 milhões de hectares, cerca de 23% do território nacional (Bustamante *et al.*, 2006). É o segundo maior bioma brasileiro englobando os estados de Goiás, Distrito Federal, Minas Gerais, Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Bahia, Tocantins, Maranhão, Pará e Piauí, abriga cerca de 5% da fauna e flora mundial, contudo é o bioma que mais tem sofrido processo de degradação, principalmente pelas ações da agricultura com monoculturas de grande extensão. Estima-se que a taxa de supressão de vegetação nativa do cerrado seja equivalente a 2,2 milhões de hectares/ano (Carvalho *et al.*, 2010). Cerca de 39,5% da área total do bioma cerrado no país já está ocupada por cultivos de pastagem e por culturas agrícolas, o que corresponde a aproximadamente 80 milhões de hectares. Destas áreas, 10,5% estão ocupadas por culturas agrícolas (Sano *et al.*, 2008).

De acordo com Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (Cepro, 1992), o cerrado piauiense é o quarto maior do Brasil e o primeiro do Nordeste, ocupando uma área de 11.856.866 milhões de hectares, o que corresponde a 46% da área do Estado, equivalendo a 5,9% do cerrado brasileiro e 36,9% do nordestino. Assim, para atender ao mercado internacional, intensificou-se no cerrado piauiense a exploração agrícola de monoculturas, principalmente soja, milho, feijão e mais recentemente, café e algodão (Reydon & Monteiro, 2012).

A soja, principal cultura agrícola no cerrado piauiense, ao ocupar grandes extensões de terras, faz-se uso de mecanização pesada, adubação química e agrotóxica. Esta ocupação provoca desmatamento, perda de patrimônio genético e habitat de espécies nativas, contaminação dos solos e dos mananciais hídricos por resíduos de fertilizantes e agrotóxicos, como também a aceleração das taxas de erosão e, conseqüentemente, compromete a cobertura do solo e os cursos de água e demais ecossistemas (Marques, 2001).

Desta forma, no presente trabalho objetivou-se realizar a análise multitemporal da dinâmica da vegetação e áreas antropizadas na bacia do riacho Corrente dos Matões, Piauí, nos anos de 1984, 1992, 2001 e 2010.

MATERIAL E MÉTODOS

ÁREA DE ESTUDO

A área de estudo abrange a região Sul do Piauí, município de Bom Jesus, correspondendo à bacia do riacho Corrente dos Matões. Delimita-se entre as latitudes 09° 01'

52'' e 09° 20' 00'' Sul e longitudes, 44° 25' 34'' e 44° 52' 16'' Oeste (Figura 1).

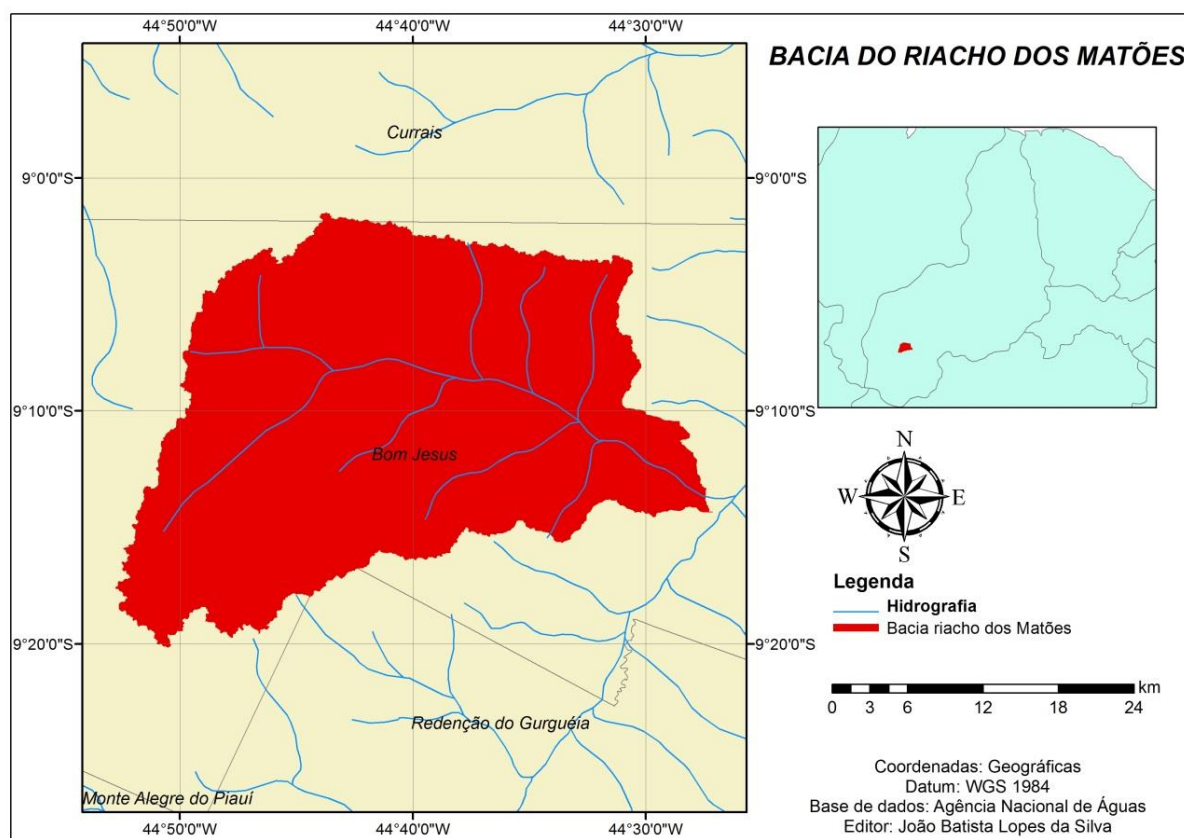


Figura 1. Localização e limites da bacia do riacho Corrente dos Matões no estado do Piauí.

O município de Bom Jesus apresenta temperaturas médias mínimas de 18°C e máximas de 36°C com clima quente e semiárido. A precipitação pluviométrica média anual está na faixa de 900 mm e é definida no Regime Equatorial Continental, no qual contém faixas de precipitação em torno de 800 a 1200 mm. O período com maior volume precipitado corresponde entre os meses de dezembro a fevereiro (Jacomine, 1986). Ainda de acordo com o mesmo autor, o acidente morfológico predominante, na região em apreço, é a ampla superfície tabular reelaborada, plana ou levemente ondulada, limitada por escarpas abruptas que podem atingir 600 m, exibindo relevo com zonas rebaixadas e dissecadas.

PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DAS ÁREAS DE SUPRESSÃO VEGETAL

Os procedimentos para obtenção da evolução temporal da dinâmica da vegetação, e, consequentemente, das áreas de supressão vegetal, ou degradadas, foram divididas em:

1. Pré-processamento: Aquisição de imagens Landsat 5 sensor TM e correção geométrica;
2. Processamento: realce da vegetação pelo Índice de Vegetação da Diferença Normalizada (IVDN) e classificação das imagens do IVDN; e

3. Análise: computo das áreas antropizadas e de vegetação nativa na bacia hidrográfica do riacho Corrente dos Matões.

Todas estas fases foram realizadas com auxílio do software ArcGIS 10.

PRÉ-PROCESSAMENTO

Para realização deste trabalho foram utilizadas imagens do sensor TM, do satélite Landsat 5, referentes aos anos 1984, 1992, 2001 e 2010. As cenas foram adquiridas, de acordo com a disponibilidade de cada um dos anos supracitados. As bandas utilizadas foram aquelas referentes aos comprimentos de onda do vermelho (banda 3: 0,62-0,69 μm) e do infravermelho próximo (banda 4: 0,78-0,90 μm). As imagens foram obtidas gratuitamente no site do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE).

A correção geométrica ou georreferenciamento da área de estudo, primeiro foi realizada na imagem do ano de 1984, utilizando-se como referência dados da hidrografia da bacia do riacho Corrente dos Matões gerada a partir do MDEHC (Modelo Digital de Elevação Hidrologicamente Consistente) da base SRTM (USGS, 2005). Após o georreferenciamento da imagem do ano de 1984, a mesma foi utilizada como base para o georreferenciamento das imagens dos demais anos.

PROCESSAMENTO DAS IMAGENS

Após o pré-processamento, para realçar a vegetação foi utilizado o Índice de Vegetação da Diferença Normalizada (IVDN), que leva em consideração as diferenças das respostas reflectivas existentes entre a vegetação e solo, tendo em vista que a vegetação possui maior reflectância na região do infravermelho próximo e o solo na região do vermelho. Neste caso, quanto maior for a densidade da cobertura florestal, menor será a reflectância na região do visível (vermelho), e maior será a reflectância na região do Infravermelho Próximo (IVP). O IVDN foi obtido pela equação (1) em que:

$$\text{IVDN} = \frac{\text{IVP} - \text{V}}{\text{IVP} + \text{V}} \quad (1)$$

IVDN – Índice de Vegetação da Diferença Normalizada

IVP – Região do Infra Vermelho Próximo (Banda 4)

V – Região do Vermelho (Banda 3)

ANÁLISE DAS IMAGENS

Inicialmente fez-se a análise visual das imagens do IVDN para cada ano destacando as áreas de vegetação e as áreas sem vegetação, para assim, definir as áreas de maior influência da agricultura na bacia hidrográfica do riacho Corrente dos Matões. Com a vegetação realçada nas imagens pelo IVDN, realizou-se a classificação para quantificar as áreas desmatadas. Para esta etapa, utilizou-se a ferramenta Reclassify no módulo Spatial Analyst do ArcGIS 10, em duas classes: sem vegetação (-1 a 0), e com vegetação (0 a 1). Após esta análise, com as imagens do IVDN reclassificadas, fez-se o computo das áreas de vegetação nativa e áreas antropizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do processamento das imagens pelo IVDN foram geradas as imagens com destaque da vegetação e áreas sem vegetação na bacia do riacho Corrente dos Matões, no intervalo entre os anos de 1984 a 2010 (Figura 2). Os resultados encontrados demonstram uma grande degradação da vegetação nativa, principalmente do bioma Cerrado e, concomitante a esta degradação ocorreu um avanço substancial das áreas destinadas à atividade agrícola.

Pela Figura 2, é possível visualizar os avanços das áreas agrícolas, pois as áreas mais claras das imagens representam áreas com vegetação mais adensada, enquanto as áreas mais escuras representam áreas sem vegetação. Como as imagens de todos os anos foram obtidas em períodos entre colheita e plantio na região, as áreas mais escuras representam o solo exposto das áreas de cultivos agrícolas. Assim, pode perceber que os avanços das áreas agrícolas ocorreram após o ano de 1992, com maior intensidade em 2001, que é visível nas áreas agrícolas (retângulos negros nas imagens). Percebe-se também um pequeno aumento das áreas agrícolas entre 2001 e 2010, quando comparado ao intervalo de 1992 a 2001.

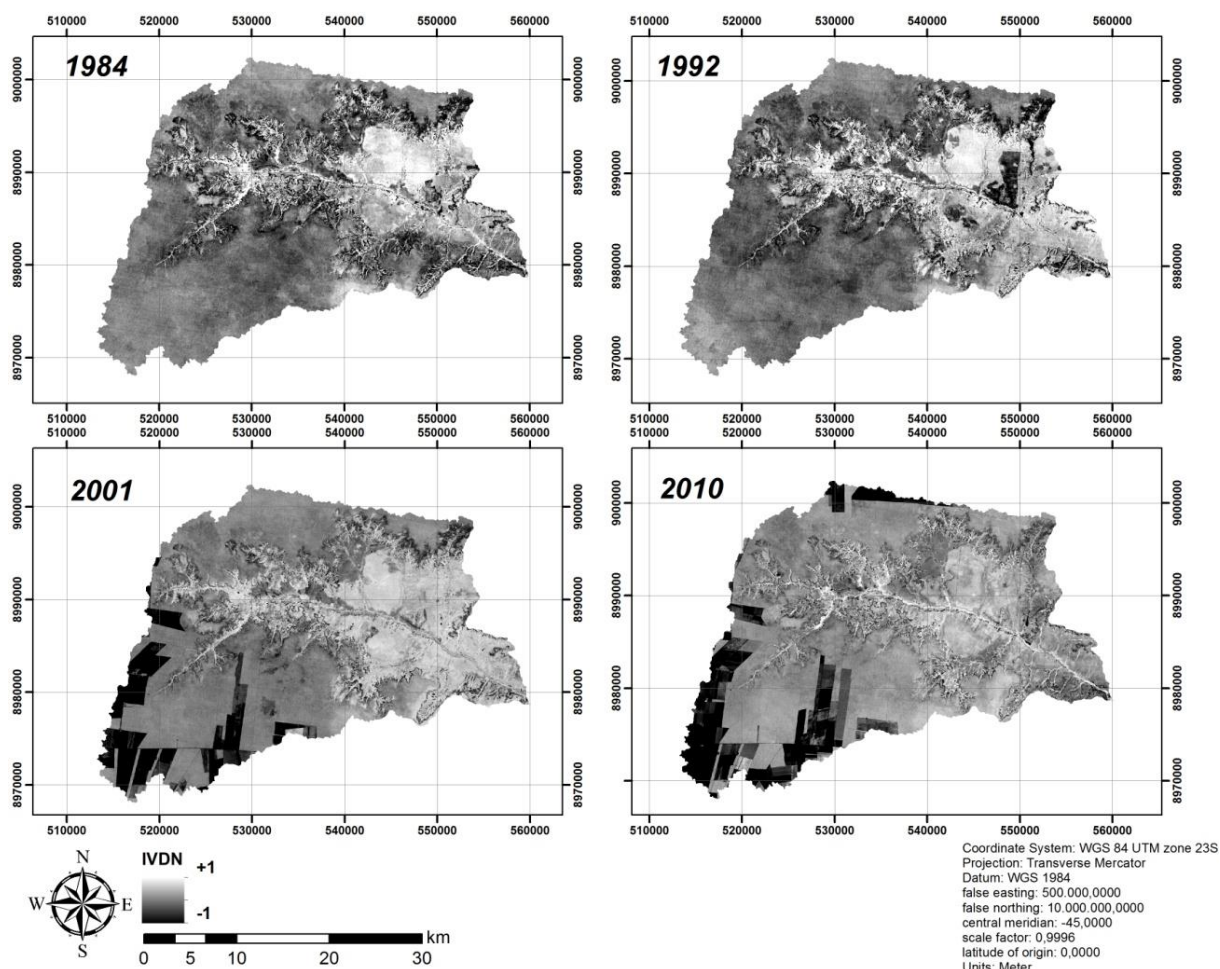


Figura 2. Evolução da dinâmica da vegetação na bacia do riacho Corrente dos Matões entre os anos de 1984 a 2010. As áreas escuras apresentam ausência de vegetação, enquanto áreas com tons mais claros apresentam maior vigor vegetativo.

No aspecto de alteração das cores mais claras nas imagens entre os anos (Figura 2), isto é reflexo da alteração da dinâmica da vegetação, principalmente por causa da distribuição do regime pluviométrico da região, que entre os meses de novembro a abril apresenta chuvas bem distribuídas, enquanto entre maio e outubro o volume precipitado é muito pequeno. Entre os meses chuvosos a vegetação nativa apresenta grande quantidade de folhas verdes, enquanto nos meses secos a vegetação nativa não apresenta folhas, porém esta distribuição da chuva nem sempre é igual, alterando assim a reflectância da vegetação entre os anos.

De acordo com análise das imagens fica evidente que o bioma Cerrado foi atingido em grandes proporções, associada neste caso, a ocorrência de atividades de cultivos agrícolas, as atividades de queimada e ao desmatamento que possibilita a redução da sua vegetação. Este aumento da área cultivada e também aumento da produtividade acarretam alguns problemas ambientais, entre eles, o maior uso de agroquímicos que, segundo Gunningham e Sinclair (2005), se fazem necessários à produção das plantas cultivadas, para que estas expressem seu potencial produtivo, entretanto, o manejo inadequado nas culturas pode ter como

consequência a contaminação dos mananciais hídricos.

Segundo o IBGE (2007), no ano de 2006, foram plantados na região do Cerrado piauiense 46.628.909 hectares de cereais, leguminosas e oleaginosas, obtendo uma produção de 117.260.824 toneladas, expressando a significância do bioma Cerrado como grande produtora de grãos. Já Aguiar (2005) enfatiza que devido a esse avanço nesse mesmo período ocorreu simultaneamente uma redução da área de Cerrado de 2039,54 para 1465,70 km².

A informação da dinâmica da vegetação obtida pela reclassificação do IVDN para cada ano de estudo, 1984, 1989, 2001 e 2010, é representada pelas áreas em vermelho que representam a ausência de vegetação e áreas em verde que representam vegetação com maior vigor (Figura 3). Com base nos resultados desta classificação, percebe-se que em 1984 as classes: “Sem vegetação” apresentava uma área de 93,1 km² totalizando 9,7% da área da bacia, em quanto que a área com vegetação totalizou 870,4 km² representando 90,4%. Em 1992 ocorreu um aumento das áreas antropizadas, porém não foi devido ao avanço agrícola, mas sim a áreas de queimadas e de secas que diminuíram a vegetação nativa (figuras 2 e 3; Tabela 1). Em 2001 os resultados demonstraram que também houve aumento das áreas sem vegetação, porém agora com avanço agrícola, delimitado por talhões retangulares nas figuras 2 e 3. Mas percebe-se que foi em 2010 que houve realmente mudanças mais expressivas, sendo que as áreas antropizadas (em sua maior parte propriedades agrícolas) representando um total de 10,9% da área total da bacia (Tabela 1).

Este aumento das áreas agrícolas no bioma cerrado, também é confirmada por Moraes (2000) e Bandeira et al. (2010), que argumentam que os cerrados piauienses, desde então, passaram a figurar, no cenário nacional e internacional, como espaço potencial para a acumulação capitalista, dadas as suas características para a produção em larga escala. Fatores como grandes extensões de terras e topografia plana conjugada aos discursos do vazio demográfico, cultural e econômico o designaram pela categoria de “última fronteira agrícola”, de modo que, na atualidade, este é o *lócus* da grande produtividade do complexo carnes/grãos, carro-chefe da produção primária para exportação.

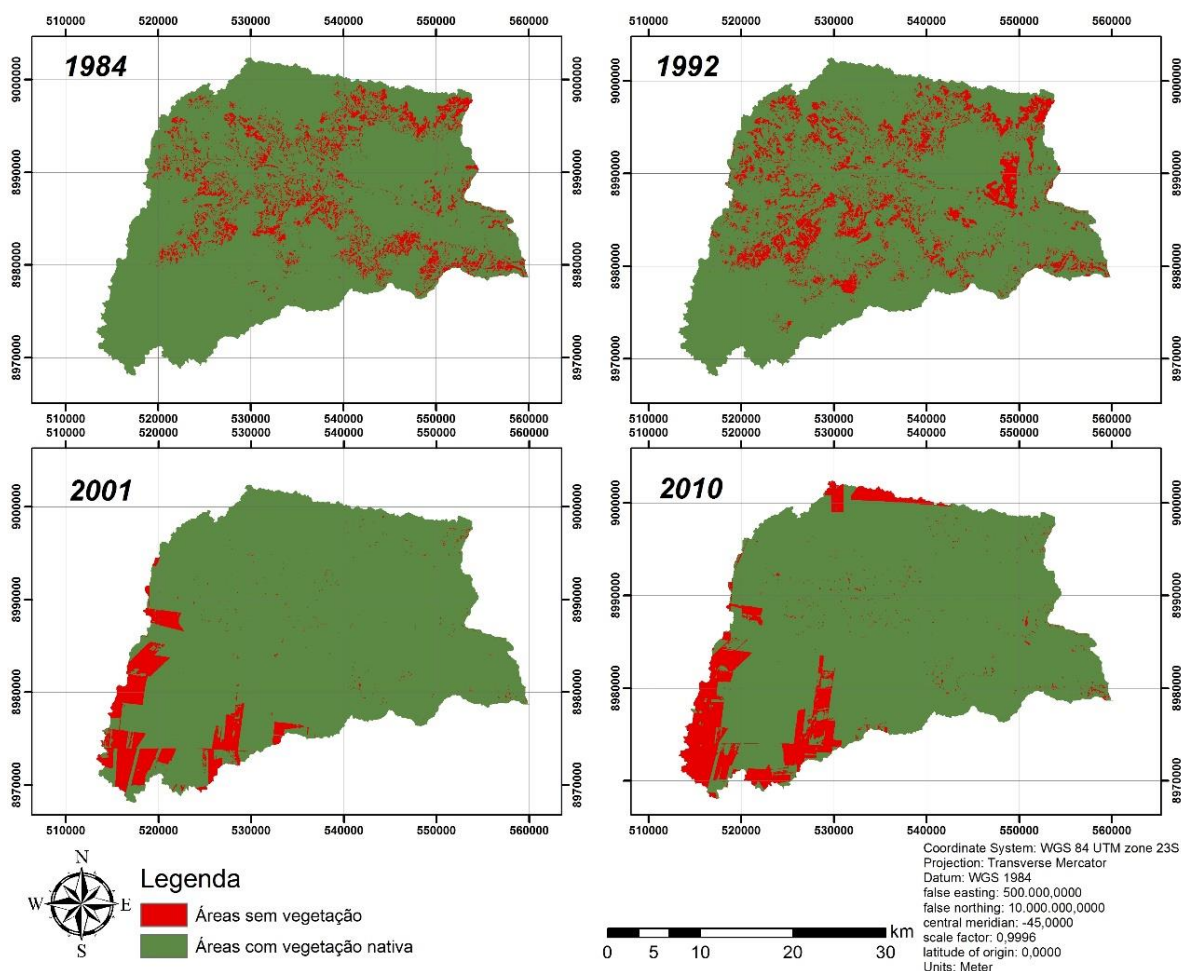


Figura 3. Evolução do Índice de Vegetação da Diferença Normalizada entre os anos de 1984 a 2010.

Tabela 1. Evolução das áreas de com vegetação e sem vegetação entre 1984 a 2010 obtidas pela classificação do IVDN

Classe	1984		1992		2001		2010	
	km ²	%	km ²	%	km ²	%	km ²	%
Antropizadas	93,1	9,7	122,7	12,7	71,7	7,4	105,3	10,9
Vegetação Nativa	870,4	90,4	840,5	87,3	891,8	92,6	858,3	89,1
Total Área	963,3	100,0	963,3	100,0	963,3	100,0	963,3	100,0

CONCLUSÃO

Não ocorreram aumentos das áreas agrícolas entre os anos de 1984 e 1992 na bacia do riacho Corrente dos Matões, muitas das áreas sem vegetação são áreas com vegetação seca ou áreas atingidas por queimadas. Porém entre os anos de 2001 e 2010, ocorreram aumento da atividade agrícola, ocupando 10,9% da área total da bacia do riacho Corrente dos Matões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, T. J. A. **Ocupação do Cerrado Piauiense: Modelo Agrícola e Desenvolvimento Sustentável em Uruçuí**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal do Piauí (PRODEMA/UFPI/TROPEN), Teresina, 2005.
- BANDEIRA, E. L.; ALVES, C. M. D.; MELO, L. F. S.; Análise Temporal por Imagens Landsat da Expansão da Fronteira Agrícola no Município Bom Jesus-PI. **Anais...** III Simpósio Brasileiro de Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação. Recife - PE, 2010.
- BUSTAMANTE, M. M. C.; CORBEELS, M.; SCOPEL, E.; ROSCOE, R. Soil carbon and sequestration potential in the Cerrado Region of Brazil. in: LAL, R.; CERRI, C. C.; BERNOUX, M.; ETCHEVERS, J.; CERRI, C. E. P., eds. **Carbon sequestration in soils of Latin America**. New York, Haworth, 2006. p. 285-304.
- CARVALHO, J. L. N.; AVANZI, J. C.; SILVA, M. L. N.; MELLO, C. R.; CERRI, C. E. P. Potencial de sequestro de carbono em diferentes biomas do Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Solo**, n. 34, p. 277-289, 2010.
- FUNDAÇÃO CENTRO DE PESQUISAS ECONÔMICAS E SOCIAIS DO PIAUÍ (CEPRO). **Cerrados piauienses: estudo preliminar de suas potencialidades**. Teresina: Fundação CEPRO, 1992. 64 p.
- GUNNINGHAM, N.; SINCLAIR, D. **Policy instrument choice and diffuse source pollution**. **Journal Environmental Law**, v.17, p.51-81, 2005.
- IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2007. Disponível em: www.ibge.gov.br.
- JACOMINE, P. K. T.; CAVALCANTI, A. C.; PESSOA, S. C. P.; BURGOS, N.; MELO FILHO, H. F. R.; LOPES, O. F.; MEDEIROS, L. A. R. **Levantamento exploratório-reconhecimento de solos do Estado do Piauí**. Rio de Janeiro, Embrapa/SNLCS/SUDENE, 1986. 782p.
- MARQUES, M. Agricultura sustentável: pontos para reflexão. **Revista de Política Agrícola**, v. 10, n. 2, p. 44-51, 2001.
- MORAIS, M. D. C. **Memórias de um sertão desencantado (modernização agrícola, narrativas e atores sociais nos cerrados do sudoeste piauiense)**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2000. 475 p.
- OLIMPIO, A. J. **Agricultura Comercial e Suas Consequências Sobre nos Municípios de**

Palmeira do Piauí e Currais. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Universidade Federal do Piauí (PRODEMA) UFPI (TROPEN) Teresina 2005.

REYDON, B. P.; MONTEIRO, M. S. L. **A Ocupação do Cerrado Piauiense: um processo desvalorização fundiária.** 2012. Disponível em:
<<http://www.sober.org.br/palestra/12/05O265.pdf>>. Acesso em janeiro. 2014.

SANO, E. E.; ROSA, R.; BRITO, J. L.; FERREIRA, L. G. Mapeamento semi-detalhado do uso da terra do bioma cerrado. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, n. 43, p. 153-156, 2008.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR: reflexões sobre uma experiência em escola pública do município de Teixeira de Freitas – Ba

Caroline Santos de Sousa¹²⁰
Gessica dos Santos Neves¹²¹
Tayná de Matos Alcantara¹²²
Dr^a Olga Suely Soares de Sousa¹²³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever as experiências adquiridas no Projeto Educação Ambiental no ambiente escolar, aplicado em uma escola municipal, localizada no bairro redenção, na cidade de Teixeira de Freitas- BA, sob coordenação da Professora Dr^a Olga Suely Soares de Souza. Trata-se de um trabalho de característica qualitativa exploratória, que contribui com o avanço, a execução, permanência e prática da educação ambiental no convívio social e escolar. Enfatizando, que educação ambiental é um conjunto de etapas pela qual o educando começa a adquirir conhecimentos ligados a questões do meio ambiente, podendo tornar-se responsável por suas relações com o meio em que vive. A escola é um espaço fundamental para estabelecer conexões e informações, como criar possibilidades, condições e alternativas que estimulem nos alunos a postura de seres humanos cientes de suas responsabilidades como integrantes do meio ambiente, sempre comprometido com valores e atitudes sustentáveis para o ecossistema. Os conteúdos dos problemas ambientais existentes estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade, contudo, a educação ambiental é essencial para o processo educativo do aluno, dando ênfase nos anos iniciais da sua vida escolar, pois existe mais facilidade de sensibilizar as crianças, sobre a preservação do meio ambiente, do que os adultos. Este trabalho contribuirá como forma de compreensão e melhoria, tanto para a sociedade quanto para o ambiente escolar, mostrando a melhor forma de lidar com problemas ambientais existentes neste local, e esclarecendo as possíveis contribuições que os próprios alunos podem realizar na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Meio ambiente; Educação; Sociedade.

INTRODUÇÃO

Educação ambiental é um conjunto de etapas pelo qual o educando começa a adquirir conhecimento ligado às questões do meio ambiente, podendo tornar-se responsável por suas relações com o meio em que vive. Os conteúdos dos problemas ambientais existentes estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade, contudo, a educação ambiental é um passo

¹²⁰ Acadêmica do III período do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Email: Carolinesantossousa2014@hotmail.com

¹²¹ Acadêmica do III período do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Email: Gessica_neves@hotmail.com

¹²² Acadêmica do III período do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Email: Tayna_allves@hotmail.com

¹²³ Professora Doutora do componente curricular: Prática Pedagógica III, III semestre do curso de Ciências Biológicas da universidade do Estado da Bahia- UNEB, co-autora e orientadora do presente artigo. Email: Olga@ffassis.edu.br

fundamental para o processo educativo do aluno, dando ênfase nos anos iniciais da sua vida escolar, pois existe mais facilidade de sensibilização por parte das crianças do que os adultos. As crianças tem mais possibilidade de aprenderem o que é certo e o que é errado sobre o ambiente onde vivem, para que quando adultos possam praticar ações de preservação do meio ambiente. A escola é um espaço fundamental para estabelecer conexões e informações, como criar possibilidades, condições, e alternativas que estimulem os alunos a postura de seres humanos cientes de suas responsabilidades como integrantes do meio ambiente. A educação formal continua sendo um importante espaço de avanço para o crescimento de valores e atitudes envolvidos com a sustentabilidade ecológica e social, sendo responsável não só por grande parte do que se aprende para ser praticado no meio educacional como também no crescimento do pensamento ecológico de uma criança.

A educação ambiental é um dos fatores mais importante a ser estudado nas escolas, porque tem a ver com o futuro da humanidade e com a existência do planeta. A educação Ambiental é um método bem definido que vem enfatizando a relação do homem com o ambiente natural, destacando as formas de conservação, preservação e administração de todos os recursos de forma adequada.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESTÁ PRESENTE NO NOSSO COTIDIANO

Com o passar do tempo, a questão ambiental tem sido considerada como um fato que precisa ser aprimorado com toda sociedade e colocando ênfase nas escolas, pois as crianças bem informadas sobre os problemas ambientais vão ser adultos de amanhã, sendo eles mais preocupadas com o meio ambiente, além do que elas vão ser seres transmissoras dos conhecimentos que adquiriram nas instituições escolares sobre as questões ambientais em sua casa, no convívio familiar, na sua rua e até mesmo com seus vizinhos.

Para que o interesse desperte no aluno, é necessário que o professor utilize a “bagagem de conhecimentos trazidos de casa” pelos alunos, assim levando-o a perceber que o problema ambiental está mais perto de todos, do que se imagina. (Freire, 1987).

O educador ao ligar o conteúdo das ciências às questões do cotidiano torna a aprendizagem mais significativa (Freire, 1987).

Ensinar sobre educação ambiental com as vivências dos alunos e com o que ocorre em sua volta faz com que os alunos comecem a pensar e refletir sobre o assunto e que a ação de uma pessoa afeta a todos.

Para a EA vista como aposta de vida, prática cidadã e construção cotidiana de uma

nova sociedade, este conceito parece mais “iluminado” de sentido, pois estabelece uma série de outras conexões importantes: a relação eu/nós pressupõe envolvimento solidário e a própria participação. Poderia ter escolhida “conscientização” ou “sensibilização”, talvez as expressões mais citadas quando se fala em EA, mais foi buscada no conceito de pertencimento uma síntese dessas duas ideias. (Segura, 2001, p. 48)

Quando se fala em construção da cidadania em relação a educação ambiental, é nítido que todos tem que ter participação nesse processo e para isso acontecer devemos sensibilizar a sociedade das suas ações.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE

A apresentação de temas ambientais no ensino fundamental deveria se fazer com ênfase em uma perspectiva de educação geral, dentro do marco, por exemplo, das atividades de iniciação e junto com as atividades dedicadas à língua materna, à matemática ou a expressão corporal e artística.

O estudo do meio ambiente deve recorrer aos sentidos das crianças (percepção do espaço, das formas, das distâncias e das cores), e fazer parte das visitas e jogos. O estudo do entorno imediato do aluno (casa, escola, caminho entre ambos) reveste-se de muita importância (Dias, 1992).

Seria de ótimo aprendizado que as crianças pudessem enxergar que o problema com o ambiente não está muito longe do seu espaço de convivência, e que elas também colaboram com essa problematização tomando atitudes que por consequência prejudica o ambiente em que vivem. O propósito é mostrar às crianças que a educação ambiental não deve ser respeitada aonde tem uma placa de que diz “respeite natureza”, e sim mostrar que crescemos sabendo que a natureza deve ser respeitada independente de algum aviso que lhe influencie a praticar a boa ação de conscientização.

Em 1997, “Ministério da Educação elaborou uma nova proposta curricular, onde o meio ambiente passa a ser um tema transversal nos currículos básicos do ensino fundamental, isto é, de 1ª a 8ª séries.” “Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatize a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente”. (UNESCO 2005, p. 44)

E por esse motivo é importante ter essas disciplinas nas escolas, para preparar os alunos a exercer sua cidadania.

NÃO É FÁCIL INSTRUIR SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

“Acredita –se que uma das formas que pode ser utilizada para o estudo dos problemas relacionados ao meio ambiente é através de uma disciplina específica a ser introduzida nos currículos das Escolas, podendo assim alcançar a mudança de comportamento de um grande número de alunos, tornando-os influentes na defesa do meio ambiente para que se tornem ecologicamente equilibrados e saudáveis.” (Santos 2007, p. 10)

Porém, não é tão fácil assim ensinar sobre educação ambiental.

“Proteger a natureza precisa ser tarefa permanente de qualquer ser pensante e aprender a conhecê-la e respeitá-lo pode levar uma vida inteira”. (Nalili 2003).

“O papel da educação é de formar a consciência acerca da realidade, demonstrando os perigos que podem ocorrer se a sociedade continuar trilhando os mesmos caminhos percorridos até hoje, assim deve ser traçada uma verdadeira ação pedagógica para o nosso tempo quando se trata de educação ambiental.” (Jonas, 2006).

É necessário ensinar sobre esse assunto, pois cada ação nossa afeta nosso planeta, e ensinando e mostrando as consequências para os alunos podemos está mostrando a importância de cuidar do meio em que vivemos e que isso será importante também para as futuras gerações.

Conforme Minayo (1995, p.10), “as metodologias da pesquisa qualitativa são aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento, quanto na sua transformação, como construção humana significativa”.

Podemos observar que as metodologias de pesquisa qualitativas são capazes de interligar as relações sociais e culturais com um poder transformador de seres humanos capazes de construir um mundo significativo, não só para si mesmo, como também para gerações futuras.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Segundo Minayo (2009), a sessão de metodologia contempla a descrição da fase de exploração, como escolha do espaço, critérios e estratégias para escolha do grupo, a definição de métodos, técnicas e mecanismos para a entrada em campo, as etapas de trabalho e os procedimentos para análise.

O presente estudo foi realizado de forma metodológica qualitativa exploratória, baseado em Minayo, que possibilitou a observação direta da realidade, realizou-se entrevistas e aplicação de questionários sobre o tema com os discentes e docentes em sala de aula, incluindo ao mesmo tempo a realização de pesquisas bibliográficas do mesmo. Podendo posteriormente realizar intervenção em sala de aula finalizando com uma oficina sobre a

educação ambiental na escola.

Na aplicação do projeto seguimos (as) seguintes etapas:

ETAPA I

- Escolha do tema a ser trabalhado;
- Visita à escola;
- Análise do livro didático;
- Planejamento de aula.

ETAPA II

- Visita à escola;
- Reunião com os professores e a direção, para discutirmos sobre a realização do projeto e saber em quantas turmas serão trabalhadas;
- Elaboração do cronograma exigido pela escola, para explicar o desenvolvimento do projeto.

ETAPA III

- Visita a escola;
- Aplicação do conteúdo teórico, com participação dos discentes em uma dinâmica, que teve como tema “o que você sabe sobre meio ambiente?”
- Os conteúdos a serem abordados incluiu causas, consequências e prevenção de atos inadequados para a conservação do meio ambiente.

ETAPA IV

Realização da oficina de reciclagem, onde foram produzidas latas de lixo seletivas com materiais recicláveis. Optamos por essa oficina devido o déficit de lixeiras na escola.

CONCLUSÃO

O presente trabalho foi realizado em uma escola municipal de Teixeira de Freitas, onde aplicamos nosso projeto de pesquisa sobre educação ambiental no ambiente escolar, enfatizando a análise do livro didático. As aulas baseadas no livro dos próprios alunos nos deixou à vontade para dissertar e discutir sobre o tema proposto. Na escola discutimos com a turma sobre educação ambiental e sustentabilidade, com o objetivo de esclarecer que nossos atos podem ser consequência de alguns problemas ambientais e que mudanças de algumas atitudes podem prevenir ou melhorar o ambiente em que vivemos. Explicamos e abordamos

sobre os três Rs (Reutilizar, reciclar e reduzir) e a importância da utilização das lixeiras seletivas. Fizemos uma oficina com intuito de produzir lixeiras seletivas com materiais recicláveis, estimulando a prática de todo o conteúdo estudado em sala. Após a produção, estimulamos os alunos a colocarem as lixeiras por eles produzidas em suas salas de uso, com o objetivo de agregar o estímulo de utilização de lixeira seletiva em seu cotidiano. O resultado foi totalmente positivo dos alunos, que resolveram utilizar as lixeiras produzidas, nas salas e na cantina da própria escola, criando assim uma conexão de prática sustentável no próprio ambiente escolar. Este projeto contribuirá como forma de sensibilização e melhoria, tanto para a sociedade quanto para o ambiente escolar. Mostrando a melhor forma de lidar com problemas ambientais existentes nestes locais, e esclarecendo as possíveis contribuições que os próprios alunos podem estar praticando para haver um maior desenvolvimento.

Ao finalizarmos o projeto de pesquisa, podemos concluir que foi uma experiência somatória e enriquecedora como futuros docentes e um aprendizado gratificante como aluno. Analisamos, por meio da oficina, e palestras como a escola influencia os alunos em relação a educação ambiental em sala de aula e os meios práticos que a escola oferece, caracteriza a importância e o cuidado com o ambiente onde vivemos.

REFERÊNCIAS

- Carnevalle, R, M. Ligados.com. 1.ed.São Paulo: Saraiva, 2014.
- CUBA, Antônio, Marcos. Educação Ambiental nas escolas. 1º. Ed. São Paulo: ECCOM, 2010.
- DIAS, Genebaldo, Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Graia, 1992. 224 p.
- IBAMA. **Educação ambiental**: as grandes orientações na Conferência de Tbilisi. Especial – ed. Brasília:IBAMA. 1998.
- JONAS, H. Pensando uma ética aplicável ao campo da técnica. 2006.
- MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva; RIBEIRO, Maria da Conceição Marcolino;
- FERREIRA, Catyelle Maria de Arruda. Meio ambiente e educação ambiental nas escolas públicas. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisar Social. **Teoria, método e criatividade**, 28º ed, Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.
- NALINI, R. Justiça: Aliada Eficaz da Natureza. In: TRIGUEIRO, A. (coord.) *Meio Ambiente*

no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

SANTOS, Elaine Teresinha Azevedo dos. Educação ambiental na escola: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio. 2007. Monografia (Pós-Graduação em Educação Ambiental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2007.

SEGURA, Denise de S. Baena. **Educação Ambiental na escola pública:** da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p.

UNESCO. Década da **Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável**, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação, Brasília, Brasil, 2005. 120 p.

PROJETO CANTINHO VERDE: promovendo a Educação Ambiental através da horta agroecológica na escola municipal do Ensino Fundamental São José-distrito de Alcobaça-Ba

Lelícia Ferreira Amorim¹²⁴

RESUMO

O projeto teve como objetivo fundamental a promoção da sustentabilidade na Escola Municipal do Ensino Fundamental São José no Distrito de Alcobaça-Ba. A motivação para a atividade foi a busca da transformação do espaço escolar e mudanças de atitudes dos discentes na relação que mantém com o meio ambiente. O resultado da atividade sinalizou a importância da participação da comunidade escolar para a sustentabilidade do planeta. Portanto foi observado que a ação foi inovadora, pois possibilitaram as habilidades, competências, valores e atitudes do nosso educando num processo de construção de autonomia. Assim contribui para os participantes interagir com o verde de maneira prazerosa e criar espaços com novas possibilidades de relacionar com o meio que vive.

Palavras chaves: Educação ambiental; Sustentabilidade; Reflexão; Ação.

INTRODUÇÃO

O trabalho é resultado de uma experiência pedagógica desenvolvida desde 1999, no interior da Escola Municipal do Ensino Fundamental São José, situada no Distrito de São José de Alcobaça-Ba, orientado pela coordenação Pedagógica da escola e do professor e biólogo Márcio Correia Amorim, mediador da horta agroecológica. A finalidade de aproximar o homem com o meio onde vive de maneira harmoniosa foi o foco relevante a ação proposta. O referencial teórico do projeto partiu-se da revisão literária baseada em DIAS (2007) que trata do compromisso do homem com o meio ambiente sustentável. A Educação Ambiental, na concepção de DIAS (2007), se caracteriza por incorporar as dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, ecológicas e éticas, que significa que ao tratar de qualquer problema ambiental, devem-se considerar todas as dimensões. O autor enfatiza que a escola pode se integrar no seu currículo de ensino uma proposta de trabalho, que, pode intervir nos

¹²⁴ Mestre Em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela FVC Espírito Santo. Graduada em Pedagogia e Biologia pela Universidade do estado Da Bahia-UNEB. Campus X, Especialista em Supervisão e Administração Escolar pela UNIVERSO-Rio de Janeiro, Docência Superior pela Faculdade do sul da Bahia-FASB Teixeira de Freitas-Ba e Psicopedagogia Institucional- pela Universidade Castelo Branco-Rio de Janeiro . Coordenadora Pedagógica na Educação Básica-lelicia.fa@gmail.com

problemas ambientais que estão ao redor, que por sua vez, podem ganhar proporções maiores, como integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações, convertendo as ideias surgidas na sala de aula em experiências educativas sustentáveis.

Considerar as experiências dos alunos, dos pais e de todos interessados no assunto é uma necessidade vital nos dias de hoje com o fluxo de desmatamento, a extinção de muitas espécies de seres vivos, aumento da poluição, dentre outros fatores que vem contribuindo para o aquecimento global se torna um dever e um direito de todos a participarem de ações que consolida a sustentabilidade do planeta (DIAS, p.56 2007).

O conhecimento prévio e a participação da comunidade escolar são imprescindíveis na aquisição do conhecimento sobre o meio ambiente. E isso faz necessário, a escola e outros seguimentos da sociedade construir ações que possam reduzir os problemas ambientais ao redor. A partir dessa reflexão, a escola propôs a criação da horta escolar agroecológica que beneficiou o meio ambiente e deu uma melhor qualidade na merenda escolar, tendo em vista mudança de atitudes nos hábitos alimentares de cada cidadão e cidadã envolvida no processo.

OBJETIVOS

Compreender a importância da promoção da sustentabilidade na Unidade de Ensino, utilizando a Educação Ambiental como ferramenta no processo do ensino aprendido; discutir a transformação do espaço escolar e as mudanças de atitudes dos discentes na relação que mantém com o meio ambiente; propor a melhoria na qualidade da merenda escolar e mudanças de hábitos alimentares na rotina dos participantes.

METODOLOGIA

Foi adotada como metodologia a pesquisa de campo, a fim de verificar se a comunidade escolar queria participar da nova proposta de trabalho a ser desenvolvido na escola. O estudo teve como referencial Gil (2010), refletindo o caminhar do processo metodológico, com a confiabilidade da pesquisa de campo pode ocorrer se forem utilizadas distintas análises e investigações abrangentes. Fez necessário dividir em quatro etapas a parte prática do trabalho: primeiro foi proposto aos coordenadores, diretores, professores e alunos a responderem formulários com questões fechadas sobre a importância da horta agroecológica na escola. Logo ocorreu uma palestra pela uma coordenadora da escola com a participação da comunidade escolar para informações da importância do Cantinho verde. Em seguida foi feita

análises das respostas e como resultados foram aceito a participação de todos na construção da horta agroecológica. Em seguida foram divididas as tarefas: Preparo do solo ficou com os funcionários de apoio; plantio e o cuidado diariamente com os professores e os alunos de respectivos turnos.

RESULTADOS

Obtivemos através da horta um cardápio saudável e os envolvidos passaram a valorizar os alimentos orgânicos, legumes, verduras, frutas e raízes [...] Além de beneficiar o solo, água e ar sem a presença de agrotóxicos. A equipe foi capacitada, buscou parceiros e assim foi nascendo nossa horta. De início o espaço cultivado era de grande extensão na área da Unidade de Ensino, foram aproveitados terrenos vazios cedidos por moradores para ser cultivadas diferentes hortaliças, como alface, cenoura, beterraba, rúcula, coentro, cebola, couve, abobrinha nabo, rabanete, espinafre etc. Hoje mantivemos o projeto com ervas medicinais, coentro, cebola, couve [...] cultivados em garrafas pet, caixotes, em plates e Jiraus suspensos. Assim a concepção de DIAS (2007) sobre a Educação Ambiental, quando nos permite compreender que estimular a participação da comunidade escolar e de entorno dela é responsabilidade de todos; a partir daí surgiram os caminhos viáveis para um processo de inclusão da Educação ambiental na Instituição de Ensino ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto contribuiu para estimular o religar do homem com a natureza, resgatando os costumes de cuidar do ambiente em que vive, propondo uma merenda nutritiva, reduzindo o lixo e utilizando de forma sustentável os recursos naturais. O interesse manifestado pela escola, através dessa atividade nos remete a uma responsabilidade de sucesso do projeto, tornando a execução harmoniosa e participativa entre homem e natureza.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei Nº 9.795 **Política Nacional de Educação Ambiental**, de 27 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. <Acesso em: 3 abr. 2016.>
- DIAS, Genebaldo. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. Ed. São Paulo: Gaia,



2007.

GIL, Antônio. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 4ª edição. Editora Atlas S. A. São Paulo, 2010.

DESCRIÇÃO ESQUELÉTICA DO ATLAS-AXIS, ESTERNEBRAS E ESTRUTURAS APENDICULARES DE FRANCISCANAS (*Pontoporia blainvillei*) ENCALHADAS NO LITORAL NORTE DO ESPÍRITO SANTO

Gabriel Leandro Gomes¹²⁵
Welber da Costa Pina¹²⁶

RESUMO

A única espécie vivente da família Pontoporiidae, a toninha, também conhecida como franciscana *Pontoporia blainvillei*, ocorre ao longo da costa atlântica da América do Sul. É o cetáceo mais ameaçado da América do Sul devido aos altos níveis de capturas acidentais e à degradação do hábitat e por ser de ocorrência costeira, também sofre com a diminuição da qualidade de habitat, principalmente por poluição. O sistema esquelético é o mais importante sistema de órgãos no estudo da morfologia onde tendências adaptativas e ossos homólogos são facilmente demonstrados nos esqueletos, caracterizando os sucessivos táxons superiores. Por isso, o objetivo desta pesquisa foi descrever e analisar as estruturas esqueléticas do atlas-axis, esternobras e estruturas apendiculares de franciscana (*Pontoporia blainvillei*), encalhadas no litoral norte do Espírito Santo. Foi analisado macroscopicamente a morfologia do atlas-axis, escápulas esquerdas e direitas, manúbrios e esternobras e aletas peitorais de franciscanas, de acordo com medidas preestabelecidas. Todos estavam previamente macerados e catalogados no acervo osteológico do Instituto Baleia Jubarte (IBJ), de ambos os sexos e diferentes faixas etárias. As observações e medidas demonstraram que Atlas e axis não apresentaram fusionados em nenhum indivíduo. Além disso, as escápulas são simétricas e elípticas nas fases de filhote, enquanto que na fase juvenil e adulta é triangular, com o ângulo anterior tornando-se mais agudo do que na porção cranial. E, o manúbrio não possui foramen central e as esternobras em ambas as faixas etárias e sexos, já são fusionadas entre si. Portanto, os resultados encontrados aqui confirmam a utilização do esqueleto para uma melhor identificação de faixa etária e espécie das carcaças incompletas. Além disso, o estudo esquelético mostrou possíveis diferenças entre os outros grupos populacionais distribuídos descontinuamente ao longo da costa entre Espírito Santo e Argentina.

Palavras-chaves: Morfologia; Odontocetos; Toninhas;

INTRODUÇÃO

O sistema esquelético tem como função a sustentação estrutural do organismo, assim como a homeostase mineral, proteção de outros sistemas vitais e produção de células sanguíneas. É o mais importante sistema de órgãos no estudo da morfologia onde tendências adaptativas e ossos homólogos são facilmente demonstrados nos esqueletos, caracterizando os sucessivos táxons superiores (HILDEBRAND & GOSLOW, 2006). Como qualquer outro

¹²⁵ Graduando do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus X / gabrielleandro.ied@gmail.com

¹²⁶ Mestre em Zoologia (UEFS). Docente na Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus X

sistema, possui características físicas únicas principalmente no que se diz respeito a tamanho e forma, estes por sua vez, podem refletir diferenças funcionais em relação às necessidades de utilização do meio (MONTEIRO-FILHO *et al.* 2002). Isso fica bem evidenciado entre os mamíferos que, obtiveram espaço suficiente para se desenvolverem em larga escala devido a extinção dos grandes dinossauros, resultando assim 4.600 espécies, isso também se deve em parte pelo cérebro que é maior em relação ao corpo e mais complexo do que em outros vertebrados, permitindo assim uma adaptação em qualquer meio onde haja condições e recursos. Dentre essa biodiversidade, pelo menos cinco diferentes grupos de mamíferos terrestres foram bem-sucedidos ao invadir os oceanos, entre eles os cetáceos, ordem na qual pertencem os golfinhos e as baleias (CASTRO & HUBER, 2012).

Os cetáceos se destacam dos outros mamíferos e mais ainda de seus antepassados, os Archeoceti, por terem uma região facial significativamente alterada com narinas deslocadas posteriormente, um pescoço encurtado, membros anteriores com movimentação limitada e praticamente nenhum vestígio da pelve e membro posterior. No entanto, eles ainda mantêm todos os ossos e arranjos básicos característicos dos mamíferos, tais como a presença de um palato secundário, três ossículos do ouvido médio e uma mandíbula inferior (MARX, LAMBERT & UHEN, 2016).

Todas as espécies existentes de cetáceos são Mysticetos ou Odontocetos, com os Archeocetos tendo-se tornado extintos cerca de 25 M.a. A Society of Marine Mammalogy reconhece atualmente 89 espécies vivas, e 1 espécie possivelmente extinta, 84,26% dos quais são Odontocetos (COMMITTEE & TAXONOMY, 2016). No seu conjunto, a fauna dos cetáceos modernos é fortemente inclinada para três famílias em particular: os rorquais (Balaenopteridae), representando cerca de 60% de todos os mysticetos vivos; e os golfinhos oceânicos (Delphinidae) e baleias de bico (Ziphiidae), representando cerca de 50% e 30% de todos os odontocetos vivos, respectivamente (MARX, LAMBERT & UHEN, 2016).

Dentro dos odontocetos, temos a família Pontoporiidae, um grupo monoespecífico que tem como grupo irmão a família do boto-vermelho-da-Amazônia, Iniidae. A única espécie vivente da família, a franciscana ou toninha *Pontoporia blainvillei*, ocorre ao longo da costa atlântica da América do Sul, entre Itaúnas (18° 25'S; 30°42'W), Espírito Santo e o Golfo Nuevo (42°35'S; 64°48'W), Península Valdés, Argentina (CRESPO *et al.*, 1998). Azevedo *et al.* (2002) também relatou a presença de franciscanas na área da baía da Ilha Grande e do norte do Estado de São Paulo, caracterizando-se como um cetáceo endêmico, o que o torna extremamente importante para o equilíbrio biológico e ecológico do habitat no

qual a espécie está inserida (MORENO *et al.*, 2003).

Esta espécie de golfinho apresenta um ciclo de vida mais curto entre os cetáceos, com variações dependendo da sua distribuição, tendo sua maturidade sexual atingida entre 2 e 5 anos de idade, havendo pouca diferença entre os sexos. Sua alimentação é variada, sendo já registrados 81 itens entre peixes ósseos e lulas de região costeira e estuarina. Ocorre em áreas com profundidade entre 50m, mas normalmente é avistado em locais de até 30m, possui comportamento críptico, evitando contato com embarcações e pessoas, diferentemente de algumas espécies de cetáceos (PAN TONINHAS, 2010).

Desde 1997 foi considerada pelo IBAMA, uma espécie em situação Criticamente Ameaçada de extinção, devido à captura acidental em aparatos pesqueiros e a poluição das áreas de sua existência, o que resultou em 2010, no Plano de Ação Nacional para a Conservação do Pequeno Cetáceo - Toninha (*Pontoporia blainvillei*). Além disso, a pesquisa tratou-se de uma proposta inédita, visto que não há publicação específica da morfologia estrutural de *P. blainvillei*.

Dessa forma, estudos morfológicos podem ajudar a entender melhor suas características comportamentais, contribuindo para uma ação de manejo mais eficiente. Ademais, seu número populacional é reduzido, assim como sua área de distribuição é altamente restrita e fragmentada, o que corrobora para possíveis alterações e características únicas entre os distintos grupos da espécie (LODI & BOROBIA, 2013).

Portanto, o objetivo do trabalho foi analisar e registrar as principais características do sistema esquelético das franciscanas do acervo osteológico do Instituto Baleia Jubarte / IBJ em Caravelas – BA, caracterizar a maturação óssea conforme as faixas etárias.

MÉTODOS

Os animais que foram estudados fazem parte do acervo osteológico do Instituto Baleia Jubarte (IBJ), provenientes de encalhes no litoral norte do Espírito Santo, a partir de Conceição da Barra-ES (18° 35' 33'' Sul e 39° 44' 5'' Oeste) até as praias de Aracruz-ES (19° 49' 11'' Sul e 40° 16' 27 Oeste).

Foi analisado macroscopicamente a morfologia de 21 atlas, 21 axis, 21 escapulas esquerdas, 22 escapulas direitas, 20 manúbrios e esternebras e 17 pares de aletas peitorais de franciscanas. Todos estavam previamente macerados e catalogados no acervo osteológico do IBJ de ambos os sexos e diferentes faixas etárias (Tabela 1).

Foram feitas medidas osteométricas baseada na descrição de Perrin (1979) com 22 mensurações, sendo 06 para o atlas-axis, 05 para as escapulas, 06 para o manúbrio e esternebras e 05 para as aletas peitorais. As medidas foram tomadas utilizando-se um paquímetro com precisão de 0,05mm e uma fita métrica com precisão de 1mm.

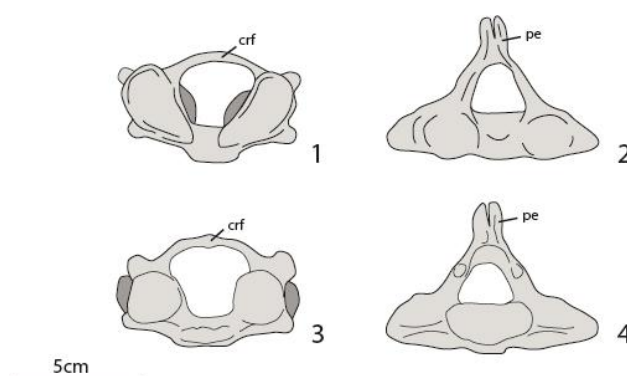
O grau de maturidade foi avaliado segundo a fusão dos ossos do esterno, das suturas e dos alvéolos. Ademais, o material osteológico teve suas principais vistas anatômicas ilustradas com escala referencial, produzidas utilizando o programa adobe illustrator através de técnicas vetoriais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ATLAS-AXIS

As adaptações à vida aquática promoveram transformações anatômicas substanciais à coluna vertebral dos cetáceos, possibilitando maior estabilidade hidrodinâmica na natação (MONTEIRO-FILHO & MONTEIRO, 2008). Diferentemente do apresentado por Monteiro-Filho & Monteiro (2008) e Fettuccia & Simões-Lopes (2003) para boto-cinza *Sotalia guianensis* e Crovetto & Lemaitre (1991) para boto-de-burmeister *Phocoena spinipinnis*, onde esses ossos são fusionados, aqui, na espécie analisada, em nenhuma faixa etária dos espécimes essas estruturas estavam fusionadas e, este fato, permitiu que a crista frontal do atlas fosse observada em todos os casos.

Além disso, no processo espinhoso do axis, existe uma pequena fenda presente em todos os espécimes nas diferentes faixas etárias. Esta fenda pode representar uma característica exclusiva do grupo, possibilitando identificação através de ossadas que apresente tal característica.



Figuras 1-4. Atlas e axis de *Pontoporia blainvillei*, **vistas:** (1) frontal do atlas; (2) frontal do axis; (3) posterior do atlas; (4) posterior do axis. **Abreviaturas:** (crf) crista frontal, (pe) processo espinhoso.

ESCÁPULA

As escápulas juntamente com os membros anteriores dos cetáceos sofreram várias modificações em relação ao desenvolvimento e estruturação, até se tornarem planas e hidrodinâmicas, extremamente adaptadas aos movimentos na água (ROMMEL & REYNOLDS, 2002). Nas Franciscanas as escapulas são elípticas nas fases de filhote, enquanto que na fase juvenil e adulta é triangular, com o ângulo anterior tornando-se mais agudo do que na porção cranial.

Este resultado difere dos achados de Monteiro-Filho & Monteiro (2008) para o boto-cinza *Sotalia guianensis*, onde apresenta forma elíptica na fase adulta. Essa diferença pode representar uma adaptação para inserção de músculos relacionados com a natação. O acrômio é largo na base da porção anterior, alongando-se na porção cranial com uma inclinação voltada para o eixo mediano. Desta forma, o acrômio é, nitidamente, maior do que o processo coracóide tanto nos filhotes quanto em adultos.

Este processo, não demonstrou uma forma padrão no desenvolvimento estrutural entre as faixas etárias. A fossa glenóide é oval e pouco profunda. Já a fossa supra-espinhal é mais estreita, enquanto que a fossa infra-espinhal é longa e corresponde à maior parte do folheto ósseo. Além disso, a espinha escapular é extremamente reduzida e aplainada. Segundo Marx, Lambert & Uhen. (2016), esses resultados demonstram as adaptações hidrodinâmicas sofridas pela ordem cetacea ao longo da transição do meio terrestre para o aquático.

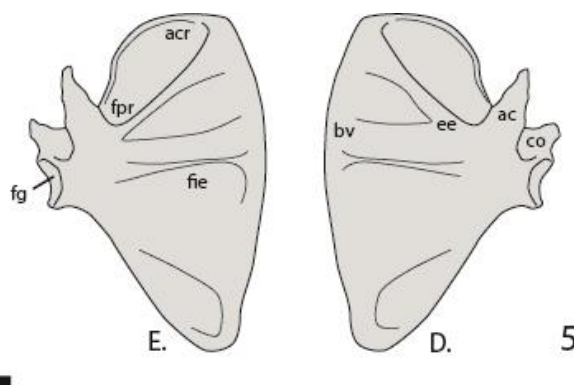


Figura 5. Escapula de *Pontoporia blainvillei*, em posição de vida. **Vistas:** (5) dorsal da escapula. **Abreviaturas:** (D) direita; (E) esquerda, (ac) acrômio, (acr), ângulo craniano, (bv), bordo vertebral, (co), coracóide, (ee) espinha escapular, (fg) fossa glenóide, (fie) fossa infra-espinhal, (fpr), fossa pré-escapular.

ALETA PEITORAL

Aletas peitorais de cetáceos têm a função de fornecer estabilidade e manobrabilidade durante a locomoção (DEL CASTILLO *et al.*, 2014). Em todos os casos, a cabeça do úmero é esférica onde se encaixa a fossa glenóide da escápula, com um tubérculo lateral. Este padrão é

característico das espécies de cetáceos (MARX, LAMBERT & UHEN, 2016).

O rádio é maior do que a ulna (100%) que por sua vez possui uma curvatura acentuada na porção lateral evidenciando o olecrano, principalmente na fase juvenil (61,11%) e adulta (38,89%). Com exceção do úmero, os demais ossos que compõe a nadadeira peitoral são achatados onde os metacarpos e as falanges são interligadas por uma porção ligeiramente grossa de cartilagem. Os dígitos são dispostos de forma que agregue um aspecto mais quadrado a aleta peitoral.

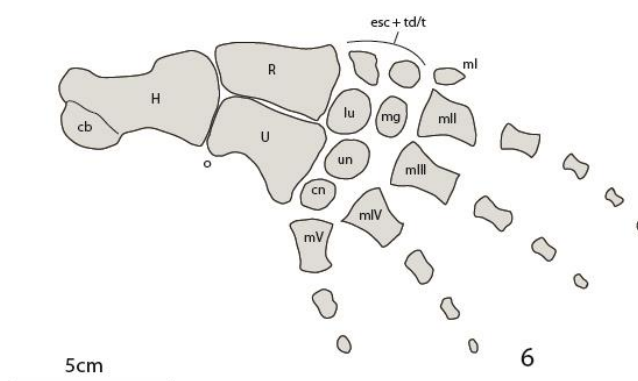


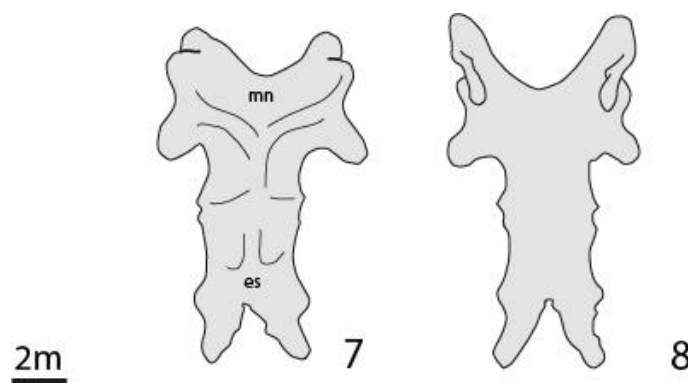
FIGURA 6. Aleta peitoral de *Pontoporia blainvillei*. **Vista:** (6) dorsal. **Abreviaturas:** (cb) cabeça do úmero, (cn) cuneiforme, (esc) escafoide, (H) úmero, (lu) lunar, (mI-V) metacarpais, (mg) magno, (o) olecrano, (p) pisiforme, (R) rádio, (t) trapézio, (td) trapezoide, (U) ulna, (um) unciforme.

MANÚBRIO E ESTERNEBRAS

O Manúbrio e os ossos do esterno, também chamado de esternobras, são estruturas que compõem a região torácica que se ligam as costelas por intermédio das costelas esternais, dando rigidez à caixa torácica intensificando a proteção dos órgãos e dando apoio a musculatura da mesma região (MONTEIRO-FILHO & MONTEIRO, 2008).

As esternobras em ambas as faixas etárias e sexos, já são fusionadas entre si (100%), entretanto o processo de consolidação entre as esternobras e o manúbrio foi registrado em na parcela equivalente aos adultos (45%).

Nos filhotes, observou-se que as facetas articulares da extremidade anterior são discretamente proeminentes e os processos anteriores e posteriores não estão desenvolvidos (15%), mas os processos gradativamente se destacaram conforme o crescimento do animal (85%). O forâmen do manúbrio observado em outros cetáceos não está presente em nenhuma das faixas etárias das franciscanas (100%).



Figuras 7-8. Manúbrio e estenebra de *Pontoporia blainvillei*. **Vistas:** (7) ventral do manúbrio, (8) dorsal do manúbrio. **Abrreviaturas:** (mn) manúbrio, (es) estenebra.

CONCLUSÕES

Nesta presente pesquisa para franciscanas, os resultados encontrados para atlas, axis, radio, ulna, e esternobras confirmam a utilização do esqueleto para uma melhor identificação de faixa etária e espécie das carcaças incompletas. Além disso, o estudo esquelético (ex: o comprimento total e padrão de fechamento das suturas ósseas) mostrou possíveis diferenças entre os outros grupos populacionais distribuídos descontinuamente ao longo da costa entre Espírito Santo e Argentina.

Não foi possível estabelecer dimorfismo sexual a partir das análises das ossadas na população estudada, devido a maioria dos indivíduos não possuírem a identificação de macho ou fêmea no acervo do IBJ.

Ressaltamos que dentro da metodologia estabelecia aqui, era importante a preservação mais sistemática e organizada dos indivíduos mais completos, possibilitando resultados amplos e consistentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, A. F.; FRAGOSO, A. B.; LAILSON-BRITO, J. & CUNHA, H. A. **Records of the franciscana (*Pontoporia blainvillei*) in the Southwestern Rio de Janeiro and Northernmost São Paulo State coast – Brazil**. The Latin American Journal of Aquatic Mammals, 1(1): 191-192. 2002.
- CASTRO, P. & HUBER, M. E. **Biologia marinha**. 8ª Ed. Porto Alegre: AMGH. 2012.
- COMMITTEE ON TAXONOMY. **List of marine mammal species and subspecies**. Society of Marine Mammalogy, www.marinemammalscience.org. Acesso em: 20 de julho de 2016.

- CRESPO, E.A.; HARRIS, G. & GONZÁLEZ, R. **Group size and distributional range of the franciscana, *Pontoporia blainvillei***. Marine Mammal Science, 14: 845-849. 1998
- CROVETTO, A. & LEMAITRE, C. **Características de um esqueleto de *Phocoena spinipinnis*, Burmeister 1865 (“Marsopa de Burmeister”) de lâs costas de Chile y comentários sobre La osteologia Del gênero**. Biol.Mar. Valparaíso, 26 (1): 37-47. 1999.
- DEL CASTILLO, D. L.; PANEBIANCO, M. V.; NEGRI, M. F. & CAPPOZZO, H. L. **Morphological Analysis of the Flippers in the Franciscana Dolphin, *Pontoporia blainvillei*, Applying X-Ray Technique**. Wiley Periodicals, INC. 2014.
- FETTUCCIA, D.C.; SIMÕES-LOPES, P.C. **Morfologia da Coluna Vertebral do boto-cinza, *Sotalia guianensis* (Cetacea, Delphinidae)**. Biotemas, 12(2): 125-148. 2004.
- HILDEBRAND, M. & GOSLOW, G. **Análise da Estrutura dos Vertebrados**. 2ª Ed. São Paulo: Atheneu. 2006.
- LAETA, M.; SOUZA, S. M. F. M. & SICILIANO, S. **Anomalias ósseas congênitas em *Sotalia guianensis* (Mammalia, Cetacea, Delphinidae) da costa centro-norte do estado do Rio de Janeiro**. Pesq. Vet. Bras. 30 (6) 484-490. 2010.
- LODI, L. & BOROBIA, M. **Baleias, Botos e Golfinhos do Brasil - Guia de Identificação**. Rio de Janeiro: Technical book. 2013.
- MARX, F. G.; LAMBERT, O. & UHEN, M. D. **Cetacean Paleobiology**. Chichester, UK; Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. 2016.
- MONTEIRO-FILHO, E. L. A; MONTEIRO, L. R. & REIS, S. F. **Skull shape and size divergence in dolphins of the genus *Sotalia***. A tridimensional morphometric analysis. **Journal of Mammalogy**. Greensboro. 83 (1) 125-134, 2002.
- MONTEIRO-FILHO, E. L. A. & MONTEIRO, K.D.K.A. (Org.) **Biologia, Ecologia e Conservação do boto-cinza**. São Paulo: IPEC. 2008.
- MORENO, I. B.; MARTINS, C. C. A.; ANDRIOLO, A. & ENGEL, M. H. **Sightings of Franciscana dolphins (*Pontoporia blainvillei*) off Espírito Santo, Brazil**. LAJAM 2 (2) 131-132. 2003.
- PAN TONINHAS. **Plano de ação nacional para a conservação do pequeno cetáceo Toninha *Pontoporia blainvillei***. Série espécies ameaçadas N° 10. Brasília. 2010.
- PERRIN, W. F. **Variation of spotted and spinner porpoise in the eastern tropical Pacific and Hawaii**. University of California press Berkeley Los Angeles. London. 1975.
- ROMMEL, S. A. & REYNOLDS, J.E. **Skeletal Anatomy**. In: PERRIN, W.F.; WÜRSIG, B.; THEWISSEN, J.G.M. (Eds). **Encyclopedia of Marine Mammals**. Academic Press. USA.



1414pp. 2002.

ANÁLISE DA CONTAMINAÇÃO POR AGROTÓXICOS EM FONTES DE ÁGUA DE COMUNIDADES AGRÍCOLAS EM TEIXEIRA DE FREITAS E MEDEIROS NETO-BAHIA

Érica de Jesus Portugal¹²⁷
Jorge Luiz Fortuna¹²⁸

RESUMO

A implementação excessiva dos recursos tecnológicos nas atividades agrícolas, tais como aplicação de agrotóxicos, fertilizantes, máquinas e implementos agrícolas, agravam o desequilíbrio do ecossistema. A região do Extremo Sul da Bahia possui afluentes e inúmeros minadouros e nascentes, onde a água é visivelmente limpa e agradável. Sendo assim é preocupante o uso contínuo e indiscriminado de agrotóxicos em monoculturas vizinhas aos mananciais, contaminando-os e, por conseguinte, trazendo danos à saúde de quem os utiliza. O presente trabalho teve como objetivo analisar as águas de recursos hídricos utilizados pela comunidade rural localizada próxima a esses plantios, na intenção de pesquisar a presença de agrotóxicos organofosforados e carbamatos. As amostras de água foram coletadas de 36 poços; 11 cisternas; cinco rios; três nascentes e uma represa, totalizando 56 pontos. Todos estes pontos de coletas localizavam-se em comunidades que não eram atendidas por rede de abastecimento de água e esgoto, o que torna esses sistemas hídricos potenciais fontes de água para consumo humano direto. Para análises foi utilizado um kit fornecido pelo Laboratório de Bioquímica, Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). O kit é composto de enzima acetilcolinesterase; ditionitrobenzoato (DTNB) e reativo de cor. Das 56 (100%) amostras de água analisadas de diferentes fontes (poços; cisternas; rios; nascentes; represa), 39 (69,64%) encontravam-se acima do limite permitido por lei e apenas 17 (30,36%) apresentavam-se abaixo do estabelecido pela legislação. Comprovou-se, pelos resultados apresentados, da existência de contaminação por organofosforados e carbamatos nos sistemas hídricos superficiais e subterrâneos utilizados para consumo humano direto, nas regiões agrícolas dos municípios de Teixeira de Freitas e Medeiros Neto.

Palavras Chave: Acetilcolinesterase, Organofosforado, Carbamato, Agrotóxico.

INTRODUÇÃO

A prática da agricultura pela humanidade se dá há mais de dez mil anos e o uso intenso de agrotóxicos das lavouras existe há mais ou menos meio século. Há muito tempo já se usavam compostos químicos no combate a pragas da agricultura, na intenção de ampliar a

¹²⁷ Discente do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus X*, Teixeira de Freitas-BA. Email: ej-portogalo@hotmail.com

¹²⁸ Docente da área de Microbiologia. Laboratório de Microbiologia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus X*. Av. Kaikan, s/n – Universitário. Teixeira de Freitas-BA. CEP: 45.992-294. *magooofortuna@gmail.com

produção agrícola (CARNEIRO, 2015). A utilização das tecnologias na exploração dos recursos naturais nem sempre é benéfica para o meio ambiente tampouco promove o desenvolvimento (LOPES, 2013). A implementação excessiva dos recursos tecnológicos nas atividades agrícolas, tais como aplicação de agrotóxicos, fertilizantes, máquinas e implementos agrícolas, agravam o desequilíbrio do ecossistema. O município de Teixeira de Freitas está se desenvolvendo gradativamente tanto na área comercial, industrial, quanto na infraestrutura da cidade. Esse crescimento obriga a um maior dinamismo na agropecuária que necessita lançar mão de recursos tecnológicos no intuito de atender essa demanda. A redução de nutrientes diminui substancialmente a resistência da planta deixando assim o plantio vulnerável a pragas, fungos e insetos, isso preocupa o agricultor, pois as ocorrências de infestações podem ocasionar perdas eminentes da planta e do fruto (EMBRAPA, 2007). Sendo assim é preocupante o uso contínuo e indiscriminado de agrotóxicos em monoculturas vizinhas aos mananciais, contaminando-os e, por conseguinte, trazendo danos à saúde de quem os utiliza. Diante disso o presente trabalho tem a intenção de colaborar para o conhecimento mais concreto desse problema de saúde ambiental. O trabalho teve como objetivo analisar as águas de recursos hídricos utilizados pela comunidade rural localizada próxima a esses plantios, na intenção de pesquisar a presença de agrotóxicos organofosforados e carbamatos.

METODOLOGIA

Na seleção dos pontos de coleta de água procurou-se abranger os municípios de Teixeira de Freitas e Medeiros Neto, ambos localizados na região do Extremo Sul da Bahia. Os pontos escolhidos para a realização das coletas das amostras de água estavam localizados próximos às culturas agrícolas ativas que, de alguma forma, se utilizavam de insumos agrícolas. Os pontos das coletas foram mapeados com o auxílio de um GPS da marca Garmin®, modelo Etrex 10. As amostras de água foram coletadas de 36 poços, 11 cisternas, cinco rios, três nascentes e uma represa, totalizando 56 pontos. Todos estes pontos de coletas localizavam-se em comunidades que não eram atendidas por rede de abastecimento de água e esgoto, o que torna esses sistemas hídricos potenciais fontes de água para consumo humano direto. Para análises foi utilizado um kit fornecido pela Profa. Dra. Patricia Burth do Laboratório de Bioquímica, Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói-RJ. O kit é composto de enzima acetilcolinesterase; ditionitrobenzoato (DTNB) e

reativo de cor. Estes foram diluídos, respectivamente, em 10,0 mL de água destilada esterilizada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises das amostras de água apresentaram níveis significativos de agrotóxicos apontados pelo método enzimático acetilcolinesterase. Das 56 (100%) amostras de água analisadas de diferentes fontes (poços; cisternas; rios; nascentes; represa), 39 (69,64%) encontravam-se acima do limite permitido por lei e apenas 17 (30,36%) apresentavam-se abaixo do estabelecido pela legislação (**TABELA 1**).

TABELA 1. Contaminação por agrotóxico em diferentes fontes de água.

Fontes de Água	Contaminada	Não Contaminada	TOTAL
Poço	28	8	36
Cisterna	6	5	11
Rio	2	3	5
Nascente	3	---	3
Represa	---	1	1
TOTAL	39 (69,64%)	17 (30,36%)	56 (100%)

Dos 36 (100%) poços analisados, 28 (77,8%) apresentaram contaminação por agrotóxico em suas águas e apenas oito (22,2%) não apresentaram contaminação. Das 11 (100%) cisternas, seis (54,5%) estavam contaminadas e cinco (45,5%) sem contaminação. Dos cinco (100%) rios analisados, dois (40%) estavam contaminados e três (60%) sem contaminação. Em todas as três (100%) nascentes analisadas apresentaram contaminação por agrotóxico, enquanto que na única represa analisada não houve contaminação (TABELA 1). A Portaria nº 2.914 do Ministério da Saúde estabelece limites de substâncias químicas que representam risco para a saúde humana (BRASIL, 2011). Para efeito deste estudo, adotaram-se os parâmetros da legislação brasileira, onde o valor máximo permitido de contaminação é de 20% de inibição da enzima colinesterase de mamíferos, que corresponde a 10 µg/L equivalentes em Metil Paration. Estes valores suplantam àqueles recomendados pela legislação brasileira para águas de abastecimento doméstico e utilizadas para irrigação de hortaliças e de plantas frutíferas (CONAMA, 1986). Porém, segundo Moreira (2002), sabe-se que os organofosforados e carbamatos em sistemas hídricos se degradam rapidamente, tornando bastante difícil a sua detecção depois de decorrido um determinado espaço de tempo.

CONCLUSÃO

A contribuição deste estudo, portanto, foi a comprovação, pelos resultados apresentados, da existência de contaminação por organofosforados e carbamatos nos sistemas hídricos superficiais e subterrâneos utilizados para consumo humano direto, nas regiões agrícolas dos municípios de Teixeira de Freitas e Medeiros Neto. A partir dos resultados encontrados propõe-se uma maior fiscalização dos órgãos públicos, bem como aconselhamentos técnicos adequados aos agricultores em relação ao uso destes agrotóxicos. Pois a falta de conhecimento e técnicas alternativas e eficientes de cultivo, além da falta de informação e pouca atenção dada ao descarte de rejeitos e de embalagens e a utilização dos agrotóxicos e exposição continuada a esses produtos aumenta o risco de contaminação ao homem e outros animais e também ao meio ambiente. Deve-se também se atentar a necessidade de novos estudos, especialmente aqueles de monitoramento de longa duração, para que possam ser solidamente avaliados os riscos bem como realizado o acompanhamento de eventuais efeitos agudos e crônicos desta exposição de agrotóxicos sobre as populações residentes e sobre a biota, estratégias de vigilância em saúde ambiental naquele e em outros lugares.

REFERENCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA)**. *Resolução nº 357*, de 17 de março de 2005. Dispõe sobre a classificação dos corpos d'água e diretrizes ambientais para o seu enquadramento, bem como estabelece as condições e padrões de lançamento de efluentes.

BRASIL. **Ministério do Meio Ambiente (MMA)**. *Lei Federal nº 9.974*, 06 de junho de 2000. Altera a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização a propaganda comercial a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências.

CARNEIRO, F. F.; AUGUSTO, L. G. S.; RIGOTTO, R. M.; FRIEDRICH, K.; BÚRIGO, A. C. **Dossiê ABRASCO** – Um Alerta Sobre os Impactos dos Agrotóxicos na Saúde. Rio de Janeiro: ABRASCO. 2012.

EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária). **Hortaliças. Pimenta** (*Capsicum spp.*). 2007. [online]. Disponível em: <https://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Pimenta/Pimenta_capsicum_spp/doencas.html> Capturado em 14 de novembro de 2015.

LOPES, R. T. R. **Mineração e desenvolvimento: uma análise da maldição dos recursos naturais para os estados brasileiros**. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia da Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara – FCLAR. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Araraquara-SP. 2013.

MOREIRA, J. C.; PERES, F.; SIMÕES, A. C.; PIGNATI, W.A.; DORES, E.C.; VIEIRA, S.N.; STRUSSMANN, C.; MOTT, T. **Contaminação de águas superficiais e de chuva por agrotóxicos em uma região do estado do Mato Grosso**. *Ciência e Saúde Coletiva*. v. 17, n. 6, p. 1557-1568, 2012.

VEIGA, M. M.; SILVA, D. M. VEIGA, L. B. E.; FARIA, M. V. C. **Análise da contaminação dos sistemas hídricos por agrotóxicos numa pequena comunidade rural do Sudeste do Brasil**. *Caderno de Saúde Pública*. v. 22, n. 11, p. 2.391-2.399, 2006.

ANÁLISE ESTRATÉGICA PARA IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS DE SERVIÇOS DE SAÚDE EM UM LABORATÓRIO DA CIDADE DE TEIXEIRA DE FREITAS-BA

Manuela de Jesus Reis¹²⁹
Raiane Gobira Salomão¹²⁰
Cremilda Garcia Santa Rosa¹³⁰
Paula Andrea Oliveira Soares¹³¹

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é avaliar as condições dos Resíduos Sólidos de Saúde em um Laboratório na cidade de Teixeira de Freitas - BA, na busca de minimizar as não conformidades, reduzindo acidentes ocupacionais e impactos gerados ao meio ambiente, a partir de medidas eficazes de biossegurança estabelecidas pelo Plano de Gerenciamento de Resíduos de Serviços de Saúde (PGRSS), este é um documento que agrega um conjunto de procedimentos de gestão de resíduos, planejados e implementados a partir de bases técnicas, normativas, científicas e legais. Este trabalho ainda propõe procedimentos característicos de uma pesquisa ação, cuja revisão bibliográfica foi baseada nas legislações em vigor, resoluções e normas que fundamentam o desenvolvimento do trabalho. Foram aplicados questionários aos funcionários do laboratório na tentativa de avaliar os conhecimentos sobre o assunto. Houve a observação de um diagnóstico quanto às problemáticas que envolvem o gerenciamento de resíduos, evidenciada a partir da falta de conhecimento por parte dos interessados, que reflete diretamente em uma das etapas mais críticas da gestão, que é a segregação inadequada, etapa esta totalmente necessária para a efetivação do PGRSS, onde a maior preocupação é que os resíduos considerados comuns se misturem aos contaminados. Os resultados obtidos demonstraram a necessidade emergencial de implantação do PGRSS, treinamento e educação continuada mostrando aos funcionários os riscos e benefícios de um manejo correto dos resíduos, pontuando as formas corretas de lidar com os mesmos. Foram implantadas lixeiras devidamente identificadas em todos os setores e houve uma conversa informal sobre essa importância, explicando para os funcionários a necessidade de separar os resíduos ainda na sua fonte geradora, visando atender as normas de biossegurança, evitando acidentes e maiores custos.

Palavras-Chave: RSS, Gerenciamento de resíduos, Biossegurança.

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX, o aumento da produtividade de resíduos oriundos das atividades humanas vem crescendo em uma velocidade superior à capacidade de absorção pela natureza (BRASIL, 2006).

¹²⁹ Biomédica graduada na Faculdade do Sul da Bahia – FASB.

¹³⁰ Farmacêutica Generalista. Especialista em Citologia Clínica – Professora do curso de Biomedicina da Faculdade do Sul da Bahia – FASB.

¹³¹ Mestre e Doutora em Entomologia – Professora do curso de Biomedicina da Faculdade do Sul da Bahia – FASB

Resíduos gerados por unidades de saúde têm um relevante significado neste contexto, mesmo estes representando apenas uma pequena parcela (cerca de 1 a 3%) do total de resíduos urbanos gerados no Brasil (ALVES, 2010). Vale salientar sobre seu grande índice de periculosidade, por serem fortes potenciais de propagação de doenças, apresentando riscos aos trabalhadores dos serviços de saúde, à comunidade em geral e ao meio ambiente, quando descartados de maneira inadequada.

Para que haja uma redução na produção dos rejeitos nos estabelecimentos de saúde, é necessário um Plano de Gerenciamento de Resíduos de Serviços de Saúde (PGRSS) que esteja pertinente com as legislações vigentes (BRASIL, 2003).

Diante dessa exacerbada produção de rejeitos já citada, torna-se inquestionável a elaboração de um Plano de Gerenciamento que venha definir detalhadamente os requisitos estabelecidos. Sendo assim, o presente trabalho justifica-se pela necessidade emergencial e a obrigatoriedade de implementação do PGRSS em quaisquer estabelecimentos que gerem este tipo de material. Logo, faz-se indispensável esta ação no Laboratório, referente à problemática do manejo incorreto dos RSS e ainda quanto à capacitação dos envolvidos no processo de gerenciamento. Estes resíduos representam um problema de difícil gestão, já que não há possibilidade de eliminá-los por completo, desta forma, várias ações devem ser realizadas simultaneamente, de modo a tornar a atividade gerenciadora possível e eficaz.

Com a implementação do PGRSS, este trabalho tem como objetivo geral avaliar as condições dos RSS, na tentativa de minimizar as não conformidades existentes em um laboratório na cidade de Teixeira de Freitas - BA através de uma segregação correta, com medidas eficazes de biossegurança, permitindo sua adequação.

METODOLOGIA

O presente trabalho tem caráter descritivo, cujo objeto de pesquisa propõe procedimentos característicos de uma pesquisa ação que culminará em um plano de gerenciamento de resíduos no âmbito da saúde. Segundo Gil (2002), este método de pesquisa tem como característica principal a virtude da flexibilidade e o envolvimento dos pesquisadores na resolução de um problema coletivo. Em seguida, foi realizada a revisão bibliográfica com consulta as legislações em vigor e um estudo detalhado das Resoluções e Normas Técnicas que fundamentaram o desenvolvimento do trabalho. A pesquisa também se baseou em livros, artigos científicos encontrados em bases de dados como Scielo e PubMed,

manuals e trabalhos com vinculação acadêmica, cujos termos de pesquisa foram: RSS, Gerenciamento de resíduos e Biossegurança.

A primeira etapa da proposta se deu nos meses de junho a agosto de 2014, quando foi realizado o diagnóstico situacional, no que diz respeito ao tratamento dado aos resíduos em um laboratório na cidade de Teixeira de Freitas-BA.

Foi aplicado o questionário com 26 profissionais referentes ao nível técnico, onde estes têm contato direto com os resíduos de saúde.

REVISÃO DE LITERATURA

Com os novos padrões de consumo da sociedade industrial, a produção de resíduos vem crescendo em um ritmo superior à capacidade de absorção da natureza, aumentando assim a diversidade de produtos com componentes e materiais de difícil degradação e maior toxicidade. Os resíduos de serviços de saúde incluem-se dentro desta problemática e vêm assumindo grande importância nos últimos anos, uma vez que, sua gestão é considerada um serviço de interesse público, de caráter essencial (BRASIL, 2006).

Em muitos estabelecimentos de saúde são identificados resíduos em acondicionamento inadequado, misturados com outras classes e tipos, desperdício de materiais e grande volume de resíduos contaminantes. Os problemas relacionados aos RSS são de grande complexidade, exigindo não apenas um posicionamento consciente, mas, disponibilidade para colaborar com sua resolução (CORRÊA et al., 2005).

No Brasil, têm-se órgãos como a Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA e o Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA, que assume o papel de definir regras e regular a conduta dos diferentes agentes, no que se refere à geração e ao manejo dos RSS. A ANVISA implementou a Resolução da Diretoria Colegiada – (RDC) nº 302 de 13 de abril de 2005 que regulamentou o funcionamento técnico dos laboratórios e determinou a necessidade de se implantar o PGRSS, atendendo aos requisitos da RDC nº 306 de 7 de dezembro de 2004 (MIGLIORI; CUNHA, 2010).

O Plano de Gerenciamento de Resíduos de Serviços de Saúde – PGRSS é o documento que descreve as ações que dizem respeito ao manejo dos resíduos, observando suas características e riscos, considerando os aspectos referentes à geração, segregação, acondicionamento, coleta, armazenamento, transporte, tratamento e disposição final, bem como as ações de proteção à saúde pública e ao meio ambiente (BRASIL, 2003).

Os RSS requerem técnicas e cuidados especiais para seu manejo, desde a segregação até o seu descarte final, após passarem por tratamento. Os passos para o seu manuseio e descarte, constituem-se em diferentes etapas, como: separação ou segregação, acondicionamento, coleta, armazenamento, transporte e local de apresentação dos resíduos à coleta externa (PHILIPPI JR., 2010).

Há que se reconhecer o esforço, por parte dos órgãos responsáveis, que buscam cada vez mais diretrizes legais para melhorar as condições ambientais e minimizar os riscos à saúde pública, entretanto, as resoluções ainda não são totalmente suficientes para dar todas as diretrizes necessárias aos geradores de RSS a aos administradores públicos das áreas de saúde e ambientais, muitas vezes até os próprios fabricantes deixam importantes lacunas para os geradores e órgãos públicos fiscalizadores (PHILIPPI JR., 2010).

Sendo assim, demonstra-se o quanto é necessário o desenvolvimento de diferentes práticas de gestão de RSS que permitam principalmente a redução da sua quantidade, além de uma política de manuseio e controle adequado (CAMARGO et al., 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tamanho da amostra analisada corresponde ao quadro técnico e de apoio do referido laboratório, uma vez que a quantidade de funcionários se dá de acordo à necessidade de execução das tarefas no mesmo.

As questões elaboradas tiveram como objetivo avaliar o nível de conhecimento dos funcionários envolvidos direta com os RSS, a fim de identificar as principais dúvidas sobre o assunto.

Os resultados mostram que 77% (n=20) das pessoas consideram ter conhecimento insatisfatório sobre o Plano de Gerenciamento de Resíduos de Serviços de Saúde. Essa situação demonstra que aqueles que têm contato cotidiano com os resíduos e possivelmente conhecem a complexidade do seu manejo, admitem não conhecer o suficiente sobre o PGRSS. Segundo Takada (2003) os profissionais de saúde não são preparados quanto à importância das práticas de biossegurança, uma vez que muitos são introduzidos em novos postos de trabalho sem treinamento prévio, exercendo funções sem o conhecimento dos riscos que estarão expostos.

A respeito da separação dos resíduos em cada setor, 15% (n=4) responderam que estes não são totalmente separados, 19% (n=5) afirmam que não ocorre a segregação correta e

66% (n=17) consideram ser parcialmente separados corretamente. Corrêa et al (2005) afirmam que a segregação é de grande importância para a continuidade de processo de manejo adequado, o que requer a colaboração e o comprometimento de todos os envolvidos.

Sobre a classificação dos diferentes tipos de resíduos (A, B, C, D e E), 75% (n=22) dos questionados tiveram dificuldade em responder à alternativa. Para Melo (2007) a classificação dos resíduos é um dos principais fatores que geram não conformidades, sendo etapas que demandam equipes treinadas, conscientizadas e atualizadas na área. A separação adequada está relacionada com a capacidade que os trabalhadores têm em identificar os resíduos no momento de sua geração, sendo necessária capacitação contínua dos envolvidos, além de supervisão constante (GONÇALVES et al., 2011).

Com relação aos acidentes ocasionados por resíduos de saúde, 27% (n=08) das pessoas mostraram já ter se acidentado, 13% (n=04) responderam que já presenciaram alguém se acidentar, 10% (n=03) nunca se acidentaram e os demais, 50% (n=15) responderam já ter ouvido relatos de alguém que já se acidentou no local de trabalho. Acredita-se que isso pode ser consequência da falta de conscientização sobre a periculosidade e variedade de materiais contaminantes. Assim, como sugere Philippi Jr. (2010), a incidência de doenças infecciosas entre manipuladores de materiais contaminantes é pouco relatada na literatura, por serem considerados acidentes comuns. Este comportamento é muito comum na área da saúde, dificultando sua relação com RSS, devido a falta de ocorrência de registros.

Sobre a ocorrência de treinamentos de capacitação, perguntou-se: “No seu entender, ocorrem sistematicamente treinamentos ou palestras de capacitação sobre como lidar com os resíduos?” O principal objetivo desta questão foi saber se os mesmos possuem informações básicas sobre o assunto.

A partir dos dados apresentados, foi visto que um percentual elevado (85%) (n=22) dos questionados mostraram que nunca passaram por treinamentos sobre as formas de lidar com os resíduos, 15% (n=04) responderam que estes ocorrem anualmente. Este resultado mostra-se como um agravante em relação às dificuldades que se tem a respeito do gerenciamento de resíduos do laboratório. Hidalgo et al (2013); Nazar, Pordeus e Werneck (2005); Silva e Hoppe (2005) destacam a importância da capacitação dos trabalhadores da saúde e dos seus gestores, serem submetidos a treinamentos regulares, com a finalidade de corrigir práticas inadequadas.

Com base nas normas básicas de biossegurança, foi perguntado aos profissionais se estes faziam uso de EPI's e se os mesmos estavam em condição de uso. Através das respostas,

ficou evidente que o laboratório se preocupa com o uso obrigatório dos equipamentos de proteção individual, uma vez que 100% (n=26) dos funcionários responderam que sim. Desta forma, notou-se que o laboratório segue a legislação vigente, disposta na RDC 306 que regulamenta a obrigatoriedade do uso de Equipamentos de Proteção Individual (BRASIL, 2003).

Quanto as sugestões para diminuir os custos que se tem no laboratório com os resíduos, 58% (n=15) responderam negativamente, enquanto 34% (n=09) positivamente, como exposto: “(...) Seria importante se o laboratório realizasse de forma correta toda a separação dos resíduos”. Oito por cento não responderam a questão. Os custos com a disposição final dos resíduos são grandes, devendo mobilizar esforços dos estabelecimentos de saúde com todos os envolvidos, para reduzir a quantidade de resíduos gerados (VENTURA, REIS, TAKAYANAGUI, 2010; AGAPITO, 2007).

Não obstante, pretendeu-se saber quais impedimentos existem para a separação correta dos resíduos nos setores. Os dados revelaram que a maioria 52% (n=15) acredita ser devido a ausência de condições necessárias específicas. Já as outras alternativas apresentaram-se com a mesma porcentagem, 24% (n=07) sugerindo que seja por falta de costume, e 24% (n=07) por falta de informação e conhecimento. O principal objetivo da segregação não é apenas reduzir a qualquer custo os resíduos infectantes, mais também criar uma cultura organizacional do não desperdício e segurança aos trabalhadores (SALOMÃO, TREVIZAN, GUNTHER, 2004; CORRÊA et al., 2005; GONÇALVES et al., 2011).

CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste trabalho demonstrou que a elaboração e implantação do PGRSS se tratam de ações emergentes em quaisquer estabelecimentos de saúde que ainda não o possui. Para isso é necessário que as condições de trabalho do local estejam de acordo com as normas pertinentes.

A partir da ação proposta neste trabalho, foi priorizado o desenvolvimento de uma metodologia que buscasse a gestão dos RSS, pois além de contribuir para o bom funcionamento do laboratório de uma forma geral, gera o conhecimento, autoavaliação e a comunicação dos funcionários envolvidos no processo.

Os resultados mostraram a necessidade de treinamentos, promovendo a educação continuada, mostrando aos funcionários os riscos e benefícios de um manejo correto dos

resíduos, pontuando as formas corretas de lidar com os mesmos.

Com a implantação das lixeiras devidamente identificadas em todos os setores e conversa informal sobre essa importância, os funcionários entenderam a necessidade de separar os resíduos ainda na sua fonte geradora, visando atender as normas de biossegurança, evitando acidentes e maiores custos.

Diante do exposto, os objetivos propostos pelo trabalho foram atingidos, já que o passo inicial para a implantação do PGRSS já foi dado. Através dos problemas diagnosticados e devidamente mencionados aos gestores e funcionários, percebeu-se juntamente com estes, a necessidade de informá-los sobre a questão dos RSS, a partir de treinamentos de capacitação, conscientizando-os na busca da melhoria contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAPITO, Naraiana. **Gerenciamento de Resíduos de Serviços de Saúde**. Santa Catarina, 2007. Disponível em: http://www.unipacvaledoaco.com.br/ArquivosDiversos/055_2006-2%20-%20Gerenciamento%20de%20RSS.pdf. Acesso em: 20 set. 2014.
- ALVES, Sergiane Bisinoto. **Manejo de Resíduos de Saúde na Atenção Básica**. Goiânia, 2010. Disponível em: http://mestrado.fen.ufg.br/up/127/o/Sergiane_Bisinoto_Alves.pdf. Acesso em: 04 abr. 2014.
- ASSUNÇÃO, Joceli Custodia; LIMA, Solange da Silva; SILVA, Marilda Soares. **Plano de Gerenciamento dos Resíduos Sólidos de Serviços de Saúde de uma unidade de Saúde da Família**. *Caderno Iber Americano de Direito Sanitário*, v. 2, n. 2, jul./dez. 2013.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Agência Nacional de Vigilância Sanitária**. *Gerenciamento dos Resíduos de Serviços de Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Agência Nacional de Vigilância Sanitária**. Resolução da Diretoria Colegiada – RDC nº 306, de 7 dez. 2004. Brasília: Ômega, 2003.
- CAMARGO, M. E. et al. **Resíduos Sólidos de Serviço de Saúde: Um Estudo Sobre o Gerenciamento**. *Scientia Plena*, v. 5, n. 7, 2009.
- CORREIA, Luciara Bilhalva et al. **O saber resíduos sólidos de serviços de saúde na formação acadêmica: uma contribuição da educação ambiental**. *Interface- Comunicação, Saúde e Educação*, v. 9, n. 18, p. 571-84, set./dez. 2005.
- ERDTMANN, Bernadette Kreutz. **Gerenciamento dos Resíduos de Serviço de Saúde: Biossegurança e o controle das Infecções Hospitalares**. *Texto Contexto Enfermagem*, n. 13,

p. 86-93, 2004.

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

GONÇALVES, Elenice Messias do Nascimento et al. **Modelo de implantação de plano de gerenciamento de resíduos no laboratório clínico**. *Revista Brasileira de Patologia Médica*, v. 47, n. 3, p. 249-255, jun. 2011.

HIDALGO, Lúcia Regina da Costa et al. **Gerenciamento de resíduos odontológicos no serviço público**. *Revista de Odontologia da UNESP*, v. 42, n. 4, p. 243-250, jul./ago. 2013.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saneamento Básico, PNSB 2002, limpeza urbana e coleta do lixo**. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2014.

PHILIPPI JR., Arlindo. **Saneamento, Saúde e Ambiente: Fundamentos para um Desenvolvimento Sustentável**. Barueri; Manole. 2010.

MELO, Marcelo de Sousa. **Estudo sobre resíduos de serviço de saúde no hospital universitário de Brasília**. Brasília. 2007. Disponível em:

http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_arquivos/6/TDE-2008-02-21T101306Z-2290/Publico/estudo_RSS_HUB_marcelo.pdf. Acesso em: 27 mai. 2014.

MIGLIORI, Maria Stella Costa Mattos; CUNHA, Renata Torres Miari. **Plano de Gerenciamento de Resíduos de Serviços de Saúde – PGRSS: Impacto da implantação do PGRSS nos edifícios de saúde de Belo Horizonte**. *Revista de Administração Hospitalar e Inovação em Saúde*, jan./jun. 2010.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS)**. Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/pol%C3%ADtica-de-res%C3%ADuos-s%C3%B3lidos>. Acesso em: 28 out. 2014.

NAZAR, Michel William; PORDEUS, Isabela Almeida; WERNECK, Marcos Azeredo Furquim. **Gerenciamento de resíduos sólidos de odontologia em posto de saúde da rede municipal de Belo Horizonte, Brasil**. *Revista Panamericana de Saúde Pública*, v.17, n.4, 2005.

SALOMÃO, Irany Santana; TREVIZAN, Salvador Dal Pozzo; GUNTHER, Wanda Maria Risso. **Segregação de resíduos de serviços de saúde em centro cirúrgicos**. *Engenharia Sanitária e Ambiental*, v. 9, n. 2, abr./jun. 2004.

SILVA, Carlos Ernando; HOPPE, Alessandro Eduardo. **Diagnóstico dos Resíduos de Serviços de Saúde no Interior do Rio Grande do Sul**. *Revista de Engenharia Sanitária Ambiental*, v. 10, n. 2, p. 146-151, abr./jun. 2005.

TAKADA, Agda Cristina da Silva. **O plano de gerenciamento de resíduos de serviços de saúde e o direito do trabalhador. Brasília, 2003.** Disponível em:

<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd49/agda.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2014.

TRAMONTINI, Atílio et al. **Resíduos sólidos de serviços de saúde: Diagnóstico e diretrizes para gestão hospitalar.** *Estudos Tecnológicos*, v. 7, n. 2, p. 109-145, mai./dez. 2011.

VENTURA, Kátia Sakihama; REIS, Luisa Fernanda Ribeiro; TAKAYANAGUI, Ângela Maria Magosso. **Avaliação do gerenciamento de resíduos de serviços de saúde por meio de indicadores de desempenho.** *Revista de Engenharia Ambiental*, v.15, n.2, p. 167-176, abr./jun. 2010.

AS CONDIÇÕES SANITÁRIAS E AMBIENTAIS NA TRADICIONAL FEIRA LIVRE DO BAIRRO VILA NOVA EM SÃO MATEUS (ESPÍRITO SANTO)

José Maria Ferreira¹³²

RESUMO

A organização e as condições sanitárias da feira livre do bairro Vila Nova em São Mateus foram objetos de estudo desta pesquisa. A necessidade de levantar os problemas ocorridos semanalmente surge a partir de relatos de diversos moradores do bairro sobre a destinação dos resíduos úmidos gerados a partir da venda de peixes e também alguns produtos de origem vegetal, como milho verde, coco, abacaxi, etc. Embora exista um serviço público de limpeza com varrição da via e lavagem parcial, o mau odor é muito intenso e causa desconforto à população além de colocar em risco a saúde dos moradores da redondeza e aos estudantes da Escola Américo Silveiras, uma vez que atrai cães, ratos, moscas, baratas e até urubus. Durante a realização desta pesquisa a feira foi visitada por diversas vezes na finalidade de perceber as condições sanitárias e os procedimentos de rotina dos feirantes, conservação da limpeza da rua, a forma de exposição dos alimentos, quantidade de feirantes, etc., e também ouvir depoimentos de feirantes e frequentadores. Foram realizadas também entrevistas com residentes da via de instalação da feira afim de coletar opiniões sobre as condições sanitárias e propostas de soluções para inclusão nesta pesquisa. Como resultado, a maioria dos entrevistados atribuiu ao feirante a responsabilidade de acondicionar melhor seus resíduos, afim de manter a via pública em boa conservação sanitária. Além disso, segundo moradores, o poder público municipal também deveria ter sua parcela de contribuição oferecendo contêiner ou outros recipientes para os feirantes alocarem os restos de seus produtos e instituir políticas públicas de incentivo à coleta seletiva.

Palavras-chave: Feira Livre. Condições Sanitárias. Organização

INTRODUÇÃO

A ideia de realizar uma pesquisa científica sobre a feira livre do bairro Vila Nova em São Mateus, Estado do Espírito Santo (ES), surgiu por uma necessidade investigatória de levantar os problemas apontados por moradores do bairro após diversos relatos e questionamentos, e propor possíveis soluções. Semanalmente, após o encerramento da feira livre percebe-se uma imensidade de lixos espalhados pela Avenida Brasil e ruas adjacentes, como por exemplo sacolas, embalagens e lixos úmidos orgânicos composto por resíduos vegetais como cascas de coco, palha de milho, folha de abacaxi, etc. Mas o que mais incomoda a população são os resíduos animais, compostos por escamas e vísceras de peixes e

¹³² Faculdade Vale do Cricaré. Mestrando em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.
josemaria.ferreria@hotmail.com

também salmoura de carnes bovinas e suínas, que além de causar desconforto à população pelo mau odor coloca em risco a saúde dos moradores da redondeza e estudantes da Escola Américo Silveiras, uma vez que atrai cães, ratos, moscas, baratas e até urubus.

Afim de evitar várias problemáticas e solucionar os problemas em questão, foram levantados alguns pontos importantes com questionamentos a serem discutidos nesta pesquisa. Quais medidas devem ser tomadas para evitar o acúmulo de lixo espalhado durante a realização da feira livre? Como o feirante pode contribuir para manter a rua limpa? Que ações poderão ser tomadas pelo poder público com intuito de melhorar as condições de funcionamento da feira do bairro Vila Nova e as demais de São Mateus?

Em geral, o objetivo desta pesquisa é conscientizar a todos os frequentadores da feira livre do bairro Vila Nova, tanto feirantes como fregueses, de que a responsabilidade de conservar e manter o ambiente limpo é de cada cidadão e não somente de Estado. Espera-se também propor soluções colaborativas para destinação correta dos resíduos úmidos gerados durante a comercialização de alimentos *in natura* na feira livre, assim evidenciando que não é necessário ter um caminhão pipa para lavar a rua enquanto o problema poderia ser solucionado com atitudes colaborativas. Mesmo que não seja potável, a água usada nos serviços de limpeza fora extraída de algum manancial, que pode vir a faltar.

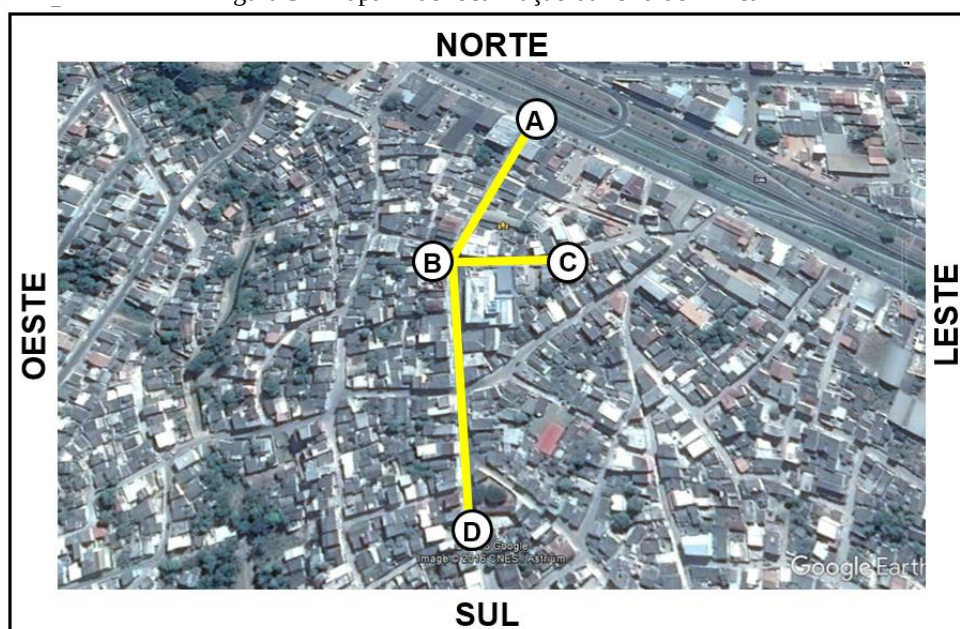
Para identificar os problemas na feira do bairro Vila Nova foram realizadas várias visitas de campo, entre os meses de junho a agosto de 2016, realizando registros fotográficos no local durante e após o funcionamento da feira para verificar as condições sanitárias da via. Constatados os problemas, foi necessário desenvolver uma pesquisa exploratória por meio de entrevistas com moradores da Avenida Brasil, onde a feira é instalada, na finalidade de buscar propostas de soluções participativas para implantação de um trabalho de conscientização. Para esta pesquisa de opinião, foram elaboradas perguntas com pertinência ao assunto, porém, permitindo respostas abertas. Entre os dias 26 a 30 de agosto de 2016, ao todo 18 pessoas responderam às perguntas, sendo um por residência.

A TRADICIONAL FEIRA DOMINICAL DO BAIRRO VILA NOVA

AMORIM e SANCHEZ (2015) afirmam que a feira livre no bairro Vila Nova teve início em 10 de março de 1974 pelos migrantes do Estado da Bahia, os pioneiros senhores João Costa Palmeira e Carmelito Souza Neto. O espaço de realização da feira livre do bairro Vila Nova, que começou com algumas barracas em frente à escola do bairro, abrange

atualmente mais da metade da extensão da Avenida Brasil, desde a lateral da Rodovia BR 101 até as proximidades do jardim de infância, inclusive parte da Rua Estados Unidos (Figura 3).

Figura 3 - Mapa¹³³ de localização da feira dominical



Fonte: Programa Google Earth, 2016 (Adaptado pelo Autor)

Tabela 1 - Posicionamento das barracas por atividades na feira do bairro Vila Nova

PERCURSO	TIPO DE COMÉRCIO
A - D (Lado Oeste)	Frutas e Verduras
A - B (Lado Leste)	Frutas e Verduras
B - C (Lado Norte)	Peixes
B - C (Lado Sul)	Carnes Bovinas e Suínas
B - D (Lado Leste)	Confecções e Utilitários

Fonte: Autor, 2016

Em 2012 foram concluídos os trabalhos de padronização e melhorias na feira que compreendeu em cessão de barracas padronizadas para os feirantes e revitalização pavimentada de todo o percurso de instalação das barracas. De acordo com a Secretaria Municipal de Obras foram fornecidas 240 barracas em contrato de comodato aos feirantes separadas por cor conforme o tipo de produto comercializado para facilitar a identificação. Realizada nos dias de domingo pela manhã, na feira do bairro Vila Nova são vendidos diversos tipos de produtos, desde animais vivos (aves e caranguejos) até roupas e bazares, atendendo às mais diversas demandas.

¹³³ O mapa acima retrata o percurso de realização da feira dominical. Os pontos de A a D foram inseridos pelo autor para facilitar o mapeamento dos setores de vendas.

Também no ano de 2012 a realização da feira livre do bairro Vila Nova passou a ter um respaldo legal para um funcionamento permanente quando foi tombada como Patrimônio Cultural e Histórico do Município de São Mateus com a promulgação da Lei Municipal 1.138 que "declara de funcionamento permanente a realização semanal da Feira Livre do Bairro Vila Nova no Município de São Mateus, Estado do Espírito Santo" por ser considerada de interesse cultural e histórico.

UMA TRADIÇÃO AMEAÇADA PELO CAOS SANITÁRIO E SOCIAL

Para que a realização da feira seja possível, em todos os domingos alguns procedimentos são seguidos. Habitualmente as etapas da realização da feira compreendem na seguinte ordem:

1. A partir de 00:00h: Proibido estacionar veículos no percurso da feira
2. Sábado à noite e domingo de madrugada: Montagem das barracas
3. 12:00h: Término de realização da feira livre
4. Após o encerramento: desmonte das barracas e varrição pelos garis
5. Após varrição: Recolhimento dos resíduos pelo caminhão de coleta de lixo
6. Após coleta: Lavagem parcial da Rua Estados Unidos e da Avenida Brasil.
7. 14:00h: Liberação da via para trânsito e estacionamentos de veículos.

Conforme relatos de moradores e comprovações fotográficas registradas pelo próprio autor, um dos pontos mais caótico ocorre entre as etapas 4 e 6 do cronograma mencionado, pois refere-se ao momento em que os resíduos ficam espalhados pelo chão da via e a atração de urubus pelo mau odor perdura por toda a semana. No domingo do dia 17 de julho de 2016, e não somente nesse, foi registrada a presença de vários urubus e também cães se alimentando dos restos de carnes e vísceras de peixes (FIGURA 4) deixados na via pelos vendedores desses produtos, mesmo que ensacolados.

Figura 4 - Urubus se alimentando de resíduos úmidos



Fonte: Autor, 2016

Moradores se indignam afirmando que a etapa de lavagem da via pública tem como efeito apenas migratório do problema pois relatam que nas ruas do bairro não existem bueiros, fazendo com que os resíduos retirados da Avenida Brasil e Rua Estados Unidos se escorram ladeira abaixo de porta em porta pela Rua Panamá e Avenida Bolívia, deixando pelo percurso um rastro de escamas, cabeças, vísceras de peixes e outros detritos. "O mau cheiro é insuportável que tira até o apetite para almoçar", desabafa uma moradora. Além disso, parte da água suja empocha nas laterais dos meios fios da própria Avenida Brasil defronte às calçadas de mercearias, padarias, bares, lanchonetes, sorveterias, escola e outros estabelecimentos.

Levantado os problemas evidenciados foi feita uma pesquisa com coleta de opiniões de moradores da maioria das residências do percurso da feira do bairro Vila Nova. Ao todo, foram entrevistadas 18 pessoas, sendo um por residência presumindo que sua opinião retrata a dos demais integrantes da família. Nos dias da realização da pesquisa no bairro, entre 26 a 30 de agosto de 2016, alguns moradores não se encontravam em suas residências ou não atenderam ao chamado, o que fez com que a pesquisa fosse por amostragem e não por totalidade dos moradores, mas mesmo assim as respostas refletem a opinião da maioria, levando em consideração a proporção de entrevistados pelo total de moradores.

Questionados sobre a eficiência da limpeza pública após o término da feira, a maioria dos moradores relataram que a limpeza é insuficiente e que falta muito ainda a ser melhorado.

Gráfico 1 - Opinião dos moradores sobre a limpeza



Fonte: Autor, 2016

Ao serem questionados sobre a responsabilidade de cada feirante as respostas foram unânimes, adjudicando ao feirante a necessidade de manter o espaço limpo. Um dos moradores entrevistado ainda propõe que o mesmo veículo que leva os produtos (milho verde, coco, abacaxi, etc.) para a feira poderia transportar de volta alguns resíduos como as palhas, cascas, folhas, etc. Esses resíduos vegetais ainda poderiam ser reaproveitados para agricultura servindo de adubo orgânico nos próprios terrenos onde foram colhidos os produtos que são vendidos na feira.

Sobre quais providências que o poder público municipal deveria tomar para melhorar a limpeza das ruas nos dias de feira, a maioria dos moradores aprova a disponibilização de contêiner ou recipientes para coleta desses resíduos. Segundo os moradores isso amenizaria a poluição das vias públicas, e também privadas que acaba absorvendo detritos, água suja e o mau odor. Mas mesmo assim, uma fiscalização correta e rigorosa é imprescindível.

Tabela 3 - Reivindicação para melhoria da limpeza

Reivindicação	Respondentes
Disponibilizar recipientes ou contêiner	38,89%
Fiscalização correta e rigorosa	33,33%
Limpar melhor a rua dos peixes	16,67%
Gari durante a realização da feira	11,11%
Aumentar o número de garis	5,56%
Campanhas de conscientização	5,56%
Distribuir sacos de lixo	5,56%
Não precisa melhorar	5,56%
Abstenção	5,56%

Fonte: Autor, 2016

Durante a pesquisa, alguns moradores apontaram mais de uma prioridade, indicando que além disponibilizar recipientes ou contêiner ainda vê a importância de uma fiscalização mais rigorosa, por exemplo, dentre outras duplicidades de urgências. Embora na pesquisa fora apontada sugestão para distribuir sacos de lixo aos feirantes, a maioria dos demais

entrevistados rechaça essa ideia, pois urubus e cães acabam rasgando as sacolas e espalhando os resíduos da mesma forma, como já acontece atualmente. Nesse caso, além dos sacos de lixo é imprescindível o uso de contêiner ou recipientes resistentes, de preferência fechados.

Além da limpeza, foi questionado aos moradores sobre o que o poder público municipal deveria fazer para melhorar as condições de funcionamento da feira de modo geral (Tabela 4).

Tabela 4 - Reivindicação de moradores para melhoria da feira em geral

Reivindicação	Respondentes
Instalação de banheiros públicos	38,9 %
Mais fiscalização	22,2 %
Mais organização	22,2 %
Proibir entrada de carros	11,1 %
Espaço Próprio para a feira	5,6 %

Fonte: Autor, 2016

A instalação de banheiros químicos em locais estratégicos para os clientes e feirantes usarem foi uma das reivindicações mais apontada pelos moradores e também feirantes em geral. Isso daria mais conforto aos feirantes e fregueses que precisam de fazer suas necessidades básicas, evitando risco de transmissão de doenças e outras problemáticas consequentes do problema em questão. Mais fiscalização e organização também foram sugestões bastante citadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de várias opiniões coletadas de moradores, algumas sugestivas e outras em forma de desabafo, a maioria atribui ao feirante a responsabilidade de acondicionar corretamente os resíduos em recipientes apropriados evitando ser despejados diretamente ao chão da rua; sugerem os moradores. Com isso, moradores também sugerem implantação de políticas públicas de conscientização do programa de coleta seletiva e reaproveitamento de resíduos orgânicos, com promulgações de leis de incentivo para quem manter o recinto limpo e/ou leis punitivas para quem poluir. Alternativamente à falta dessas políticas públicas, caberia ao poder público municipal dispor recipientes adequados para cada tipo de produtos em que os feirantes possam ali acondicionar seus resíduos sem manter contato diretamente com o chão da via, conforme sugerem alguns moradores.

Para uma pujança ainda maior na conservação ambiental da feira livre, todos os envolvidos devem conscientizar-se pelo cumprimento seu papel na sociedade - o feirante, o poder público, moradores e visitantes - para assim transformar a cultura num orgulho e não um martírio aos moradores, como ocorre em alguns casos. A grande contribuição tradicional, cultural, histórica e econômica que as feiras livres oferecem ao centenário município de São Mateus não podem ser abaladas pelas carências de fiscalização, conscientização, incentivo e empenho de cada um. Todos os envolvidos nessa cultura têm sua responsabilidade para fortalecer ainda mais as tradicionais feiras livres de São Mateus.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Cláudio Roberto Gonçalves de; SANCHEZ, Damián Sanchez. A história da feira livre do bairro Vila Nova em São Mateus-ES e uma avaliação das questões sanitárias. **Revista Sodebras [on line]**. v. 10, n.112, Abr./2015, p. 41-51. ISSN 1809-3957. Disponível em:

<<http://www.sodebras.com.br/edicoes/N112.pdf>>. Acesso em 28 de jun. 2016.

SÃO MATEUS. **Feira do Vila Nova Padronizada**. Disponível em

<<http://www.saomateus.es.gov.br/site/galeria-de-fotos-detalhado.aspx?idGaleria=132>>

Acessado em 09 jul. 2016.

_____. **Lei nº 1.138, de 24 de julho de 2012**. São Mateus, 2012. Disponível em

<http://www.saomateus.es.gov.br/site/leis/Leis%20Municipais_2012_Lei%201.138_301f9c9d-765b-4d44-8313-053cd62acdf6.pdf> Acesso em 12 ago. 2016.

_____. **Prefeitura de São Mateus padroniza Feira do Vila Nova com asfalto e novas barracas**. Disponível em

<<http://www.saomateus.es.gov.br/site/noticia-detalhe.aspx?id=1056>> Acessado em 29 ago. 2016.

REFLEXÕES ACERCA DA UTILIZAÇÃO DOS ARCABOUÇOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Grégory Alves Dionor¹³⁴
Liziane Martins¹³⁵

RESUMO

O Ensino de Ciências e Biologia vem preocupando-se em desenvolver o espírito crítico-científico, além de reflexivo e ativista, dos estudantes, auxiliando na progressão da capacidade crítico-reflexivo dos mesmos. Ademais, atender às demandas atuais exige uma reflexão profunda sobre os conteúdos abordados e sobre os encaminhamentos metodológicos propostos, pois é inviável dar conta das imensas listas de conteúdos. Além disso, há a necessidade urgente da superação das visões deturpadas da Ciência, como a ideia de crescimento linear do conhecimento científico, a defesa de um “método científico”, ou ainda a concepção aproblemática e ahistórica da ciência, dentre outras. Para isso, é preciso que o professor de Ciências e Biologia tenha domínio das teorias científicas e de suas vinculações com a tecnologia, entretanto, devido a uma série de limitações contextuais e formativas, fica cada vez mais evidente que esta característica é necessária, mas não suficiente para um bom desempenho docente e discente. A partir disso, o presente trabalho objetiva debater a utilização dos arcabouços históricos e filosóficos da ciência como viabilizador dessas discussões e sendo uma saída plausível para uma melhor prática no que tange o Ensino de Ciências e Biologia, inclusive para possibilitar um ambiente de aprendizagem que permita aos estudantes desenvolverem-se enquanto indivíduos críticos, reflexivos e capazes de transformar sua comunidade.

Palavras-chave: Ensino de Ciências Naturais; História e Filosofia da Ciência; Biologia teórica.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências e Biologia, nas últimas décadas, tem como escopo desenvolver o espírito crítico-científico dos estudantes, auxiliando na formação da sua criticidade e cidadania, tendo em vista as circunstâncias histórico-culturais da sociedade. Mas, será que as práticas em sala de aula vêm acompanhando tais transformações? Os materiais utilizados pelos professores trazem, de fato, os conhecimentos necessários para desenvolver o espírito crítico-reflexivo dos estudantes? A forma como o conteúdo é apresentado auxilia o aluno no aprimoramento das habilidades e competências esperadas ou só se preocupa em trazer o

¹³⁴ Licenciado em Ciências Biológicas (UNEB) e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS) (Bolsista CAPES). E-mail: gadionor.bio@gmail.com.

¹³⁵ Professora Assistente do Colegiado de Ciências Biológicas, do Departamento de Educação – Campus X, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC-X) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS) (Bolsista CAPES/PIBID). E-mail: lizimartins@gmail.com.

conteúdo de forma “crua”, conceitualista, não-contextualizada? Os livros de Ciências e Biologia, por exemplo, se preocupam em trazer o arcabouço histórico e filosófico dos conhecimentos biológicos ali explicados? As concepções sobre o “fazer ciência” ainda são permeadas de visões deturpadas que ainda temos sobre a ciência ou nos ajuda a quebrá-las? Essas são algumas indagações que nortearam nossas reflexões ao longo do texto.

Os pesquisadores que se ocupam de investigar as inserções do arcabouço histórico e filosófico das Ciências Biológicas no ambiente escolar se deparam com questionamentos sobre se realmente esses pressupostos são importantes; se estudar a natureza histórica do conhecimento, por exemplo, não seria inserir uma outra área do conhecimento – a história – na Biologia; se tal arcabouço está inserido de forma adequada nos contextos escolares, como nos livros didáticos etc.

Entretanto, contrapondo essas prerrogativas, ressaltamos, inclusive, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, expressa a urgência de reorganização da Educação Básica, a fim de dar conta dos desafios impostos pelos processos globais e pelas transformações sociais e culturais por eles geradas na sociedade contemporânea (BRASIL, 1996). A ideia de contextualizar a História e Filosofia da Ciência (HFC) nos Ensinos Fundamental e Médio vem sendo difundida, também, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) como forma de promover a compreensão da origem e do uso dos artefatos e também dos mentefatos (experiência, resposta ao abstrato) na sociedade atual e ao estabelecer que o ensino deva formar pessoas de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa (BRASIL, 1998; 2000).

A LDBEN, por sua vez, também caminha em direção aos construtos propostos pelos PCNEM (BRASIL, 2000), ao considerar que a sociedade moderna exigirá do cidadão muito mais do que saber ler, escrever e contar. Por isso é necessário que o aluno acompanhe os níveis de desenvolvimento da sociedade, em seus vários setores; tenha conhecimentos relacionados à estética; desenvolva o lado criativo; potencialize o trabalho autônomo; e a política da igualdade, para saber trabalhar e viver em diversas situações e consiga enfrentar diferentes problemas impostos pela vida.

Para isso, precisamos entender que o ensino deve ser baseado numa Educação Tecnológica, conforme proposta por Palacios, Otero e García (1996), capaz de fazer com que os alunos compreendam a dimensão social da ciência e tecnologia, tanto do ponto de vista dos

seus antecedentes sociais quanto de suas consequências sociais e ambientais.

A partir disso, vemos que a História e a Filosofia da Ciência podem servir como norteadoras do processo de empoderamento dos indivíduos, por meio do papel social da educação, podendo estabelecer relações de significado entre o conhecimento teórico e a realidade prática encontrada pelos alunos (ATAÍDE; SILVA, 2011), dando-os condições favoráveis para o desenvolvimento destes enquanto sujeitos ativos de transformação do círculos sociais nos quais estão inseridos.

Assim, o presente trabalho objetiva refletir sobre as relações existentes, e que podem existir, da conexão entre a História e Filosofia da Ciência (HFC) e o Ensino de Ciências e Biologia.

POR QUE UTILIZARMOS HFC?

Para compreendermos melhor as possíveis implicações da inserção de História e Filosofia da Ciência no que tange o Ensino de Ciências e Biologia, precisamos, primeiramente, esmiuçar as possibilidades que a HFC pode trazer.

No cenário contemporâneo do campo do Ensino das Ciências Naturais, a superação do senso comum pedagógico é urgente, marcadamente presente em atividades cujo único objetivo é a verificação da teoria. Ou seja, atividades de ensino que só reforçam o distanciamento do uso dos modelos e teorias para a compreensão dos fenômenos naturais e antropogênicos, além de caracterizar a Ciência como um produto acabado e inquestionável – um trabalho didático-pedagógico que favorece a indesejável “Ciência morta”.

Atender às demandas atuais exige uma reflexão profunda sobre os conteúdos abordados e sobre os encaminhamentos metodológicos propostos nas situações de ensino. Mais do que isto, requer fazer escolhas conscientes e justificadas dos assuntos, procedimentos e atitudes, pois é inviável dar conta das imensas listas de conteúdos propostos para os Ensinos de Ciências e Biologia.

Neste contexto, ensinar Ciências e Biologia passa, também, pela superação das visões deturpadas da Ciência (PRAIA; CACHAPUZ; GIL-PEREZ, 2002) a exemplo da concepção empírico indutivista e atórica. Concepção esta que destaca o papel “neutro” da observação e da experimentação (não influenciadas por ideias apriorísticas), esquecendo o papel essencial das hipóteses como orientadoras da investigação, assim como dos corpos coerentes de conhecimentos (teorias) disponíveis, que orientam todo o processo.

A visão rígida (exata, infalível etc.) é outra deturpação da Ciência. Apresenta-se o “método científico” como um conjunto de etapas a seguir mecanicamente, esquecendo - ou, inclusive, recusando - tudo o que se refere à criatividade, ao caráter tentativo, à dúvida. Assim, o processo de educação científica deve provocar, justamente, a recusa dessa ideia engessada de “método científico” (BUNGE, 1976).

Ademais, a HFC possibilita, assim, compreender o empreendimento científico, rompendo com os dogmas da Ciência através do entendimento de como esta se (des)constrói e como se refaz uma teoria ou lei, suas influências históricas, sociais, culturais e as controvérsias, dilemas e mudanças no pensamento científico (ATAÍDE; SILVA, 2011), tornando claro como se desenvolve este conhecimento.

Esta ressalva é importante, pois, como a Ciência é construída por uma comunidade científica, a escolha por uma teoria específica se reduz a opções determinadas por valores subjetivos e desejos dos indivíduos que compõe esta comunidade. Este fato nem sempre é compreendido pelos alunos. Esta incompreensão, fruto da ausência de questões ontológicas, axiológicas e epistemológicas¹³⁶ durante o processo de ensino e aprendizagem, acarreta em dificuldades para aprender de fato os conteúdos propostos.

Outro questionamento que fazemos quanto ao atual Ensino de Ciências e Biologia, é o uso de uma visão aproblemática e ahistórica (portanto, dogmática e fechada) da Ciência: transmitem-se os conhecimentos já elaborados, sem mostrar os problemas que lhes deram origem, qual foi a sua evolução, as dificuldades encontradas etc., e não dando oportunidade de se conhecer as limitações do conhecimento científico atual nem as perspectivas que, entretanto, se abrem.

Há também a necessidade da eliminação da visão acumulativa de crescimento linear dos conhecimentos científicos: o desenvolvimento científico aparece como fruto de um crescimento linear, puramente acumulativo, ignorando as crises e as remodelações profundas (PRAIA, 1995), fruto de complexos processos.

Desta forma, é preciso compreender o caráter social do desenvolvimento científico. O trabalho dos homens e mulheres de ciência - como qualquer outra atividade humana - não tem lugar à margem da sociedade em que vivem, mas é, necessariamente, influenciado pelos problemas e circunstâncias do momento histórico. Do mesmo modo, a ação dos cientistas tem

¹³⁶ As questões ontológicas são aquelas que ocupam-se da origem e das mudanças sofridas no conhecimento, ou seja, sua evolução; reflexões axiológicas tratam dos construtos, das finalidades e dos valores atribuídos ao conhecimento; já a epistemologia refere-se ao conhecimento científico propriamente dito, a ciência que busca conhecimento acerca do conhecimento (CHAUI, 2000; GOMES, 2009).

uma clara influência sobre o meio físico e social em que se insere. Torna-se, então, cada vez mais necessário que a população possa, além de ter acesso às informações sobre o desenvolvimento científico-tecnológico, ter também condições de avaliar e participar das decisões que venham a atingir o meio onde vive.

Contudo, a utilização de HFC não se reduz somente a mudanças organizativas e de conteúdo curricular: alcança, também, a metodologia educativa do professor. Para que se atinja este tipo de formação, será necessária uma nova postura perante a seleção dos conteúdos a serem estudados e o modo como são abordados em sala, ou seja, é preciso rever toda a prática docente. Com uma boa formação em HFC o professor será capaz, então, de entender porque uma abordagem pedagógica se sobressai e/ou se mantém no contexto da sala de aula, compreender o papel do contexto histórico e social na construção do seu arcabouço teórico, além de tornar mais claras as discussões sobre modelo/teoria de educação.

Portanto, é legítimo a preocupação relativa às concepções dos professores sobre a natureza da Ciência e os possíveis impactos que algumas concepções deturpadas podem vir causar em sua prática de ensino (BRICKHOUSE, 1989; LEDERMAN, 1992; ABD-EL-KHALICK, 2005).

As aulas de Ciências e Biologia podem, portanto, alfabetizar os cidadãos em ciência e tecnologia para conseguirem agir, tomar decisão e compreender o que está em jogo no discurso dos especialistas (FOUREZ, 1995) e não apenas mostrar as maravilhas oriundas destes campos de conhecimento como a mídia já o faz.

HFC E O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Quando os pressupostos históricos e filosóficos não alcançam o contexto da sala de aula, perde-se oportunidades de estruturar o ensino e a aprendizagem de vários tópicos da Biologia de forma a mostrar que a Ciência não é uma atividade unicamente individual ou feita por pequenos grupos, ou ainda que ela não se constrói de forma linear, cumulativa (DIONOR, 2015). Assim, firma-se essas visões equivocadas e reforça-se as noções deturpadas da Ciência, sobressaindo a carência de melhores embasamentos científicos acerca da temática durante a produção dos materiais que serão utilizados, por exemplo (BATISTA; MOHR; FERRARI, 2007; BATISTETI et al., 2007; MARTORANO; MARCONDES, 2009).

Outro ponto a ser considerado é a necessidade da interlocução entre os conteúdos de Ciências e Biologia, a temática HFC e temas atuais, contemporâneos. Pois, dessa forma,

promover-se-á uma aproximação da realidade dos alunos, não apresentando as temáticas relacionadas à História e a Filosofia da Ciência de maneira descontextualizada, como pesquisas apontam acontecer (ver MENDES; FIGUEIROA, 2005; LIMA; CARNEIRO; BATISTETI, 2007; TAVARES, 2009; FABRÍCIO; GUIMARÃES; AIRES, 2011).

Ademais, no Ensino das Ciências Naturais, as visões deturpadas da Ciência ainda não foram superadas, assim como mostrado pelos trabalhos de Batista, Mohr e Ferrari (2007) e Avanzi et al. (2011), quando investigaram a presença/ausência de HFC em livros didáticos do Ensino Fundamental e as concepções sobre ciência e cientistas entre estudantes do Ensino Médio, respectivamente.

Além dessas fragilidades, que acabam por interferir nos processos de inserção da HFC no ambiente escolar, também nos encontramos numa atual conjuntura na qual a formação docente, tanto inicial quanto continuada, ainda é deficitária no que tange a História e Filosofia da Ciência (CIRINO; SOUZA, 2005; CARVALHO; GARCIA, 2007; ANDRADE; MARTINS, 2009; PEREIRA et al., 2013), o que dificulta a inclusão e discussão da HFC nos processos de ensino e de aprendizagem, visto que, quando mal (ou não) preparados para trabalhar tais pressupostos, os docentes tenderão a ignorá-los. Além disto, a própria prática docente é dificultada pela falta de informações acerca da temática (DELIZOICOV; ERN, 2003; LIMA; CARNEIRO; BATISTETI, 2007; TAVARES, 2009) e pela carência de propostas de como abordar tais tópicos no cotidiano da sala de aula e na rotina de conteúdos (PERON; GUERRA; FORATO, 2011; MONTEIRO; MORAES, 2013).

Mas, mesmo diante desses empecilhos, avanços nos processos de ensino e de aprendizagem podem ser alcançados, visto que a HFC auxilia na promoção de aulas mais dinâmicas e enriquecedoras para alunos e professores (DELIZOICOV; ERN, 2003; MONTEIRO; MORAES, 2013), onde é possível abordar não só questões sociopolíticas, mas questões de gênero (BATISTA et al., 2013) e de reconhecimento da produção científica nacional (SANTOS; SCHMIEDECKE; FORATO, 2013), por exemplo.

Para que esses avanços se tornem possíveis são necessárias diversas medidas, das mais pontuais estratégias educativas, como uso de experimentação (PAULA; LARANJEIRA, 2005), leitura e interpretação de originais da ciência (BUENO; PACCA, 2009), uso de obras cinematográficas (SANTOS; SCHEID, 2011), até medidas mais abrangentes e enérgicas, como a inclusão direta de HFC nos currículos de cursos de formação docente (AVANZI et al., 2011) ou a abordagem de conteúdos nas escolas segundo a abordagem CTSA (FLÔR; SOUZA, 2005).

Isso se deve ao fato de que HFC não implica numa simples aceitação de verdades; ela deve ser trabalhada de forma constante, como um exame do desenvolvimento do conhecimento construído, para que, assim, os conhecimentos trabalhados nas aulas sejam avaliados de forma crítica e se consiga uma perenidade das compreensões desenvolvidas (NASCIMENTO; CARDOSO, 2005; GOMES et al., 2013).

Sabe-se que a aprendizagem de conteúdos estruturados numa abordagem HFC exige um nível maior de maturidade do aluno, caso contrário, o estudante pode ficar mais confuso, ao invés de mais esclarecido em relação ao conteúdo (SANTOS, 2003), mas, ao nosso ver, há a possibilidade de que os gestores, pesquisadores, docentes e até mesmo a própria indústria que produzem materiais didáticos, não reconheçam que o tratamento de conteúdos específicos das Ciências Biológicas apresentados a partir da sua construção histórica, no contexto da educação, representa um passo importante para a formação individual e coletiva dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o professor de Ciências e Biologia precisa ter domínio das teorias científicas e de suas vinculações com a tecnologia, entretanto, devido a uma série de limitações contextuais e formativas, fica cada vez mais evidente, que esta característica é necessária, mas não suficiente para um bom desempenho docente e discente.

Isto porque a atuação dos professores no processo de ensino e a dos alunos na aprendizagem demanda um conjunto de saberes e práticas que não reduzem a um competente domínio dos procedimentos, conceituações, modelos e teorias científicos. É preciso ir além, conhecer as bases filosóficas do conhecimento, entender como os saberes foram desenvolvidos ao longo do tempo, para assim compreender o sentido dele, sua origem, evolução e implicações sociais.

Visto que a utilização dos arcabouços históricos e filosóficos da ciência abre portas que possibilitam levantar todas essas discussões, vemos que ela é uma saída plausível para uma melhor prática no que tange o Ensino de Ciências e Biologia, inclusive para viabilizar um ambiente de aprendizagem que permita aos estudantes seu processo de empoderamento enquanto indivíduos críticos, reflexivos e capazes de transformar sua comunidade.

REFERÊNCIAS

ABD-EL-KHALICK, F. Developing Deeper Understandings of Nature of Science: The Impact of Philosophy of Science Course on Preservice Science Teachers' Views and Instructional Planning. **International Journal of Science Education**, v. 27, n. 1, p. 15-42, 2005.

ANDRADE, C. S.; MARTINS, A. F. P. História e Filosofia da Ciência: contribuições aos professores das séries iniciais do ensino fundamental. In: **VII Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. VII ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009.

ATAÍDE, M. C. E. S.; SILVA, B. V. C. As metodologias de Ensino de Ciências: contribuições da Experimentação e da História e Filosofia da Ciência. **Holos**, v. 4, p. 171-181, 2011.

AVANZI, M. R.; GASTAL, M.L.; SÁ, S. L. et al. Concepções sobre a ciência e os cientistas entre estudantes do ensino médio do distrito federal. In: **VIII Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. VIII ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2011.

BATISTA, I. L.; HEERDT, B.; KIKUCHI, L. A. et al. Saberes docentes e inviabilidade feminina nas ciências. In: **IX Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, Águas de Lindóia. IX ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2013.

BATISTETI, C. B.; CALUZI, J. J.; ARAÚJO, E. S. N. et al. A abordagem histórica do sistema de grupo sanguíneo ABO nos livros didáticos de Ciências e Biologia. In: **VI Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. VI ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC-SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **PCNEM**: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Bases Legais, Parte I. Brasília: MEC-SEMTEC, 2000.

BRICKHOUSE, N. W. The Teaching of the Philosophy of Science in Secondary Classrooms: Case Studies of Teachers' Personal Theories. **International Journal of Science Education**, v. 11, p. 437–449, 1989.

BUENO, M. C. F.; PACCA, J. L. A. Combinando a leitura de originais da ciência com outras atividades didáticas para construir o conhecimento na sala de aula. In: **VII Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. VII ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009.

BUNGE, M. **La investigación científca**: su estrategia y su filosofía. 5. ed. Barcelona: Ariel, 1976.

CARVALHO, C.; GARCIA, N. M. D. A história da indução eletromagnética contada em livros didáticos de física. In: **VI Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. VI ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CIRINO, M. M.; SOUZA, A. R. de. O livro-texto de química no Ensino Médio e a visão histórica do conceito de números quânticos. In: **V Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005, Bauru. V ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2005.

DELIZOICOV, N. C.; ERN, E. A analogia "coração bomba" no contexto da disseminação do conhecimento. In: **IV Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2003, Bauru. IV ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2003.

DIONOR, G. A. **“Ciência: O que é? Como se faz? Para quê serve?”** Pega o livro que lá vem história. 2015. Monografia (Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas). 44f. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus X, Teixeira de Freitas, 2015.

FABRÍCIO, C. M.; GUIMARÃES, L. M.; AIRES, J. A. Lavoisier e a combustão: uma proposta para o Ensino de Química baseada na História e Filosofia da Ciência. In: **VIII Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. VIII ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2011.

FLÔR, C. C.; SOUZA, S. C. de. A História da Ciência presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **V Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005, Bauru. V ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2005.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: Introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

GOMES, J. L. A. M. C.; SILVA, A. da; AGUIAR, J. A. et al. Discutindo sobre aspectos da natureza da ciência com educando do ensino médio. In: **IX Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, Águas de Lindóia. IX ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2013.

GOMES, W. B. Gnosiologia versus Epistemologia: distinção entre os fundamentos psicológicos para o conhecimento individual e os fundamentos filosóficos para o conhecimento universal. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 37-46, 2009.

LEDERMAN, N.G. Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 29, n. 4, p. 331–359, April, 1992.

LIMA, S. G.; CARNEIRO, M. C.; BATISTETI, C. B. História da Ciência nos livros didáticos: a sua utilização pelos professores no ensino da circulação sanguínea. In: **VI Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. VI ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007.

MARTORANO, S. A. A.; MARCONDES, M. E. R. As concepções de ciência dos livros didáticos de química, dirigidos ao ensino médio, no tratamento da cinética química no período de 1929 a 2004. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 3, p. 341-355, 2009.

MENDES, M. I. P.; FIGUEIROA, S. F. M. A Terra sob medida - debates de História da Ciência em espaços virtuais de aprendizagem. In: **V Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005, Bauru. V ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2005.

MONTEIRO, A. V. G.; MORAES, A. G. Os obstáculos enfrentados em abordagens histórico-filosóficas da ciência no ensino de ciências. In: **IX Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, Águas de Lindóia. IX ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2013.

NASCIMENTO, B. G. DO; CARDOSO, T. F. L. Análise de conceitos da astronomia kepleriana em manuais didáticos de física. In: **V Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005, Bauru. V ENPEC. Belo Horizonte - Minas Gerais: ABRAPEC, 2005.

PALACIOS, F. A.; OTERO, G. F.; GÁRCIA, T. R. **Ciencia, Tecnología y Sociedad.**

Madrid: Ediciones Del Laberinto, 1996.

PAULA, R. C. O.; LARANJEIRA, C. C. O uso de experimentos históricos no ensino de

física: um resgate da dimensão histórica da ciência a partir da experimentação. In: **V Enpec** –

Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005, Bauru. V ENPEC. Belo

Horizonte: ABRAPEC, 2005.

PEREIRA, M. G.; NASCIMENTO, C. V. C. do; BARBOSA, A. T. et al. Concepções de

professores de ciências, física, química e biologia acerca da natureza da ciência. In: **IX Enpec**

– Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, Águas de Lindóia. IX

ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2013.

PERON, T.; GUERRA, A.; FORATO, T. C. Contextualizando Galileu: um possível caminho

para abordar natureza da ciência em sala de aula. In: **VIII Enpec** – Encontro Nacional de

Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. VIII ENPEC. Belo Horizonte:

ABRAPEC, 2011.

PRAIA, J. **Formação de professores no ensino da geologia:** contributos para uma didáctica

fundamentada na epistemologia das ciências. O caso da deriva continental v. 1. Dissertação

(Doutorado)-Universidade de Aveiro, Aveiro, 1995.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D. Problema, teoria e observação em ciência: para

uma reorientação epistemológica da Educação em Ciência. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8,

n. 1, p. 127-145, 2002.

SANTOS, S. E. La perspectiva histórica de las relaciones Ciencia-Tecnología-Sociedad.

Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 2, n. 3, p.399-415, 2003.

SANTOS, E. G. dos; SCHEID, N. M. J. A. História da ciência na educação básica:

contribuições do cinema. In: **VIII Enpec** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em

Ciências, 2011, Campinas. VIII ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2011.

SANTOS, E. dos; SCHMIEDECKE, W. G.; FORATO, T. C. M. A história da ciência

nacional e seu potencial didático para a escola básica. In: **IX Enpec** – Encontro Nacional de

Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, Águas de Lindóia. IX ENPEC. Belo Horizonte:

ABRAPEC, 2013.



TAVARES, L. H. W. Possibilidades de deformação conceitual nos livros didáticos de Química brasileiros: o conceito de substância. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, n. 3, p.1004-1018, 2009.

UTILIZAÇÃO DE SUBSTRATOS ALTERNATIVOS NA PRODUÇÃO DA ALFACE

Saulo Aguiar Ruas¹³⁷
Murilo Oliveira da Silva¹³⁸
Joaquim Pedro Soares Neto¹³⁹

RESUMO

A alface é uma das culturas mais populares, plantada e consumida em todo o território brasileiro, com grande importância, principalmente, na agricultura familiar, possuindo algumas especificidades para seu cultivo, dentre elas a produção de mudas de qualidade. Neste sentido, o uso de diferentes materiais orgânicos disponíveis na propriedade constitui uma alternativa para a formulação de um substrato de qualidade, proporcionando o aproveitamento destes resíduos orgânicos, não sendo necessário a aquisição de um substrato comercial, gerando economia e atendendo às especificidades da cultura da alface (*Lactuca sativa* L.), levando em consideração o fato da produção de mudas de qualidade ser um fator, dentre outros, essencial para uma boa produtividade. Objetivou-se avaliar a eficácia de três substratos formulados com recursos disponíveis na propriedade em comparação com um substrato comercial, avaliando o desenvolvimento do sistema radicular, crescimento vegetativo, produção de matéria verde e de matéria seca. O experimento foi conduzido na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus IX, no município de Barreiras-BA. Utilizou-se palhada de capim; folhagem seca; casca de café; esterco; terra vegetal, além do substrato comercial. O teste de Tukey a 5% de probabilidade constatou que os tratamentos com casca de café e com substrato comercial proporcionaram os maiores incrementos nas variáveis estudadas, enquanto que os demais se mostraram diferentes e inferiores.

Palavras-chave: Auto sustentabilidade; Produção de olerícolas; Mudanças.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como ideia principal a melhoria dos processos produtivos da cultura da alface, atuando diretamente na fase de maior importância para o desenvolvimento da planta, a produção das mudas, de maneira que seja possível o aproveitamento de resíduos orgânicos encontrados no próprio local, com impacto não apenas na diminuição dos custos e o tempo de produção, mas também no próprio ambiente, em razão do aproveitamento dos resíduos orgânicos.

Na agricultura familiar as mudas geralmente são plantadas em sementeiras que não

¹³⁷ Graduando do curso de Engenharia Agrônoma da Universidade do Estado da Bahia, DCH- Campus IX. E-mail: sauloruas@hotmail.com

¹³⁸ Graduando do curso de Engenharia Agrônoma da Universidade do Estado da Bahia, DCH- Campus IX. E-mail: murilo_world@hotmail.com

¹³⁹ Graduado em engenharia agrícola pela Universidade Federal da Paraíba (1983), mestrado em Ciências Agrárias pela Universidade Federal da Bahia (1999), doutorado em Geotecnia pela Universidade de Brasília (2005) e pós-doutorado pela Universidad Politécnica de Cartagena, ES (2015), professor pleno da Universidade do Estado da Bahia, DCH- Campus IX. E-mail: jpsneto@uneb.br

atendem aos critérios técnicos de produção, com menor vigor e danificadas, levam um período maior para finalizar o ciclo da cultura. Outro ponto de grande relevância é que o uso de diferentes materiais disponíveis na propriedade constitui uma alternativa para a formulação de um substrato de qualidade, atendendo às especificidades da cultura da alface, de forma que seja dispensável a aquisição de um substrato comercial, diminuindo o custo de produção e promovendo uma maior eficiência no uso dos recursos naturais. Evidencia-se a importância de uma área autossustentável, e com base nas características técnicas para a produção de mudas de boa qualidade, evitando a danificação do sistema radicular e garantindo um bom desempenho produtivo.

OBJETIVOS

Os objetivos do trabalho foram avaliar no período do transplante e da colheita, o desenvolvimento do sistema radicular, crescimento vegetativo, produção de matéria verde e produção de matéria seca de cada tratamento, além de verificar a eficácia dos três diferentes substratos formulados com recursos disponíveis na propriedade (casca de café, capineira, folhagem, esterco e terra), em comparação com um substrato comercial, sendo este composto por casca de pinos, esterco, serragem, casca de coco, vermiculita, casca de arroz, cinza, gesso agrícola, carbonato de cálcio, magnésio, termofosfato magnésiano e aditivos (fertilizantes).

METODOLOGIA

O trabalho foi conduzido em casa de vegetação, pertencente à Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus IX, sediado no município de Barreiras-BA, na área experimental, localizada geograficamente a 12°53'51,2'' de latitude sul e 45°30'10,9'' O de longitude, a uma altitude de 770m. De acordo a classificação de Koppen o clima predominante da região é do tipo AW, ou seja, tropical sub úmido com chuvas de verão e período seco bem definido no inverno.

Para o preparo dos substratos com o auxílio de um triturador, foram utilizados os seguintes materiais: palhada de capim; folhagem seca (de mangueira); casca de café; esterco; terra vegetal. Misturando-os e obtendo três diferentes formulações (casca de café+esterco +solo; folhagem + esterco + solo; palhada de capim + esterco + solo), além do substrato comercial.

O solo coletado no campo experimental da UNEB foi misturado ao esterco, sendo a formulação final uma mistura de uma parte (1/4) esterco, uma parte (1/4) solo, e duas partes (2/4) compostas pelos resíduos (casca de café, palhada ou folhagem especificamente para cada substrato). T1: palhada de capim, T2: substrato comercial, T3: casca de café e T4: folhagem.

Cada substrato distinto foi encaminhado para determinados alvéolos da bandeja, sendo duas bandejas, uma delas para análise inicial das mudas, e a outra para o transplântio, no intuito de completar o ciclo da cultura para análise final; cada uma bandeja com os mesmos quatro (4) tratamentos e cinco (5) repetições para cada tratamento (substrato), 3 sementes por alvéolo, permanecendo ao final apenas a planta mais vigorosa, plantando no dia 31/03.

No momento do transplântio para os vasos no dia 20/04, também foi feita a análise da outra bandeja quando as plantas atingiram cerca de 4 a 6 folhas, na análise foi considerado o desenvolvimento do sistema radicular, crescimento vegetativo, produção de matéria verde e produção de matéria seca, sendo estes dados obtidos no laboratório a partir do auxílio de uma régua, balança de precisão e uma estufa, cujas plantas foram colocadas em sacos de papel individuais onde permaneceram por 3 dias, a fim de se obter uma boa desidratação. As demais foram transplantadas para os vasos onde permaneceram até o dia 13/05. Ao final avaliadas seguindo os mesmos princípios que as mudas. Para as análises estatísticas foi usado o teste de Tukey a 5% de probabilidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A alface é uma cultura de grande expressão econômica, movimentando capital e estando presente em nossa mesa de formas diversas (FERNANDES et al., 2002; MARQUES et al., 2003 *apud* SILVA et al., 2008) em função disso, o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa como este, que visa aprimorar a produtividade da cultura é de fundamental importância, contribuindo também para o uso autossustentável dos recursos disponíveis.

A produção de mudas de hortaliças constitui-se numa das etapas mais importantes do sistema produtivo (MINAMI, 1995; SILVA JÚNIOR; MACEDO; SLUKER, 1995 *apud* SILVA et al., 2008), a qualidade das mudas, irá refletir no desempenho do desenvolvimento da cultura, possibilitando uma redução do tempo de colheita a partir de uma muda vigorosa e livre de doenças. Os substratos influem diretamente na qualidade das mudas, sendo as

características físicas e químicas determinantes na qualidade do mesmo, devendo estas permanecer por um longo período (FONTENO; CASSEL; LARSON, 1981 *apud* TRANI P.E; FELTRIN D.M; POTT C.A; SCHWINGEL M. 2007).

ANÁLISES DE DADOS

TABELA 1: Teste de Tukey a 5% de probabilidade. Peso verde e seco das mudas da alface. Barreiras, BA. 2016 (os tratamentos seguidos pela mesma letra em cada coluna não diferem estatisticamente entre si.).

MUDAS DA ALFACE	PESO VERDE (g)	PESO SECO (g)
SUBSTRATOS		
CAPINEIRA	0.02961 b	0.00701b
SUBSTRATO	0.11376 a	0.00878 ab
COMERCIAL		
CASCA DE CAFÉ	0.17570 a	0.01340 a
FOLHAGEM	0.04744 b	0.00446 b
DHS	0.06214	0.00548
CV%	37.44	35.93

TABELA 2: Teste de Tukey a 5% de probabilidade. Peso verde e peso seco das plantas adultas. Barreiras, BA. 2016.

PLANTA ADULTA	PESO VERDE (g)	PESO SECO (g)
SUBSTRATOS		
CAPINEIRA	1.21602b	0.12446 b
SUBSTRATO	5.29763 ab	0.40000 ab
COMERCIAL		
CASCA DE CAFÉ	8.42104 a	0.58694 a
FOLHAGEM	3.84956b	0.32888 ab
DHS	6.45950	0.54475
CV%	48.0	5,75

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância de tal trabalho se baseia na importância do desenvolvimento de técnicas

alternativas para a produção agrícola, com atenção especial ao agricultor familiar, contando principalmente com o reaproveitamento dos resíduos encontrados na propriedade, otimizando assim o uso dos recursos naturais, além de diminuir o custo de produção em razão de obter um substrato de qualidade, e que atenda às necessidades nutricionais da cultura, ponto este de caráter fundamental para a produção das mudas e consequentemente para o sucesso da produção.

Foi constatado que os tratamentos com T3 e o T2 proporcionaram os maiores incrementos nas variáveis estudadas, tanto das mudas como das plantas adultas da alface, enquanto que o T4 se mostrou diferente e inferior aos T3 e T2. Já o tratamento T1 foi diferente dos demais substratos, apresentando-se como o de menor produtividade.

REFERÊNCIAS

SILVA, E.A et al. **Germinação da semente e produção de mudas de cultivares de alface em diferentes substratos.** Disponível

em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/42488/WOS000257475100001.pdf?squence=1&isAllowed=y>> acesso em: 04 de setembro de 2016.

JUNQUEIRA, A.M; ALMEIDA, I. **A participação da agricultura familiar na produção de hortaliças e mercado dos orgânicos.** Disponível

em: <<http://www.abhorticultura.com.br/biblioteca/Default.asp?id=7751> > acesso em 29 de março de 2016.

REVISTA VERDE (MOSSORÓ – RN – BRASIL) V.5, N.1, P. 43 - 48 janeiro/março de 2011. **AVALIAÇÃO DE SUBSTRATOS ALTERNATIVOS PARA PRODUÇÃO DE MUDAS DE ALFACE UTILIZADOS NO SUL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.** Disponível

em: <<http://gvaa.com.br/revista/index.php/RVADS/article/view/522/498>> acesso em 04 de setembro de 2016.

TRANI, P.E; FELTRIN, D.M; POTT, C.A; SCHWINGEL, M. **Avaliação de substratos para produção de mudas de alface.** Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/hb/v25n2/24.pdf> > acesso em 29 de março 2016.

CONSUMO CONSCIENTE E SUSTENTABILIDADE NO SETOR DE COSMÉTICOS: ANÁLISE REFLEXIVA

Elizabeth Maria dos Santos Borgo¹⁴⁰

RESUMO

A indústria cosmética brasileira cresce constantemente, e com isso o desenvolvimento de novos produtos cosméticos que buscam satisfazer o desejo de beleza dos consumidores. E a nova tendência do mercado atual assim como a procura dos consumidores, são por produtos cosméticos verdes, que utilizam ingredientes derivados de insumos naturais. Notando assim a relevância cada vez maior em relação às discussões acerca da sustentabilidade no setor de cosméticos e o consumo ecoconsciente, estimulando e sensibilizando a sociedade, sobre a importância de colaborar com a preservação e conservação do meio ambiente, visto que as atividades humanas e suas economias são repensadas para satisfazer as suas necessidades e expressar o seu maior potencial no presente sem comprometer às gerações futuras, preservando as características de custo-benefício. Pois a utilização pelos consumidores de cosméticos verdes retrata o peso ecológico e social de suas escolhas ao usarem produtos que contribuam com a natureza de modo sustentável. Por isso o estudo teve como objetivo fazer uma análise reflexiva em relação ao consumo consciente e sustentabilidade no setor de cosmético, uma vez que o desenvolvimento sustentável não é mais uma necessidade de vida, mais uma sobrevivência diante da mesma. Portanto por meio da análise realizada através de citações sobre o assunto percebeu-se que atender as necessidades de consumo da sociedade além de conservar o meio ambiente sem alterar os processos ecológicos que sustentam o planeta se tornou um dos principais desafios tanto das empresas como da humanidade.

Palavras-chave: Consumo; Cosméticos verdes; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

Consumo consciente e sustentabilidade são temas muito relevantes na atualidade, e através da educação ambiental é possível promover atitudes de conscientização dos consumidores relacionadas aos comportamentos quanto à utilização adequadas dos recursos e bens naturais por parte das pessoas, ocasionando a sustentabilidade do seu ambiente e das próprias relações interpessoais onde o homem possa viver em harmonia com o meio ambiente.

Sendo que o meio ambiente é motivo de discussão em diversas áreas, e entre elas as empresas fabricantes de produtos cosméticos, além de outras instituições que são incentivadas e instigadas a promoverem ações educativas voltadas para a conscientização ambiental, visando por em prática a educação ambiental, que é o fio condutor da conscientização do

¹⁴⁰ Pedagoga Empresarial e Farmacêutica na ECS Cosmetic Group E-mail-
elizaborgo@ecosmeticssalon.com.br, elizaborgo@yahoo.com.br

homem que faz parte desse meio ambiente que ele mesmo destrói.

O Brasil sendo o terceiro colocado no mercado mundial de higiene pessoal, perfumaria e cosméticos conforme a Associação Brasileira da Indústria de Higiene Pessoal Perfumaria e Cosméticos (ABIHPEC, 2012), ficando somente atrás dos Estados Unidos e do Japão, busca um crescimento ainda maior, e dentro desse segmento onde as indústrias de cosméticos buscam estar sempre desenvolvendo novos produtos de beleza que satisfaçam o desejo dos consumidores sem agredir o meio ambiente, procurando utilizar matérias primas de recursos renováveis.

E nesse processo pela constante inovação as empresas do setor de cosméticos buscam novas tendências do mercado, sendo que a atual é por produtos cosméticos verdes que utilizam ingredientes derivados de insumos naturais sem por em risco a biodiversidade. No entanto um dos principais desafios da humanidade é atender as necessidades da sociedade além de conservar os recursos naturais sem alterar os processos ecológicos que sustentam a natureza. E a educação ambiental é um instrumento primordial para a construção de um mundo mais equilibrado e sustentável.

Porque pensar e agir pelo meio ambiente deve partir de ações concretas que possam mudar comportamentos e atitudes das pessoas através de intervenção e de projetos que disseminem informações, buscando aumentar a integração entre empresas e clientes, a fim de conscientizá-los a refletirem sobre as questões ambientais e consumo consciente.

Por isso esse estudo teve como objetivo fazer uma análise reflexiva em relação ao consumo consciente e sustentabilidade no setor de cosmético sendo necessário fomentar discussões e reflexões acerca da sustentabilidade sendo que essa por ser um conceito sistêmico, esta relacionada com a continuidade de aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade humana, que preservam a biodiversidade e os ecossistemas naturais, planejando e agindo em sua manutenção.

Contudo é muito importante ampliar as discussões acerca de sustentabilidade voltada para o setor de cosméticos, possibilitando encontrar caminhos eficazes para superar os desafios encontrados quando se trata da preservação e sustentabilidade pelos fabricantes, de modo que garanta que seus produtos sejam produzidos de maneira sustentável a fim de evitar impactos no meio ambiente minimizando danos aos sistemas de sustentação da vida, usando os recursos naturais de modo sustentável, reciclando materiais, utilizando de tecnologias limpas e de maior eficiência são regras que contribuem para uma adequada proteção ambiental e consequentemente na saúde dos consumidores.

E o momento de por em prática ações sustentáveis e responsáveis, e dentro desse contexto que vem surgindo assim o consumidor ecoconsciente, que se preocupa com a conservação e preservação do meio ambiente de maneira sustentável e consciente, que no caso desse estudo e o do setor de cosméticos, que tem como finalidade embelezar, aumentar a autoestima e valorizar o bem estar das pessoas.

Logo para construir sustentabilidade é preciso informar e conscientizar os consumidores sobre sua importância no processo de consumo consciente, promovendo a responsabilidade ambiental após o consumo dos produtos e durante o uso do mesmo, não podendo esquecer a saúde, segurança e economia.

É importante priorizar o meio ambiente a justiça social e o crescimento econômico racional e sustentável, visando promover a saúde das pessoas e o equilíbrio ambiental, pois uma sociedade sustentável é capaz de satisfazer suas necessidades sem comprometer o futuro das próximas gerações de sobreviverem.

METODOLOGIA

Para efetuar esse estudo foi realizada a pesquisa baseada em referências bibliográficas que tratassem do assunto, a fim de obter dados que levassem a possibilidade de fazer uma análise reflexiva sobre o consumo consciente e sustentabilidade no setor de cosméticos.

EVOLUÇÃO DO SETOR DE COSMÉTICOS

Atualmente a cosmética propicia um mundo de novas possibilidades resgatando substâncias milenares para juntamente com o uso da tecnologia mesclando o antigo e o novo, o que resulta em produtos cada vez mais seguros e eficazes.

E no passado não muito distante usavam-se muitas receitas caseiras, no entanto os tempos mudaram, devido ao crescimento da indústria cosmética que busca satisfazer o desejo de seus consumidores investindo em pesquisas para desenvolverem produtos no intuito de contribuir com as necessidades dos mesmos de manterem a pele mais jovem e os cabelos saudáveis e bem tratados.

Por isso que ao longo do tempo cuidado estético ainda engendra o desejo de apresentar uma imagem de si tão próxima quanto possível do ideal cultural do momento, e a

cosmética tem por objetivo satisfazer esse desejo, (PRUNIERAS, 1994). Para isso ela se propõe a modificar a visão (cores e formas), o tato (suavizar, acetinar), o odor (perfume) do corpo humano, sobretudo de suas partes reveladas, cabelos rosto, mãos.

Segundo ANVISA (2014) cosméticos são preparações constituídas por substâncias naturais ou sintéticas, de uso externo nas diversas partes do corpo humano, com o objetivo exclusivo ou principal de limpá-los, perfumá-los enfeitar e/ou corrigir odores corporais e/ou protegê-los ou mantê-los em bom estado, esses produtos estão sempre presentes no cotidiano dos indivíduos e devem ser seguros.

Desde os tempos primitivos até à sociedade contemporânea, os cosméticos passaram por um processo contínuo de evolução e, para Rosa (2006), possuem uso quase universal e ainda conforme a autora sua importância econômica cresce a cada ano, principalmente devido aos estudos científicos dos ingredientes usados, a busca cada vez mais incessante pela beleza dos corpos e também aos esforços de publicidade das empresas fabricantes.

Magalhães (2009) afirma que outro fator contestável é quanto à sofisticação do mercado consumidor que se deu devido à evolução do mercado de beleza elevando naturalmente a expectativa dos consumidores quanto à qualidade e desempenho de produtos, inclusive no mercado de produtos populares. Já a população e os consumidores estão buscando, produtos, com efeito, mais duradouro, e o formulador de produtos cosméticos bem como farmacêuticos, deve ter conhecimentos múltiplos, a ideia deriva do departamento de marketing, P&D (pesquisa e desenvolvimento).

Com criação da Agência de Vigilância Sanitária (ANVISA) foi que se materializaram os anseios da indústria na desburocratização dos regulamentos que regem a fabricação de cosméticos, proporcionando, entre outros, o aumento na velocidade dos lançamentos de novos produtos essencial para qualquer tipo de indústria que segue os ditames da moda, e o motivo principal da indústria e o consumidor que se tornou mais exigente com a qualidade e com os benefícios prometidos, pois o Brasil tem uma das populações mais vaidosas do mundo (ABIHPEC, 2012).

MEIO AMBIENTE SUSTENTÁVEL E O CONSUMO CONSCIENTE

A biodiversidade, ou diversidade biológica, representa toda a variedade de vida no planeta, a todo o momento os indivíduos se deparam e se relacionam com algum componente da biodiversidade. Porque biodiversidade esta presente no que se come no que se veste, nos

medicamentos e nos produtos que se usa para higiene pessoal e doméstica (ABIHPEC, 2014).

Embora o Brasil seja um país muito diverso, a biodiversidade não tem sido adequadamente tratada em suas políticas sociais e de desenvolvimento, e ao invés de se formar um diferencial competitivo, a rica biodiversidade tem sido pouco utilizada de forma sustentável, em prol da economia e da sociedade brasileira, pois o Brasil deve se apropriar de sua biodiversidade e consolidar a verdadeira soberania nacional sobre seus imensos recursos biológico, permitindo a implementação definitiva de um novo modelo de desenvolvimento ao incentivar a utilização sustentável dos componentes da biodiversidade e proporciona benefícios sociais e econômicos para toda sociedade brasileira.

O Brasil também participa de acordos internacionais conforme o tema central é a biodiversidade. O acordo mais importante sobre este tema é a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), em vigor desde dezembro de 1993, e da qual o Brasil é signatário.

No âmbito desta Convenção, diversos compromissos são assumidos pelos países-parte e que devem ser internalizados nacionalmente por meio de políticas, programas e projetos nas esferas pública e privada conforme a ABIHPEC (2014) e a convenção sobre CDB tem como objetivos: a conservação da biodiversidade; o uso sustentável de seus componentes; a repartição, justa e equitativa, dos benefícios advindos desse uso; a necessidade do acesso adequado aos recursos genéticos; a transferência de tecnologias pertinentes.

Para regulamentar os compromissos assumidos na CDB, o Brasil editou a Medida Provisória 2.186-16/01, em vigor até o momento e que se constitui um obstáculo para as empresas que utilizam componentes da biodiversidade como insumo em seu processo produtivo, devido à sua enorme burocracia, complexidade e onerosidade (ABIHPEC, 2014).

O estímulo à inovação baseada no uso da biodiversidade implica em uma imediata e profunda revisão desse marco legal. Os obstáculos impostos pela legislação atual precisam ser removidos, uma vez que a situação atual se configura como um ambiente impróprio, de grande insegurança jurídica para a realização de atividades de P&D&I (Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação).

E em busca de produtos inovadores, a bioprospecção de novas moléculas e princípios ativos de componentes da biodiversidade brasileira é uma atividade promissora e há um grande interesse de várias empresas e centros de pesquisa de prospectarem os biomas brasileiros em busca de benefícios econômicos (em especial por meio da biotecnologia) e sociais.

As oportunidades para o setor de HPPC são: a descoberta de novos ingredientes; o aumento da tendência para cosméticos naturais e orgânicos criam oportunidades para se beneficiar da biodiversidade para criar novas gerações de produtos com base natural; branding (marcas) e novos mercados, por meio da gestão responsável da biodiversidade que pode valorizar a marca de produtos e o acesso a novos mercados e fontes de receita.

Segundo Gomes (2014) a preocupação com as cadeias produtivas nas indústrias de cosméticos, incluindo a sustentabilidade na produção de ingredientes da biodiversidade, o respeito às comunidades produtoras, o comércio ético e a importância de processos garantidos por sistemas reconhecidos de certificações e verificações.

Ao observar mais atentamente o setor de cosméticos, fica claro o potencial que ele tem de demandar cada vez mais ingredientes da biodiversidade e, consequentemente, de influenciar positiva ou negativamente a conservação dos recursos naturais e de uma comercialização pautada em princípios éticos, principalmente das matérias-primas provenientes de comunidades tradicionais, pequenos produtores e povos indígenas como acontecem em grande parte da Amazônia brasileira (GOMES, 2014).

Contudo a maioria desses produtos, demandada pelo setor de cosmético, dentre outros, ainda é comercializada, em grande parte, de forma extremamente informal. Para o autor acima em geral, as negociações são realizadas por atravessadores, que oferecem baixíssima remuneração pelos produtos, gerando pouco ou nenhum benefício social e econômico para essas populações.

Num estudo lançado recentemente pela União para o Biocomércio Ético (UEBT), que avalia o conhecimento sobre a biodiversidade ao redor do mundo, 84% dos consumidores de acordo com Gomes (2014) afirmaram que deixariam de comprar produtos da indústria de beleza se soubessem que as empresas não adotam boas práticas ambientais e éticas.

O Brasil aparece também em destaque na pesquisa sobre conhecimento da biodiversidade, como sendo o país onde os consumidores detêm o maior conhecimento sobre o conceito de biodiversidade (96%), seguido pela França (95%) e China (94%). Em conformidade com Gomes (2014) os consumidores se modificaram nos últimos anos, estão mais exigentes e preocupados com qualidade, ética e impacto ambiental. E as empresas serão cada vez mais cobradas e terão de se preparar para demonstrar, de forma transparente, seus processos produtivos.

Os consumidores consideram importante a prática da sustentabilidade nas indústrias, pois sustentabilidade é mais do que uma tendência passageira para Croston (2014) é algo que

os consumidores esperam das indústrias e segundo pesquisa Mintel, 50% dos respondentes disseram que é importante para eles que os produtos de HPPC sejam produzidos de modo sustentável.

As organizações que pretendem sobreviver no futuro não podem levar em consideração apenas fatores econômicos, mas necessitam se planejar assumindo seu papel no desenvolvimento sustentável do planeta, utilizando-se de ferramentas de gestão que contribuam para análise de dados e a tomada de decisões direcionadas para esse fim. E utilizar tecnologias limpas ou oferecer produtos e serviços que contribuam para a melhoria do desempenho ambiental dos consumidores e clientes da indústria que se preocupam com o meio ambiente de maneira sustentável (CROSTON, 2014).

Sustentabilidade, é uma palavra cada vez mais utilizada pelas empresas de diversos setores, também é um conceito que vem sendo responsável por mudança de comportamento dos consumidores e empresários, que segundo Ribeiro (2009) vem conduzindo novos rumos para o desenvolvimento de novas matérias-primas e produtos, gestão ambiental, otimização de recursos energéticos, tratamento de resíduos, gestão de pessoas e comportamento de consumo.

E ainda para Ribeiro (2009) o conceito e a prática de sustentabilidade devem estar harmonizados entre si e enraizados na cultura das empresas, dos produtos e dos consumidores. Não é coerente uma empresa levantar a bandeira da sustentabilidade e ao mesmo tempo adotar práticas que contradizem este conceito.

Com base nesta premissa de acordo Ribeiro (2009) surgiu o conceito de cosméticos orgânicos, que tem como base a agricultura orgânica. Esta se diferencia da agricultura convencional porque prioriza o meio ambiente, a justiça social e o crescimento econômico racional e sustentável. “Procura promover a saúde dos seres humanos e o equilíbrio ambiental, preservar a biodiversidade, os ciclos e as atividades biológicas do solo.”

Algumas características do Consumidor Verde segundo Ribeiro (2009) vêm sendo considerado como consumidor verde ou ecológico, o indivíduo preocupado com meio ambiente e a sustentabilidade, apresentando determinadas particularidades como:

- Considera que a qualidade do produto vai além de suas características intrínsecas e leva em consideração o impacto ambiental na produção e/ou no consumo.
- Está disposto a pagar um preço maior por produtos ecológicos.
- Não se importa com embalagens, que devem ser simples e atender às necessidades a que se propõe, ou seja, acondicionar os produtos.

- Prefere os produtos com embalagens biodegradáveis, degradáveis, recicláveis e/ou retornáveis.
- Prefere não carregar compras em embalagem de plástico, mas sim em “ecobags”, sacolas resistentes que podem ser reutilizadas várias vezes.
- Separa lixo para reciclagem.
- Escolhe produtos isentos de corantes sintéticos.
- Está atento à biodegradabilidade ou degradabilidade do produto.
- Recusa produtos que contenham derivados de flora em extinção.
- Recusa produtos que contenham derivados animais, quando proveniente do sacrifício destes.
- Procura produtos certificados e valoriza certificação.
- Preocupa-se com segurança e acredita que os produtos naturais são mais eficazes e seguros que os convencionais.
- Está atento ao comportamento e à cultura das empresas.
- Valoriza a responsabilidade socioambiental.
- Não aceita produtos testados em animais.
- Valoriza iniciativas para economizar água e energia.

O consumo consciente não significa ter que se privar de uma vida mais confortável, mas reduzir, reciclar e reaproveitar tudo o que for possível a fim de contribuir para a preservação do meio ambiente e com o equilíbrio do planeta, e ainda segundo Atitudes Sustentáveis (2014) todo tipo de consumo provoca impactos ambientais e sociais. Isso significa que, antes de qualquer compra, descarte de lixo e demais atividades relativas à utilização dos recursos naturais, o consumidor deve estar ciente de sua responsabilidade junto à natureza.

Por isso que quando se fala em empresas sustentáveis, e consumidores ecocosnciente, a educação ambiental entra nesse contexto porque se fala de mudança de comportamento dos consumidores, e os empresários precisam estar atentos às iniciativas que visam processos educativos que promovam desenvolvimento sustentável assim como preservar o meio ambiente, reduzindo custos, eliminando resíduos de forma sustentável, pois educar e mudar atitudes.

E os produtos verdes visam causar menor impacto ambiental, no qual utilizam em suas formulações matérias primas de fontes renováveis, e que tenha foco na sustentabilidade.

TENDÊNCIA DE MERCADO: COSMÉTICOS VERDES

Cosméticos Verdes é a nova tendência do mercado de cosméticos analisados pela ABIHPEC (2014) de um modo geral, Produtos ‘verdes’ ou ‘naturais’ não são obtidos por um processo limpo e sustentável. Produtos ‘eco friendly’ são uma das novidades do mercado atual e o mercado do marketing verde vem recebendo cada vez mais investimentos por parte de empresários e empreendedores. E esta tendência da busca pelo verde, pelo natural, abrange a área da beleza e da saúde de forma inovadora.

Os produtos com ingredientes naturais, embalagens recicladas, recicláveis ou biodegradáveis e que não são testados em animais ganham espaço nas prateleiras e cresce em vendas mesmo a um valor mais elevado. Eles já englobam hidratantes, sabonetes, máscaras para o rosto e cabelo, maquiagens, óleos, gel, tinturas de cabelo, esmaltes, condicionadores e shampoos.

Segundo a ABIHPEC (2014) o termo “natural” sinaliza que os ingredientes não foram significativamente modificados em sua forma original na natureza e a preocupação é que eles não devem ser obtidos a partir da morte ou maus tratos do animal e sim da produção natural do ser, como o mel das abelhas, flores, folhas e frutas e ainda se preocupam em fazer reposições para evitar extinção.

Com o crescente processo de globalização dos países proporcionou ao longo dos últimos anos, vários benefícios econômicos como o desenvolvimento da tecnologia, o avanço da economia mundial e consequentemente, o aumento do consumo. Visto que para Rodrigues (2012) após a Revolução Industrial esse consumismo começou a gerar vários problemas ambientais, a partir daí surgiram discussões para um novo desenvolvimento, o desenvolvimento sustentável.

E de acordo com o autor a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), define desenvolvimento sustentável como “desenvolvimento que atende as necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades”.

O processo de globalização impulsionou o surgimento de um novo tipo de mercado o mercado verde ou ecomercado, que une as oportunidades de negócios à consciência ecológica. Rodrigues (2012) descreve que nos últimos anos, as empresas têm utilizado práticas de responsabilidade socioambiental como estratégia assim como a população está

cada vez mais ciente da necessária relação entre benefício econômico, ação social e conservação da natureza.

A conscientização ambiental pode ser entendida do ponto de vista do autor como mudança de comportamento, tanto em relação a atividades como aspectos da vida das pessoas e da sociedade em relação ao meio ambiente, é essencialmente uma questão de educação.

E a busca por cosméticos orgânicos e naturais tem considerável importância para economia, devido á alta demanda do país pelos produtos do setor de higiene pessoal, perfumaria e cosméticos. Por isso Rodrigues (2012), ressalta que o desenvolvimento sustentável surgiu para enfrentar a crise ecológica e o conceito de uma sociedade sustentável, que era restrito ao ramo alimentar, atinge hoje o setor de cosméticos.

Estimuladas pela preocupação ambiental e ecológica dos consumidores, há muito tempo, o setor de perfumaria e cosméticos em conformidade com Neves (2009) vem desenvolvendo produtos que utilizam ingredientes derivados de insumos naturais, e embalagens fabricadas com materiais reciclados ou recicláveis.

A utilização de ingredientes verdes com extração e purificação sustentável para Neves (2009) é benéfica para formuladores e para o consumidor, pois todos ganham ao preferir ingredientes que não põem em risco a sobrevivência de espécies em extinção ou minimizam o impacto ambiental por não utilizar processos químicos de extração e matérias primas de fontes naturais e renováveis, abrangendo também processos sustentáveis, como, por exemplo, economia de energia, e o desafio dos fabricantes é desenvolver produtos verdes sem comprometer seu desempenho.

Rezende (2012) ressalta que as empresas fornecedoras de matérias-primas para o setor de cosméticos, higiene e beleza concordam que cada vez mais seus produtos com características naturais, de origem de fontes renováveis, deixam de fazer parte de uma seção ou área específica da empresa. Esses ingredientes se tornam presentes em grande parte de seus portfólios. O que começou a ser chamado de cosmético verde ou natural ainda faz parte do dia a dia nos negócios do setor, porém não mais como tendência, e sim realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao constante crescimento da indústria cosmética brasileira o desenvolvimento de novos produtos cosméticos busca satisfazer o desejo de beleza dos consumidores que estão cada vez mais exigentes e vaidosos, e com isso surgiu uma nova tendência do mercado que é

chamado de cosméticos “verdes”.

E com o aumento da utilização desses produtos cosméticos verdes, surgiu um novo tipo de consumidor apontado como consumidores verdes que são aqueles adeptos ao não consumo de produtos com substâncias sintéticas, fazendo opção por produtos que utilizam ingredientes derivados de insumos naturais por serem mais seguros, sustentáveis e que visam à preservação ambiental.

Por isso esse estudo possibilitou fazer uma análise reflexiva em relação ao consumo consciente e sustentabilidade no setor de cosmético onde se observou a relevância de ampliar as discussões acerca da sustentabilidade no setor de cosméticos e o consumo ecoconsciente, porque o homem necessita compreender que é vital viver em harmonia com o meio ambiente.

Sendo que o Brasil é destaque em relação aos consumidores brasileiros, no qual são os maiores detentores de conhecimento sobre o conceito de biodiversidade e consequentemente por terem a ideia de como é importante à preservação da natureza, utilizando os recursos naturais de modo sustentável. O que possibilitou pontuar e enfatizar a importância do consumo consciente e sustentabilidade no setor de cosméticos, porque a sociedade atual também está mais preocupada com a qualidade de vida.

E preciso que a indústria cosmética esteja ainda mais familiarizada e atenta com essa mudança de comportamento e as novas atitudes do consumo por parte desses consumidores, pois as pessoas estão cada vez mais criteriosas e preferindo produtos que não causem prejuízos ao meio ambiente e a saúde.

Contudo, é importante que as indústrias do setor de cosméticos promovam também ações sustentáveis junto aos seus consumidores a fim de evitar impactos negativos ao meio ambiente e a saúde dos mesmos, respeitando a qualidade de vida, e mesmo atendendo as necessidades de consumo da sociedade que possam cada vez mais produzir produtos que utilizem matérias primas naturais de fontes renováveis, e com isso não esquecer que o planeta deve continuar vivendo em equilíbrio.

REFERÊNCIAS

ABIHPEC- Associação Brasileira da Indústria de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos.

Panorama do Setor Higiene Pessoal Perfumaria e Cosméticos. Anuário 2012. 3ªed. São Paulo. Public projetos editoriais. 2012.

ABIHPEC- Associação Brasileira da Indústria de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos.

Panorama do Setor Higiene Pessoal Perfumaria e Cosméticos 2014. V. 7-05-14. São Paulo. 2014.

ABIHPEC- Associação Brasileira da Indústria de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos.

III Caderno de Tendências 2014- 2015: Higiene Pessoal- Perfumaria e Cosméticos. São Paulo. BB Editora. 2014.

BORG, Elizabeth M. Santos. SANTOS, Manoela Almeida dos. **Cosmetovigilância: A resolução 332/05 e sua aplicabilidade numa indústria de cosméticos de grande porte em Teixeira de Freitas - BA.** 2011.78f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Bacharel em Farmácia) Faculdade Pitágoras. Teixeira de Freitas- BA.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução RDC nº 211 de 14 de julho de 2005.** Ficam estabelecidas a Definição e a Classificação de Produtos de Higiene Pessoal, cosméticos e Perfumes, conforme Anexos I e II desta Resolução.

Disponível em: <http://www.suvisa.rn.gov.br>. Acesso em: 15 janeiro, 2014.

CROSTON, Glenn. **Consumo e sustentabilidade no setor de higiene pessoal perfumaria e cosméticos.** III Caderno de Tendências 2014- 2015: Higiene Pessoal- Perfumaria e Cosméticos. São Paulo. BB Editora. 2014.

EAD – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Curso Química Farmacêutica.** Programa de Educação continuada à distância. Parceria entre Portal de Educação e Sites Associados- 2009

GOMES, Patrícia Cota. **A indústria de cosméticos e a sustentabilidade da cadeia produtiva.** Disponível em: <http://www3.ethos.org.br/cedoc/a-industria-de-cosmeticos-e-a-sustentabilidade-da-cadeia-produtiva/#.U6ob1PldXoF> . Acesso em: 10 de jun. 2014.

MAGALHÃES, Wallace César Porto. **Gestão em P&D - Boas práticas de desenvolvimento.** Revista Cosmetics & Toiletries Brasil - ISSN 0103-4030. Edição Jul./Ago. 2009 – Vol.21 – nº 4 – 21º ano.

NEVES, Katia. **Formulação verde.** Cosmetics & Toiletries Brasil. Revista de Cosméticos e Tecnologia. Vol. 21. ISSN 0103.430. Mar/ Abr . 21º ano. 2009

PEYREFITTE, Gerad. MARTINI, Marie-Claude. CHIVOT, Martine. **Cosmetologia, Biologia Geral, Biologia da Pele.** Andrei Editora. 1998.

PRUNIÉRAS, M. **Manual de Cosmetologia Dermatológica.** 2ª Ed.- São Paulo. Andrei Editora, 1994.

RIBEIRO, Claudio. **Formulação de Cosméticos Orgânicos.** Cosmetics & Toiletries Brasil. Revista de Cosméticos e Tecnologia. Vol. 21. ISSN 0103.430. Set/ Out. 21º ano. 2009

REZENDE, Rodrigo. **Mais do que tendência, uma realidade.** Revista- H&C- Household &

Cosméticos. Vol XIII- nº 76- Nov./Dez de 2012.

RODRIGUES, Livia S. OLIVEIRA, F.Q. ANGELIS, Lucia H. **Certificação de Cosméticos Orgânicos e Naturais**. Cosmetics & Toiletries Brasil. Revista de Cosméticos e Tecnologia. Vol. 24. ISSN 0103.430. Set/ Out . 24º ano.2012

ROSA, Ieda, Lúcia Viana. **Nanotecnologia e cosméticos. Centro multidisciplinar para o desenvolvimento de materiais cerâmicos e cmdc/cepid – FAPESP**. Disponível em <http://www.cmdmc.com.br/video.php?arquivo=dvdcosmeticos>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2014.

SUSTENTÁVEIS atitudes. Conscientização sobre a **Importância da Educação ambiental e Sustentabilidade**. Disponível em: [http:// www.atitudessustentaveis.com.br/conscientizacao/a-importancia-da-educacao-ambiental-sustentabilidade/](http://www.atitudessustentaveis.com.br/conscientizacao/a-importancia-da-educacao-ambiental-sustentabilidade/). Acesso em: 31 de Mai 2014

SUSTENTÁVEIS atitudes. **Consumo Consciente**. Disponível em: <http://www.atitudessustentaveis.com.br/artigos/consumo-consciente/>. Acesso em: 31 de Mai 2014.

ESTRUTURA DA COMUNIDADE LENHOSA DE UM FRAGMENTO DEGRADADO DE FLORESTA DE TABULEIRO NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS, BA

Janã Pires Rodrigues¹⁴¹
Danielle Cristine de Figueiredo Barbosa¹⁴²

RESUMO

A floresta de tabuleiro apresenta uma grande quantidade de espécies lenhosas, floresta que vem sendo fragmentada desde a década de 60 até os dias atuais por ações antrópicas, sendo expressiva no sul da Bahia e norte do Espírito Santo. Esse estudo objetivou avaliar a estrutura da comunidade lenhosa de arbustos, lianas e palmeiras de um fragmento degradado de floresta de tabuleiro no município de Teixeira de Freitas, BA. O fragmento localiza-se na área de 150 ha pertencente a Universidade do Estado da Bahia, ao longo da BR101. Para o levantamento florístico utilizou-se o método de parcelas. Foi definida uma parcela de 100x5m, subdividida em quatro parcelas menores, de 25x5m com distanciamento de 15m das bordas do fragmento e foram amostradas as espécies lenhosas de arbustos, lianas e palmeiras, com DAP maior ou igual a cinco centímetros. Na área foram encontrados doze indivíduos distribuídos em seis espécies: *Bignonia corymbosa* (Vent.) L.G. Lohmann, *Sparattanthelium botocudorum* Mart., *Astrocaryum aculeatissimum* (Schott) Burret, *Machaerium* sp.1, *Machaerium* sp.2 e NI-1 liana bacon. As famílias botânicas identificadas nesse estudo foram: Arecaceae, Bignoniaceae, Fabaceae e Hernandiaceae. Nenhuma espécie de arbusto foi encontrada. O baixo número de espécies e indivíduos pode estar relacionado principalmente com a degradação que o local sofreu. As informações ecológicas dessa vegetação são de grande importância para estabelecer ações de conservação e recuperação ambiental.

Palavras-chave: Mata Atlântica; floresta de tabuleiro; lenhosas.

INTRODUÇÃO

Ao longo da costa leste do Brasil, no Bioma Mata Atlântica, sobretudo entre os estados da Bahia e Rio de Janeiro, ocorre um tipo florestal denominado de floresta de tabuleiro (RUSCHI, 1950; RIZZINI, 1979). A denominação é dada por sua topografia apresentar-se plana em grandes extensões e por não atingir altitudes superiores a 200m (RIZZINI, 1979).

A floresta de tabuleiro é constituída por um mosaico com diversos tipos vegetacionais (RUSCHI, 1950). Essa floresta possui riqueza e diversidade de lianas, sobretudo, as lenhosas (PEIXOTO e GENTRY, 1990), além disso, exibe uma grande

¹⁴¹ Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X, Teixeira de Freitas-BA. E-mail: jananpires@hotmail.com.

¹⁴² Docente do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X. Av. Kaikan, s/n – Universitário. Teixeira de Freitas-BA. CEP: 45.995-294. E-mail: dcarbosa@uneb.br.

diversidade de espécies arbóreas endêmicas, entre as formações vegetais da Mata Atlântica. Essa floresta apresenta características fisionômicas e florísticas peculiares, tendo correlações com a Floresta Amazônica (PEIXOTO et al., 2002). Esses autores relatam que essa fitofisionomia possui solo argiloso-arenoso pobre e com falta de elementos-traço, e pouca presença de rochas. Possui clima quente e úmido, com estação seca bem definida.

A vegetação da floresta de tabuleiro exibe árvores de grande porte que formam dossel de 35m ou 40m de altura e frequentemente apresentam indivíduos com troncos de 80cm de diâmetro (PEIXOTO et al., 2002). A floresta de tabuleiro torna-se expressiva entre Linhares e São Mateus (ES) prolongando-se até o sul da Bahia (AMORIM e OLIVEIRA, 2007).

Essa fitofisionomia sofreu intensa fragmentação com o processo de desmatamento na costa brasileira durante a colonização e, entre as décadas de 60 a 80, com a agricultura e com a industrialização (RIZZINI, 1979, GIULIETTI e FORERO, 1990). Com essa fragmentação, apenas alguns remanescentes florestais restaram distribuídos ao longo da região costeira dos estados do nordeste até o estado do Rio de Janeiro. Entretanto, poucos são os estudos realizados neste tipo florestal (OLIVEIRA-FILHO e CARVALHO 1993, PEIXOTO e GENTRY 1990, PEIXOTO et al., 1995, RIZZINI et al., 1997).

O Bioma Mata Atlântica é considerado um dos Biomas mais ameaçados de extinção, atualmente, sua floresta nativa corresponde a 12,5% em todo território brasileiro (FUNDAÇÃO SOS MATA ATLÂNTICA & INPE, 2014).

No ano de 2014, houve um aumento de 9% de desmatamento da Mata Atlântica se comparado com 2013, estando a Bahia em terceiro lugar na lista dos estados que mais desmataram em 2014, com aumento de 6% no desmatamento de 2013 para 2014, num total de 4.777 ha de mata. (FUNDAÇÃO SOS MATA ATLÂNTICA, 2014).

Apesar da sua fragmentação e redução, a Mata Atlântica é um dos Biomas mais ricos e ameaçados do planeta, exerce importantes funções ambientais, ecológicas e sociais. Sendo responsável pela manutenção da biodiversidade, na diminuição da intensidade dos processos erosivos nas encostas, no controle climático e na redução de catástrofes como os deslizamentos e as inundações (PINCINATO, 2005).

O trecho do Bioma Mata Atlântica compreendido entre o Rio Grande do Norte e a Bahia foi o mais atingido pela ação antrópica, processo iniciado no século XVI, com a extração do pau-brasil e o plantio da cana-de-açúcar, que precisava de grandes áreas para cultivo (COIMBRA-FILHO e CÂMARA, 1996). Essas áreas, por possuírem solos de

qualidade para pecuária e agricultura e somando com o grande número de espécies vegetais com alto valor comercial, estiveram e estão sujeitas a fragmentações (PEIXOTO et al., 2002). Com a ocupação crescente no Brasil, ocorreu drástica diminuição de sua cobertura vegetal.

Mesmo o Bioma da Mata Atlântica tendo um histórico de alterações, ainda assim é considerado um dos mais importantes *hotspots* do mundo, por apresentar elevada diversidade de espécies e alto índice de endemismo (MYERS et al., 2000), sendo fatores de grande importância e que requerem o desenvolvimento de estudos florísticos e fitossociológicos (LEITÃO FILHO, 1987; JOLY et al., 1991, MELO, 1993).

As pesquisas nas áreas de Mata Atlântica no sul da Bahia ainda são escassas, desta forma, o presente estudo objetivou avaliar a estrutura da comunidade lenhosa de arbustos, lianas e palmeiras, de um fragmento degradado de floresta de tabuleiro no município de Teixeira de Freitas, Bahia, visando enriquecer o conhecimento da flora do extremo sul da Bahia para contribuir na conservação e restauração de áreas que estão sofrendo fortes impactos.

METODOLOGIA

ÁREA DE ESTUDO

Esse estudo foi realizado em um fragmento degradado de floresta de tabuleiro da Mata Atlântica localizado no município de Teixeira de Freitas, região extremo sul do Estado da Bahia, em uma área de 150 ha pertencente à Universidade do Estado da Bahia - UNEB, ao longo da BR- 101, próximo ao km 882, atualmente a área está cedida ao Ministério Público - BA, para a instalação do Programa *Arboretum* (FUNDAÇÃO JOSÉ SILVEIRA, 2014). A amostragem e coleta de dados foram realizadas entre dezembro de 2013 e setembro de 2014.

AMOSTRAGEM

No fragmento degradado de floresta de tabuleiro, onde o trabalho foi executado, foi definida uma parcela de 100x5m, subdividida em quatro parcelas menores, de 25x5m, com distanciamento de 15m das bordas, entre as coordenadas geográficas latitude 17° 34' 01.9" Sul e longitude 39° 43' 42.1" Oeste, na margem esquerda do Córrego Lava Pé na cidade de Teixeira de Freitas-BA, que faz parte da Bacia Hidrográfica do Rio Peruípe. Este estudo é parte integrante do projeto guarda-chuva "Estrutura e composição florística da comunidade lenhosa (arbustos, lianas e palmeiras) em um fragmento de Mata Atlântica em Teixeira de

Freitas, BA” (BARBOSA, 2014) coordenado pela Prof^a Mestre Danielle Cristine de Figueiredo Barbosa (UNEB). Para a definição das parcelas foram utilizados: barbante, estacas, bússola, facão, trena e esquadro.

COLETA

O método utilizado consistiu em coletar dados de todas as espécies lenhosas encontradas, como espécies de arbustos, lianas e palmeiras com DAP (diâmetro à altura do peito) maior ou igual a 5cm. Árvores não foram incluídas no estudo.

Para coleta e herborização foram utilizados: podão, tesoura de poda, facão, fita crepe branca, prensas de madeira, saco plástico, jornais, papelão e estufa de secagem do Laboratório de Ciências da UNEB, Campus X.

As exsicatas das plantas coletadas foram levadas ao curador Prof. Dr. Luis Fernando Tavares de Menezes e sua equipe do Herbário VIES da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) de São Mateus-ES para identificação das espécies e famílias botânicas, que também foi realizada pelo curador Geovane Souza Siqueira (Herbário CVRD) da Reserva Natural Vale, Linhares-ES. Consultas ao Specieslink (2014) e Consultas ao Specieslink (2014) e Missouri Botanical Garden (2014) e bibliografias específicas Lorenzi (2009), Souza e Lorenzi (2008) foram utilizadas para auxílio nas identificações e confirmação dos nomes científicos, seguindo o sistema APG II que é um sistema de classificação mais moderno de angiospermas. O material coletado e herborizado compõe a Coleção Botânica da Universidade do Estado da Bahia, *Campus X*, Teixeira de Freitas-BA.

RESULTADOS

Foram encontrados nas quatro subparcelas doze indivíduos, sendo que destes, quatro foram identificados a nível de gênero (*Machaerium* sp.), cinco em nível de espécie: *Sparattanthelium botocudorum* Mart. e *Astrocaryum aculeatissimum* (Schott) Burret, *Bignonia corymbosa*, as demais plantas, que não tiveram seus grupos taxonômicos identificados, foram nomeadas nesse trabalho conforme suas características morfológicas: NI-1 liana bacon. As famílias botânicas identificadas nesse estudo foram: Arecaceae, Bignoniaceae, Fabaceae e Hernandiaceae. Nenhuma espécie de arbusto foi encontrada.

Foi encontrado um indivíduo da família Hernandiaceae, essa família apresenta forma de vida como arbustos, árvore, liana/trepadeira.

A espécie *S. botocudorum* (Figura 1), identificada no estudo, pertence à família Hernandiaceae, o indivíduo foi coletado na quarta subparcela apresentando dez metros de altura, entrecasca de cor amarelo bege, cheiro forte, além de possuir pequenas flores de cor branca. É uma espécie com aspecto de trepadeira e nativa do Brasil.

Representantes da família Arecaceae também foram encontrados na área de estudo. Essa família compreende as palmeiras que muitas vezes são utilizadas para ornamentação.

A. aculeatissimum (Figura 2) foi a única espécie de Arecaceae encontrada no estudo, sendo representada por dois indivíduos. A espécie é chamada com nome popular de tucum, tucum verdadeiro, brejaúba e coqueiro-brejaúba. Os indivíduos apresentaram 7m de altura, com presença de muitos espinhos no pecíolo da folha e no caule.

Os dois indivíduos da espécie *Bignonia corymbosa* (Figura 3) coletados no estudo, apresentaram oito metros de altura, entrecasca amarelada, casca marrom com listras finas e aroma adocicado. O gênero *Bignonia* a qual a espécie pertence não é endêmico do Brasil.

Foram coletados quatro indivíduos do gênero *Machaerium* sp., deste indivíduos, um foi coletado a vinte e cinco metros e o outro indivíduo foi coletado a doze metros, ambos apresentaram características de casca clara com estrias marrons, exsudato vermelho e sem cheiro (Figura 4). Os outros dois indivíduos apresentaram entrecasca vermelha e foram coletados a um metro e vinte centímetros e onze metros, respectivamente (Figura 5).

A planta nomeada NI-1 liana bacon (Figura 6) foi assim chamada por apresentar cheiro forte de bacon em sua entrecasca de cor clara com borda vermelha, apresentou três indivíduos.



Figura 1- *Sparattanthelium botocudorum*



Figura 2- *Astrocaryum aculeatissimum*



Figura 3 - *Bignonia corymbosa*



Figura 4 - *Machaerium* sp.1



Figura 5 - *Machaerium* sp. 2



Figura 6 - NI-1 liana bacon

CONCLUSÃO

Os baixos números de espécies e indivíduos podem estar relacionados principalmente pela degradação que o local vem sofrendo há anos. Esse fragmento apresenta fortes indícios de degradação, circunvizinho a áreas construídas e monoculturas. A partir dessa pequena amostragem pretende-se a continuidade, ampliando o estudo a fim de obter resultados mais aprofundados sobre a estrutura desse fragmento de floresta de tabuleiro pertencente ao Bioma Mata Atlântica.

Os resultados demonstram que o referido fragmento necessita de ações de conservação e restauração. Foi perceptível ainda a poluição de um curso d'água próximo ao fragmento, o que pode estar dificultando o desenvolvimento de espécies vegetais nessa área,

além das monoculturas e queimadas. Este estudo vem gerando informações que poderão contribuir para ações de conservação da flora e fauna, restauração ambiental na região e com novos estudos em florestas de tabuleiro.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, R. R., OLIVEIRA, R.C. **Degradação ambiental e novas territorialidades no Extremo Sul da Bahia**. Caminhos da Geografia Uberlândia, 2007.
- BARBOSA, D. C. F. **Projeto: Estrutura e composição florística da comunidade lenhosa (arbustos, lianas e palmeiras) em um fragmento de Mata Atlântica em Teixeira de Freitas, BA**. Universidade do Estado da Bahia-UNEB, 2014.
- COIMBRA-FILHO, A. F., CÂMARA, I. G. **Os limites originais do bioma Mata Atlântica na região Nordeste do Brasil**. FBCN, p.86, 1996.
- FUNDAÇÃO JOSE SILVEIRA. **Programa Arboretum de Conservação e Restauração da Diversidade Florestal**. Disponível em: <<http://www.fjs.org.br/programa-arboretum/>> acesso em: 05 de dezembro de 2014.
- FUNDAÇÃO SOS MATA ATLÂNTICA E INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS e INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS (INPE). **Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica no período 2012-2013, Relatório Parcial**. São Paulo – SP, 2014. Disponível em: https://www.sosma.org.br/wp-content/uploads/2014/05/atlas_2012-013_relatorio_tecnico_20141.pdf. Acessado em: junho de 2015.
- GIULIETTI, A. M., FORERO, E. “Workshop” diversidade taxonômica e padrões de distribuição das angiospermas brasileiras. Introdução. **Acta Botanica Brasilica** 4:3-9, 1990.
- JOLY, C. A.; LEITÃO-FILHO, H. F.; SILVA, S. M. O patrimônio florístico. In: CECCHI, J.C., SOARES, M.S.M. (Coords.) **Mata Atlântica/Atlantic Rain Forest**. Fundação SOS Mata Atlântica, p. 95-125. il, 1991.
- LEITÃO-FILHO, H. F. Considerações sobre a florística de florestas tropicais e sub-tropicais do Brasil. **IPEF**, v. 35, p. 41-46, 1987.
- LORENZI, H. **Árvores brasileiras: manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil**. Vol 3. 1º ed. Nova Odessa, SP. Instituto Plantarum, 2009.
- LORENZI, H. **Palmeiras brasileiras e exóticas cultivadas**. Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2004.

MISSOURI BOTANICAL GARDEN. Disponível em:

<<http://www.missouribotanicalgarden.org/>>. Acesso em: 2014.

OLIVEIRA-FILHO, A.T. CARVALHO, C. Florística e fisionomia da vegetação no extremo norte do litoral da Paraíba. **Revista Brasileira de Botânica** 16:115-130, 1993.

PEIXOTO, A. L., GENTRY, A. Diversidade e composição florística da mata de tabuleiro na Reserva Florestal de Linhares (Espírito Santo, Brasil). **Revista Brasileira de Botânica** 13:19-25, 1990.

PEIXOTO, A. L., ROSA, M. M. T., JOELS, L.C.M. Diagramas de perfil e de cobertura de um trecho da Floresta de Tabuleiro na Reserva Florestal de Linhares (Espírito Santo, Brasil). **Acta Botanica Brasilica** 9:177-194, 1995.

PEIXOTO, A. L.; ROSA, M. M. T.; SILVA, I.M. Caracterização da Mata Atlântica. In: SYLVESTRE, L. S.; ROSA, M. M. T. (Org.). **Manual metodológico para estudos botânicos na Mata Atlântica.** Seropédica, RJ: EDUR, p.09-23, 2002.

PINCINATO, F. L. Sensoriamento remoto e SIG na análise da viabilidade de recuperação de áreas de preservação permanente irregulares em São Sebastião – SP. In: **simposio brasileiro de sensoriamento remoto**; 12. 16-21 abr. 2005; Goiânia Anais .Goiânia: INPE, P. 2323-2330, 2005.

RIZZINI, C. T. **Tratado de fitogeografia do Brasil.** v.2. Aspectos ecológicos. Hucitec / Edusp, São Paulo, 1979.

RUDD, V.E. The genus *Machaerium* (Leguminosae) in Mexico. Bol. Soc. Bot. México 37:119-146, 1977.

RUSCHI, A. **Fitogeografia do Estado do Espírito Santo.** v.I. **Considerações gerais sobre a distribuição da flora do Estado do Espírito Santo.** Boletim do Museu de Biologia Mello Leitão, Série Botânica, 1:1-353, 1950.

MÉTODOS DE FIXAÇÃO DE AMOSTRAS BOTÂNICAS UTILIZADOS EM HERBÁRIOS BRASILEIROS

Joana Hellen Petersen Nascimento¹⁴³
Danielle Cristine de Figueiredo Barbosa¹⁴⁴

RESUMO

O herbário é uma unidade que possui coleções de plantas secas para fins de estudos científicos e taxonômicos, essas plantas são prensadas, herborizadas e fixadas em cartolinas denominadas de exsicatas. O presente estudo objetivou levantar informações sobre métodos de fixação de amostras botânicas, para a montagem de exsicatas, citados em algumas bibliografias e utilizados em alguns herbários brasileiros. O trabalho foi realizado através de pesquisas, leituras e análise de sete bibliografias (manuais e artigos científicos) sobre esse tema, também foram realizadas visitas e/ou consultas em sete herbários brasileiros, sobre o método mais utilizado de fixação de amostras botânicas. Das bibliografias analisadas o método mais citado para fixação de amostras botânicas na montagem de exsicatas foi costura utilizando linha e agulha, citados em quatro trabalhos, o segundo método mais citado foi o com fita adesiva apresentado em três trabalhos, já o método com cola branca não foi citado em nenhuma das referências analisadas. Dos herbários visitados e/ou consultados quanto ao método de fixação de amostras mais utilizado, três utilizam fita adesiva gomada parda, outros dois herbários fazem uso de linha e agulha, um utiliza a fita adesiva branca, e um outro usa cola branca. Nota-se uma variação de métodos citados e adotados, assim o método a ser utilizado cabe ao responsável (curador) juntamente com sua equipe, através da busca de conhecimentos e diálogos, mas também depende das possibilidades de recurso financeiro e material disponíveis para o herbário.

Palavras-chave: herbário; exsicata, método de fixação.

INTRODUÇÃO

A palavra herbário originou-se do latim “herbarium”, é o nome dado para denominar coleções de plantas secas ou fungos, cientificamente conservados (FONSECA e VIEIRA, 1984). A definição herbário sofreu várias alterações no datar de sua origem, em particular nos últimos anos. Inicialmente a expressão era utilizada para denominar um manual dos hervanários (estabelecimento de plantas medicinais) no período medieval (HENRIQUES, 1985).

Joseph Pitton Tournefort (1656-1708), um botânico nascido na França, utilizou a palavra “herbarium” para denominar um conjunto de “plantas secas”. Carolus Linnaeus

¹⁴³ Discente graduanda em Ciências Biológicas, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia-UNEB, campus X, Departamento de Teixeira de Freitas-BA, e-mail. Jopetersen.engbio@gmail.com

¹⁴⁴ Docente Assistente do colegiado de Ciências Biológicas, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia-UNEB, campus X, Departamento de Teixeira de Freitas-BA, e-mail. dcbarbosa@uneb.br

(1707-1778), também empregou esse termo posteriormente, conduta esta que se propagou por toda região na época (FORMAN e BRIDSON, 1989, apud MONTEIRO e SIANE, 2009). Esses autores destacam que os herbários inicialmente eram instituições particulares, onde eram guardadas coleções botânicas. Com o tempo estabeleceu-se a prática de depositar e intercambiar ou vender amostras entre instituições científicas, passando a ser comum no século XVIII. O hábito do intercâmbio de exemplares foi de grande importância para os pesquisadores da atualidade, pois possibilitou a conservação e permanência do material registrado, inclusive em casos de acidentes como incêndios, guerras e até mesmo ataque de insetos.

Um Herbário é constituído por coleções de plantas secas originárias de vários ecossistemas, para fins de estudos científicos, servindo como registro florístico de uma determinada região (MACHADO e BARBOSA, 2010). Souza (2016) cita que normalmente um herbário contém informações da flora regional, nacional e por vez mundial, mas para ser oficialmente considerado um herbário é necessário que estejam registrados no *Index Herbariorum*. O autor menciona outro aspecto a ser considerado, que todo material deve ser lançado em um “livro de registros” antes de serem introduzidos no acervo do herbário, é necessário que contenha todas as informações a seguir: nome do gênero, família e, se possível, espécie e autor; nome do coletor ou coletores; data e local da coleta.

Essas amostras vegetais secas são obtidas por meio de coletas e conforme (MARCHIORI, 2004, p. 155) são fixadas em cartolinas e denominadas de exsicatas. Segundo Machado e Barbosa (2010) o herbário deve estar constantemente em crescimento, e para que isso ocorra, devem ser realizadas algumas saídas a campo para a obtenção de amostras botânicas, que são coletadas com o uso de alguns objetos: tesoura de poda, facão, podão, caderno de campo, lápis, fita adesiva e GPS, o autor menciona que no decorrer das atividades em campo, é indispensável considerar o máximo de dados possíveis, como: local (com referências geográficas) tipo de solo, vegetação predominante, hábito da planta (árvore, arbusto, herbácea, cipó, epífita), características fenotípicas (cor da flor; aspecto do caule; características do fruto) e o nome vulgar. Nessa perspectiva os autores ROTTA; BELTRAME; e ZONTA (2008) diz que é necessário sempre que possível, que o material botânico esteja fértil, contendo flores ou frutos, sendo que tais características são de grande importância para uma identificação segura.

O material coletado deve ser dessecado para uma conservação adequada, as plantas são posicionadas em jornais, sendo que as folhas das plantas devem ser direcionadas para um

mesmo lado e se possível evitar dobrá-las (MARCHIORI, 2004). Esse autor afirma existir dois tipos de secagem, a natural e a artificial. A secagem natural é simples, porém trabalhosa, mais em alguns casos é a única possível, o material prensado é exposto ao sol, perdendo a umidade de forma lenta, exigindo várias trocas de jornais, essa tarefa deve ser realizada diariamente. Já a secagem artificial necessita da utilização de estufas, sendo na maioria das vezes de madeira onde ao fundo possui lâmpadas que ajudam na secagem do “material botânico” (SOUZA, 2016), pois aquecem aumentando a temperatura. Depois de desidratadas, as amostras botânicas são retiradas da estufa e direcionadas a um processo de triagem (MACHADO e BARBOSA, 2010).

Na confecção das exsicatas são acrescentadas etiquetas, com os itens descritos a seguir: nome do herbário, número, família, nome científico, nome vulgar, nome do coletor, local e data da coleta, e complemento de algumas informações (MARCHIORI, 2004). Os autores recomendam algumas técnicas para fixar o material botânico. PEIXOTO e MAIA (2013) orientam que as exsicatas sejam costuradas com linha e agulha, ou que sejam coladas com cola solúvel em água. MARCHIORI (2004) diz que a fixação do material é realizada através de costura com linha em várias partes da planta, e outro método de fixação utilizado é a colagem com tiras de papel ou fitas adesivas. Os autores ROTTA; BELTRAME e ZONTA (2008) recomendam-se a utilização de tiras de papel adesiva, nos pontos necessários da planta, para uma correta fixação e com isso evitar que se soltem futuramente.

Nesse contexto o presente estudo teve como objetivo levantar informações sobre métodos de fixação de amostras botânicas, para a montagem de exsicatas, citados em algumas bibliografias e utilizados em herbários brasileiros. Assim, esse trabalho visa contribuir para a elaboração adequada das exsicatas, inclusive para a futura implantação de um herbário em Teixeira de Freitas-BA que possui algumas coleções botânicas em desenvolvimento, como do *Campus X* da Universidade do Estado da Bahia e do Programa Arboretum do Ministério Público, mas ainda não possui um herbário registrado.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo foram levantadas bibliografias que tratam sobre métodos utilizados em Herbários para verificação dos métodos de fixação de amostras botânicas na montagem de exsicatas. As bibliografias analisadas foram: Fonseca e Vieira (1984); Souza (2016); Machado e Barbosa (2010); Rotta, Beltrame e Zonta (2008); Peixoto e

Maia (2013); Marchiori (2004); Macedo, Pinto e Somavilla (1998). Foram realizadas consultas e/ou visitas em alguns herbários brasileiros para verificação do material de fixação mais utilizado: HPAN (Herbário do Pantanal Vali Joana Pott, UNEMAT, Cáceres-MT); RB (Herbário do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ); CVRD (Herbário da Reserva Natural Vale, VALE, Linhares-ES); HVIES (Herbário setorial da Universidade Federal do Espírito Santo, CEUNES/UFES, São Mateus-ES); UFMT (Herbário Central, UFMT, Cuiabá-MT); NX (Herbário do Campus Universitário de Nova Xavantina, UNEMAT, Nova Xavantina-MT); UB (Herbário da Universidade de Brasília, Brasília-DF).

RESULTADOS

Das bibliografias analisadas o método mais citado para fixação de amostras botânicas na montagem de exsicatas foi costura com linha e agulha, citado em quatro trabalhos (Tabela 1). Existem algumas vantagens e desvantagens nesse método, com o uso de linha as amostras ficam com boa apresentação e fixação discreta pelo fato de possuir menor espessura que o adesivo, porém é um procedimento demorado e arriscado pela necessidade de uso de agulha, que pode ocasionar acidentes.

O segundo método mais citado é o com fita adesiva apresentado em três trabalhos, já o método com cola branca não foi citado em nenhuma das referências analisadas (Tabela 1). Machado e Barbosa (2010) desaprovam o uso da cola comum branca e cola em bastão em coleções botânicas, pois além de se soltarem, tornam-se amareladas, atraem fungos e insetos. Os autores recomendam a utilização de uma cola específica para coleções científicas, cola de celulose CMC, por ser sintética não fica amarelada e não atrai fungos e nem insetos.

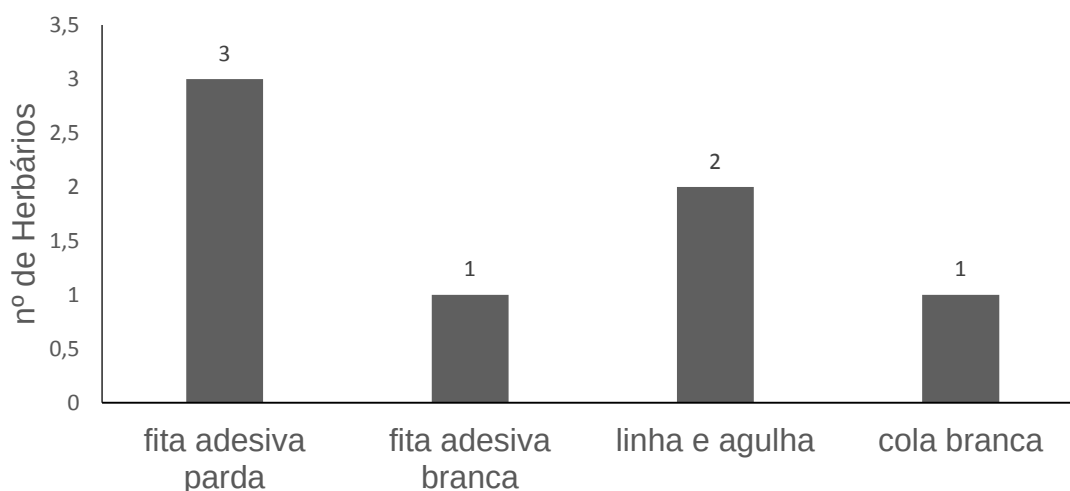
Tabela 1. Material utilizado em métodos de fixação de amostras botânicas na montagem de exsicatas citado nas bibliografias analisadas

Referência	Título	Fita adesiva	Linha e Agulha	Cola branca
Fonseca e Vieira (1984)	Coleções botânicas com enfoque em herbários.		X	
Souza (2016)	Técnicas de coletas, herborização e inventário florístico de arbóreas.		X	
Machado e Barbosa (2010)	Manual de procedimentos. Herbário BOTU.		X	
Macedo, Pinto e Somavilla (1998)	Guia do UFMT, herbário central.	X		
Marchiori (2004)	Metodologia em estudos dendrológicos.	X		

Rotta, Beltrame e Zonta (2008)	Manual de práticas de coleta e herborização de material botânico.	X		
Peixoto e Maia (2013)	INCT- Herbário Virtual da Flora e dos Fungos.		X	

Dos Herbários visitados e/ou consultados quanto ao método de fixação de amostras mais utilizado, três utilizam fita adesiva gomada parda. O método com fita adesiva na maioria dos herbários visitados e/ou consultados é mais rápido e por isso se torna um processo mais viável para os herbários com alto número de exsicatas, entretanto a fita adesiva pode se soltar com o passar do tempo, dez ou mais anos por exemplo.

Outros dois herbários fazem uso de linha e agulha, um utiliza a fita adesiva branca, e um outro usa cola branca (Fig. 1). A costura com linha e agulha também é utilizado em dois desses herbários, em uma pequena parte da coleção, somente em frutos grandes, como por exemplo frutos de Arecaceae (palmeiras). Marchiori (2004) apresenta que a fixação do material em cartolina pode ser realizada por meio de costura com linha e agulha e uso de fitas adesivas.



Material para fixação de amostras

Figura 1- Material para fixação de amostras utilizado em herbários brasileiros visitados e/ou consultados.

CONCLUSÃO

Nota-se que o material mais citado nas bibliografias para fixação de amostras botânicas foi linha e agulha, porém nos herbários consultados e/ou visitados o mais utilizado foi fita adesiva parda.

Todos esses métodos apresentam vantagens e desvantagens, sendo assim, a decisão do método a ser utilizado cabe ao responsável (curador) que pode ser auxiliada por sua equipe, através da busca do conhecimento desses processos e diálogo. Além disso, essas ações dependem da realidade, possibilidades e disponibilidade de recurso financeiro e material disponíveis para o herbário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONSECA, R. S; VIEIRA, F. M. **Coleções Botânicas com Enfoque em Herbários.**

Universidade Federal de Viçosa. Herbário-VIC. Viçosa-MG, 1984. p. 7-26

HENRIQUES, R. P. B. **O herbário do departamento de Biologia da Universidade do Maranhão.** São Luiz-MA, 1985. p. 1-8

MARCHIORI, J. N. C. Metodologia em estudos dendrológicos. In: MARCHIORI, J. N. C. Elementos de dendrologia. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2004.

SOUZA, A. L. Técnicas de coletas, herborização e inventário florístico de arbóreas. Manejo Florestal. DEF/UFV. Disponível em:

<www.ufv.br/def/disciplinas/ENF448/aula_8_9.../Apostila-ManFlo.pdf>. Acesso em 04 de agosto de 2016.

MACHADO, S. R.; BARBOSA, S. B. **Manual de Procedimentos.** Herbário BOTU. Botucatu-SP, 2010. p.02-15

MACEDO, M; PINTO, A. S; SOMAVILLA, N. **Guia da UFMT, Herbário Central-** Cuiabá: UFMT, 1998. 31p.

MONTEIRO, S. S.; SIANE, A. C. A conservação de Exsicatas em Herbários: Contribuição ao Manejo e Preservação. **Revista Fitos**, v. 4, n. 2, p. 24-37, 2009.

ROTTA, E.; BELTRAME, L. C. C.; ZONTA, M. **Manual de práticas de coleta e herborização de material botânico.** Embrapa Florestas. Colombo, PR: Ministério da agricultura, Pecuária e Abastecimento, 2008. p.10-25

PEIXOTO, A. L; MAIA, L. C. **INCT- Herbário Virtual da Flora e dos Fungos.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. p. 14-53.

ANÁLISE DO TEXTO DIDÁTICO SOBRE LIQUENS EM LIVROS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CIÊNCIAS PUBLICADOS NO BRASIL

Narla Mota Júnior¹⁴⁵
Ricardo Santos do Carmo¹⁴⁶

RESUMO

Neste artigo, analisou-se o conteúdo e as imagens referentes aos líquens contidos nos livros didáticos de ciências, comparando a qualidade do conhecimento científico recontextualizado com o conhecimento científico de referência. Os bioindicadores, organismos biológicos utilizados para monitorar a qualidade do ar, consistem em uma técnica rápida e eficaz para fornecer respostas acerca da ocorrência de poluentes atmosféricos e, consequentemente, apoiar medidas de controle. Os líquens, como parcela da biodiversidade de formas vivas, são abordados nos livros didáticos para o ensino de ciências e biologia nas escolas. Analisou-se, então, um total de cinco livros didáticos do ensino fundamental de ciências, todos recomendados pelo PNLD/MEC. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo realizada através da metodologia de análise de conteúdo. Os resultados dão conta de que conteúdos e as imagens referentes aos líquens precisam melhorar. No que concerne à qualidade das imagens, importa considerar mudanças para a inserção de legenda, escala e sinalização para o que deve ser observado. A respeito do conteúdo, as abordagens descritivas são mais prevalentes do que as preferíveis abordagens explicativas, razão pela qual os livros restringem-se a descrever a constituição dos líquens, sem considerar a diversidade de formas, tipos, e substratos das comunidades líquênicas, além das suas funções ecossistêmicas. A mera descrição induz à memorização de conceitos, limitando a compreensão de que os líquens podem auxiliar na resolução de problemas ambientais.

Palavras-chave: Livros didáticos; Líquens; Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

Devido ao acelerado processo de industrialização, as sociedades industriais, preocupadas em explorar os recursos naturais para produzir bens e serviços econômicos, geraram problemas que têm impactado os ecossistemas. Uma das vias de impacto é a poluição atmosférica que, como resultado das atividades antrópicas, tem se tornado um dos maiores desafios a serem enfrentados pela atual sociedade de risco (*sensu* BECK, 1992), pois provoca efeitos nocivos direto aos seres humanos e, ainda mais importante, impacta a biota em intensidades e temporalidades que comprometem as funções e serviços ecossistêmicos associados à biodiversidade.

¹⁴⁵ Licenciada em Biologia pelo Departamento de Biociências, Universidade Federal de Sergipe – *Campus* Universitário Prof. Alberto Carvalho. Av. Olímpio Grande, s/n, CEP 49510-200, Itabaiana, Sergipe, Brasil.

¹⁴⁶ Professor do Departamento de Biociências, Universidade Federal de Sergipe – *Campus* Universitário Prof. Alberto Carvalho, Av. Olímpio Grande, s/n, CEP 49510-200, Itabaiana, Sergipe, Brasil. E-mail: rscarmo@ufs.br

De acordo com Klumpp *et al.* (2001), tais efeitos ocorrem com alta frequência em aglomerações urbanas, considerando que uma grande quantidade dos mais diversos poluentes está sendo emitida em área relativamente limitada e muitos indivíduos estão sendo afetados devido à alta densidade populacional. Com o aumento da concentração de poluentes na atmosfera, medidas de controle estão sendo mais consideradas (MARTINS; KÄFFER; LEMOS, 2008).

Para Maki *et al.* (2013), os bioindicadores, organismos biológicos utilizados para monitorar a qualidade do ar, estão entre os métodos de medição de qualidade ambiental, uma vez que podem indicar a presença de poluentes atmosféricos. Dentre os organismos bioindicadores, os líquens se destacam devido à sua alta sensibilidade à poluição atmosférica. Para avaliar a bioacumulação dos poluentes, os líquens podem ser utilizados de duas maneiras: (1) utilizando os organismos presentes na própria área de pesquisa ou (2) transplantados de uma área sem contaminação para o local potencialmente contaminado (SOARES *et al.*, 2014). O comportamento deste organismo é medido através da análise morfofisiológica de seus componentes, que expressam o grau de alteração obtido em relação à substância utilizada (VILLAROUÇO *et al.*, 2007).

No Brasil, o livro didático é a fonte de conhecimento científico recontextualizado mais utilizada em sala de aula, propiciando aos professores segurança e sistematização do conteúdo a ser ensinado (MARTINS, 2006). Como um dos componentes da biodiversidade, assunto cuja abordagem é inescusável nos espaços de interlocução e enfrentamentos, incluindo de modo importante as escolas, algum tratamento sobre os líquens está presente nos livros didáticos do ensino fundamental de ciências.

Para Cassiani-Souza (2000), o livro não deve ser considerado como única fonte de conhecimento disponível para os estudantes, mesmo que este seja utilizado corretamente em sala de aula. É que a abordagem tradicional, ainda prevalente nas salas de aula, orienta a seleção e a distribuição dos conteúdos, gerando atividades fundamentadas na memorização, com raras possibilidades de contextualização (VASCONCELOS; SOUTO, 2003). É importante que o professor utilize diversas modalidades didáticas em sua prática docente, para atender de forma mais ampla as diferenças individuais e despertar o interesse dos alunos (LABURÚ *et al.*, 2003). Para que isto seja possível, o futuro professor deve ter uma boa formação acadêmica e estar disposto a utilizar diferentes modalidades de ensino, evitando a abordagem tradicional como conselheira única, atraindo-se mais por práticas de ensino inspiradas em uma abordagem comunicativa dialógica (MORTIMER; SCOTT, 2002).

Neste artigo, tratamos de analisar o conteúdo e as imagens referentes aos líquens contidos nos livros didáticos de ciências, comparando a qualidade do conhecimento científico escolar com o conhecimentos científico de referência. A análise contempla tanto um tratamento dos textos escritos quanto das imagens utilizadas. O texto didático merece análise porque costuma ser organizado em vista do que Martins (2006, p. 133) chama de “audiência real”, que, diferente da “audiência implícita”, são leitores empíricos: estudantes, professores e avaliadores. Os autores, em vista disso, imprimem no texto as percepções que têm das necessidades dos estudantes e professores, na medida em que adotam linhas de argumentação, vocabulário e formulam explicações no nível que consideram útil à formação científica dos sujeitos leitores. A outra vertente de análise trata das imagens porque, de acordo com Coutinho e Soares (2010), o uso de imagens aliadas a texto verbal é de significativa importância nas Ciências Naturais, uma vez que a ciência não é feita ou comunicada somente por meio da linguagem verbal. As ilustrações possuem valor cognitivo e cumprem importantes funções mediadoras na apropriação da linguagem da ciência escolar pelo estudante, e mesmo para o professor.

METODOLOGIA

SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Esta pesquisa foi realizada no Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) da cidade de Itabaiana. Cinco livros didáticos do ensino fundamental de ciências foram nosso material de trabalho, todos recomendados pelo MEC e disponibilizados para as escolas na mais recente avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC, 2017). A Tabela 1 abaixo fornece as principais informações a respeito de cada livro.

Tabela 1. Lista de livros analisados

Livros didáticos	Títulos	Autor(es) ou Editores	Editores	Ano de edição	PNLD

PROCE DIMEN TOS DE ANÁLI SE	L1	Tempo de ciências	Eduardo Passos; Angela Sillos (Editores)	Brasil	2015	2017
	L2	Projeto teláris: ciências	Fernando Gewandsznajder	Ática	2015	2017
	L3	Investigar e conhecer: ciências da natureza	Sônia Lopes	Saraiva	2015	2017
	L4	Companhia das ciências	João Usberco; José Manoel Martins; Eduardo Schechtmann; Luiz Carlos Ferrer.	Saraiva	2015	2017
	L5	Para viver juntos: ciências da natureza	Jão Batista Aguiar	Sm	2015	2017

rata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo realizada por meio de uma análise de conteúdo:

A abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 3-4).

A análise de conteúdo, como bem explicam Oliveira *et al.* (2003), é um instrumento que se presta ao pesquisador explorar os dados coletados (*e.g.*, resultados de entrevistas, questionários abertos, discursos, textos) e retirar deles seu conteúdo manifesto ou latente. Como procedimento de análise, foi feita, inicialmente, uma leitura flutuante das explicações sobre o conteúdo referente aos líquens e, desta maneira, definimos as primeiras unidades de registro. Para a definição, foi aplicado o critério semântico, isto é, delimitou-se o sentido atribuído ao tema líquens no contexto das explicações acerca da aplicação desses organismos como bioindicadores da qualidade do ar. Por fim, a partir da delimitação dos sentidos, foi elaborado um sistema de categorias. As categorias foram construídas *a posteriori* e compiladas entre a significação das explicações e a orientação teórica dos pesquisadores.

Os critérios para análise dos livros didáticos foram definidos e fundamentados em um conjunto de aspectos pedagógicos e metodológicos adaptados a partir de Lopes e Vasconcelos (2012) e de Coutinho e Soares (2010). Ver Tabela 2 abaixo.

Tabela 2. Critérios de avaliação dos livros didáticos acerca do tema Líquens

CRITÉRIOS OBSERVADOS	Avaliação
Critérios para análise dos textos	
1. O conteúdo de “Líquens” é contemplado neste livro?	

2. Nível da abordagem do assunto	
3. Nível de clareza do texto	
4. Grau de coerência entre as informações veiculadas	
5. Espaço dedicado: corpo do capítulo ou texto complementar?	
6. A abordagem contempla uma compreensão dos líquens como parte da resolução de problemas ambientais?	
Critérios para análise dos recursos visuais	
7. Presença e qualidade das ilustrações (realismo, nitidez, escala)	
8. A imagem é um líquen?	
9. Inserção das ilustrações ao longo do texto e o grau de relação entre imagem e o conteúdo abordado	
10. Possibilidade de contextualização dos elementos visuais pelo aluno	
11. Veracidade da informação veiculada na ilustração	

RESULTADOS E DISCUSSÃO

LIVROS DIDÁTICOS

Ao analisar o conteúdo e as imagens referentes aos líquens contidos nos livros didáticos do ensino fundamental de ciências, resultados interessantes foram obtidos. Dos livros investigados, quatro contemplavam o assunto, conforme mostra a Tabela 3, sendo que apenas dois apresentavam o conteúdo com mais profundidade e clareza. Enquanto os livros L1 e L3 abordam o conteúdo de modo superficial, L2 e L4 apresentam o conteúdo de forma explicativa, com riqueza de detalhes.

Veja como L1 trata o tema, uma abordagem considerada superficial:

Os líquens são associações de fungos com algas ou cianobactérias. Nessa associação, vantajosa para ambos, a alga, por meio da fotossíntese, fornece nutrientes aos fungos, enquanto estes absorvem sais minerais e água, que são aproveitados pelas algas (L1, p. 82).

A abordagem é superficial porque se limita a retratar apenas a constituição do líquen. É importante que informações como diversidade, habitat, funções e serviços ecossistêmicos compoñham o conteúdo dos líquens, para que o estudante compreenda que as comunidades líquênicas são biodiversas.

Por outro lado, abordagens mais detalhadas foram encontradas, como na seguinte explicação fornecida em L2:

Os líquens não são plantas, e sim associações entre fungos e algas verde (clorofíceas) ou entre fungos e cianobactérias (cianofíceas). [...] A associação entre fungos e algas permite que os líquen cresça em locais onde outros seres vivos não sobrevivem. Por isso dizemos que os líquens são seres colonizadores: são eles em geral os primeiros organismos a se instalar em regiões sem vida (L2, p. 99).

A abordagem oferecida por este livro é mais adequada, porque os autores consideram as funções ecossistêmicas fornecidas pelos líquens, os diferentes tipos de líquens e de substratos em que se desenvolvem, dentre outros aspectos.

Quanto ao nível de clareza do texto, duas obras (L1 e L3) foram consideradas insatisfatórias, pois oferecem pouquíssimas informações sobre o conteúdo, como se os líquens se resumissem basicamente a uma associação entre um fungo e uma alga. Dois outros livros (L2 e L4) foram classificados como bons em termos de clareza, pois apresentaram o assunto em linguagem clara e com diversas informações sobre o assunto.

Em relação ao grau de coerência entre as informações veiculadas, apenas o L4 apresentou no texto um erro conceitual, enquanto tentava fornecer para os leitores uma indicação prática de como interpretar a relação entre líquens e poluição ambiental:

Os líquens que apresentam cor alaranjada ou vermelha, por exemplo, só habitam ambientes extremamente limpos. Já aqueles com coloração esverdeada ou esbranquiçada são menos sensíveis à poluição (L4, p. 177).

No que diz respeito à coloração do líquen, existem líquens claros em florestas limpas, ou seja, não apenas nas áreas mais poluídas, visto que a coloração nada tem a ver com poluição do ar. Em relação à coloração vermelha, uma espécie *Herpothallon rubrocinctum* (Ehrenb.) Aptroot, Lücking & G. Tho, que era erroneamente chamada de bioindicadora de ar limpo, por aparecer em regiões arborizadas, na verdade parece estar mais relacionada com locais úmidos do que com locais limpos necessariamente. O que acontece é que em áreas urbanas a umidade acaba sendo menor do que em áreas mais arborizadas, mesmo sendo na mesma cidade.

Outro ponto observado nos livros didáticos refere-se ao espaço dedicado ao conteúdo dos líquens. Todos os livros que contemplam o tema inserem as explicações no corpo do texto, mas em um espaço reduzido, não chegando sequer a compor uma página inteira. Além disso, percebeu-se que apenas as abordagens de L1 e L4 tratam dos líquens como parte de resolução de problemas ambientais, mas com diferenças que merecem destaque. O livro L1 retrata essa função ecossistêmica em uma legenda, o que equivale a uma simples menção ao fato, não a uma explicação. Apenas o livro L4 aborda a temática com mais profundidade, na medida em que primeiro explica diferentes tópicos sobre os líquens: a relação interespecífica (mutualismo), o pioneirismo na sucessão ecológica, e chama a atenção para a diversidade de

formas, tamanhos e cores que esses organismos se apresentam nos ecossistemas. Esse tratamento oferecido no capítulo “Algas” é retomado depois no capítulo “Fungos”, em que os autores frisam as relações ecológicas para, em seguida, aprofundar a abordagem, contribuindo para que o estudante compreenda o valor desses organismos na avaliação da qualidade do ar:

Os líquens são um exemplo de bioindicadores, sendo que algumas espécies são mais sensíveis à poluição do que outras. A sobrevivência dos líquens depende quase exclusivamente da atmosfera que os cerca e da água da chuva. Portanto, qualquer substância que dificulte a fotossíntese das algas, que associadas aos fungos formam o líquen, pode provocar a morte desses organismos (L4, p. 177).

Na Tabela 3, apresenta-se uma visão geral dos resultados da análise dos livros didáticos para o ensino fundamental de ciências no que concerne, especificamente, ao conteúdo dos líquens, com critérios tanto para o texto didático quanto para as imagens.

De acordo com Lopes e Vasconcelos (2012), figuras, gráficos e diagramas tradicionalmente são utilizados nos livros como recursos para facilitar a compreensão do conteúdo teórico e servem para contextualizar ou vincular à prática esses conhecimentos. Mas para que isso seja efetivado com sucesso é importante que os autores dos livros didáticos se preocupem com a qualidade destes recursos inseridos no texto.

Com base na análise dos recursos visuais presentes nos livros didáticos do ensino fundamental, notou-se que nenhum livro analisado possui imagens com boa qualidade. É que embora elas estejam presentes em praticamente todos os livros, exceto em L5, e retratem um líquen, as imagens não apresentam escala e isso consequentemente compromete a percepção do tamanho real do organismo que está sendo estudado. Segundo Martins *et al.* (2003), considerações sobre a escala e as cores utilizadas nas imagens podem ser cruciais para o entendimento das imagens e das entidades que elas representam.

Quando analisou-se a inserção das ilustrações ao longo do texto e o grau de relação entre imagem e conteúdo abordado, apenas L4 se atentou à diversidade dos líquens, esquematizou mais de uma comunidade líquênica (um do tipo folioso e outro do tipo crostoso – ambos corticícolas). Através da imagem no livro, é possível fazer a identificação do líquen; trata-se de *Herpothallon* sp., comum em ambientes úmidos.

Tabela 3. Critérios de avaliação com resultados para livros do ensino fundamental de Ciências

Critérios para análise de conteúdo	Livros – Ensino Fundamental				
	L1	L2	L3	L4	L5
O conteúdo de liquens é contemplado neste livro?	Sim	Sim	Sim	Sim	---
Nível da abordagem do assunto	Superficial Descritivo	Bom Explicativo	Superficial Descritivo	Bom Explicativo	---
Nível de clareza do texto	Insatisfatório	Bom	Insatisfatório	Bom	---
Grau de coerência entre as informações veiculadas	Bom	Bom	Bom	Regular	---
Espaço dedicado: corpo do capítulo ou texto complementar?	Corpo do capítulo (1/4 de página)	Corpo do capítulo (1/2 de página)	Corpo do capítulo (1/2 de página)	Corpo do capítulo (1/2 de página)	---
A abordagem contempla uma compreensão dos liquens como parte da resolução de problemas ambientais?	Sim	Não	Não	Sim	---
Critérios para análise dos recursos visuais	Livros – Ensino Fundamental				
	L1	L2	L3	L4	L5
Presença e qualidade das ilustrações (realismo, nitidez, escala)	Regular	Regular	Regular	Bom	---
A imagem é um líquen?	Sim	Sim	Sim	Sim	---
Inserção das ilustrações ao longo do texto e o grau de relação entre imagem e o conteúdo abordado	Insatisfatório	Insatisfatório	Insatisfatório	Bom	---
Possibilidade de contextualização	Insatisfatório	Regular	Insatisfatório	Bom	---



dos elementos visuais pelo aluno
Veracidade da informação veiculada
na ilustração

Bom

Bom

Bom

Muito bom

Legenda: (---) significa ausência do conteúdo

Os demais livros foram categorizados como insatisfatórios. Isso se deve ao fato de que todas as imagens ilustram os líquens em apenas um substrato, no tronco de árvores, quando é comumente sabido que esses organismos se desenvolvem em vários tipos de substratos. É extremamente importante que as imagens tenham legendas e que as informações nelas presentes sejam coerentes com o que está sendo ilustrado. Dos livros analisados, apenas o livro L1 possuía legenda com conteúdo incoerente. Além disso, percebeu-se que as imagens não acompanham o texto, mas aparecem após o conteúdo, situação que nos faz lembrar a proposta de Almeida *et al.*, (2014), segundo a qual as imagens acompanhadas de texto narrado favorecem melhores resultados na aprendizagem dos estudantes.

Outra questão importante a ser enfatizada é que em nenhuma imagem aparece um sinalizador apontando para o que deve ser observado, prejudicando a contextualização dos elementos visuais. Para Coutinho e Soares (2010), a aprendizagem é facilitada quando existem sinais ou pistas que indicam, no texto, o que deve ser analisado na imagem. Em relação à veracidade da informação veiculada na ilustração, todos os livros que abordaram o conteúdo dos líquens foram classificados como bons, já que todos ilustram um líquen.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o conteúdo e as imagens referentes aos líquens contidos nos livros didáticos de ciências, comparando a qualidade das informações com o conhecimento científico de referência, pode-se notar que os livros analisados do ensino fundamental, que abordaram a temática, a saber, L1, L2, L3 e L4 não abordam o tema com profundidade. Em geral, é comum os livros descreverem apenas a constituição do líquen. Também notou-se que a função ecossistêmica dos líquens em relação ao monitoramento da qualidade do ar foi deixada de lado em praticamente todos os livros do ensino fundamental. O silêncio acerca desse tópico contribui para limitar os estudantes quanto ao entendimento acerca da aplicação dos líquens para investigar problemas ambientais.

Em relação às imagens, muito há o que melhorar. A ausência de uma sinalização na ilustração, evidenciando o que deve ser observado com maior detalhe pelos estudantes, compromete o aprendizado. Além disso, é extremamente importante a presença de escala nas imagens, para que os estudantes tenham noção do tamanho real do organismo.

Em relação ao uso dos líquens como bioindicadores da qualidade do ar, pode-se

entender que o livro do ensino fundamental que melhor abordou este conteúdo foi o livro L4, uma vez que este trabalhou o conteúdo de forma explicativa, atentando para a diversidade destes organismos e para suas funções ecossistêmicas. As explicações são preferíveis às meras descrições, e, por isso, recomenda-se mais ênfase para a diversidade de formas, tipos, e substratos destes organismos, além das suas funções ecossistêmicas. Informar simplesmente o processo de associação entre os organismos que compõem o líquen não é suficiente, pois apenas induz à memorização de conceitos, limitando a compreensão de que os líquens podem auxiliar na resolução de problemas ambientais. Por fim, merece atenção que a análise dos livros didáticos feita neste artigo diz respeito à qualidade da obra quanto ao tema específico dos líquens, e não da obra como um todo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. B. Para viver juntos: ciências da natureza. 4. ed. São Paulo: SM, 2015. 399 p.
- ALMEIDA, R. R.; CHAVES, A. C. L.; COUTINHO, F. Â.; DE ARAÚJO JÚNIOR, C. F. Avaliação de objetos de aprendizagem sobre o sistema digestório com base nos princípios da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia. **Ciência & Educação**, v. 20, p. 1003-1017, 2014.
- BECK, U. **Risk Society**: towards a new modernity. London: SAGE Publications, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2017: ciências** – Ensino Fundamental anos finais. Brasília: MEC, p.01-118, 2016.
- CASSIANI-SOUZA, S. **Leitura e Fotossíntese**: Proposta de Ensino numa Abordagem Cultural. 2000. Tese (doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- COUTINHO, F. Â.; SOARES, A. G. Restrições cognitivas no livro didático de biologia: um estudo a partir do tema “ciclo do nitrogênio”. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, p. 136-150, 2010.
- GEWANDSZNAJDER, F. Projeto Teláris: ciências. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015. 384 p.
- KLUMPP, A.; ANSEL, W.; KLUMPP, G.; FOMIN, A. Um novo conceito de monitoramento e comunicação ambiental: a rede européia para a avaliação da qualidade do ar usando plantas bioindicadoras (EuroBionet). **Revista Brasileira de Botânica**, v. 24, p. 511-518, 2001.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, p. 247-260, 2003.

LOPES, S. Investigar e conhecer: ciências da natureza. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. 480 p.

LOPES, W. R.; VASCONCELOS, S. D. Representação e distorções conceituais do conteúdo “Filogenia” em livros didáticos de biologia do ensino médio. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, p. 1-18, 2012.

MAKI, E. S.; SHITSUKA, R.; BARROQUEIRO, C. H.; SHITSUKA, D. M. Utilização de Bioindicadores em Monitoramento de Poluição. **Biota Amazônia**, v. 3, p. 169-178, 2013.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Pro-Posições**, v. 17, p. 117-136, 2006.

MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; PICCININI, C.; BUENO, T.; LENTO, C.; PEDRO, T.; PAULO, N. Uma análise das imagens nos livros didáticos de ciências para o ensino fundamental. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 4, 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2003. p. 01-07.

MARTINS, S. M. A.; KÄFFER, M. I.; LEMOS, A. Liqueus como bioindicadores da qualidade do ar numa área de termoeletrônica, Rio Grande do Sul, Brasil. **Hoehnea**, v. 35, p. 425-433, 2008.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em ensino de ciências**, v. 7, p. 283-306, 2002.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, p. 11-27, 2003.

PASSOS, E.; SILOS, A. **Tempo de ciências**. 2. ed. São Paulo: Brasil, 2015. 384 p.

SOARES, J. F.; ILHA, R.; ZAZYCKI, M. A.; BERNARDES, R. C. C.; MORTARI, S. R.; DE

VASCONCELLOS, N. J. S. Absorção de chumbo antrópico por populações de liquens do gênero *Usnea* em área industrial. **Revista Monografias Ambientais**, v. 13, p. 3831-3836, 2014.

USBERCO, J. MARTINS, J. M.; SCHECHTMANN, E.; FERRER, L. C. Companhia das ciências. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. 432 p.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O Livro Didático de Ciências no Ensino Fundamental— Proposta de Critérios Para Análise do Conteúdo Zoológico. **Ciência & Educação**, v. 9, p. 93-104, 2003.

VILLAROUÇO, F. M. D. O.; FREIRE, E. V. C.; PEREIRA, E. C.G.; URRUTIA PÉREZ, R. E. Análise do líquen *Cladonia verticillaris* (RADDI) Fr: em condições de laboratório sob efeito do estireno e ciclohexano. **Interciencia**, v. 32, p. 242-246, 2007.

DIAGNÓSTICO SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS E SEUS EFEITOS: UM ESTUDO REALIZADO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Raqueline Brito dos Santos¹⁴⁷

Renata Pereira¹⁴⁸

Luiz de Souza Oliveira¹⁴⁹

RESUMO

As mudanças climáticas e seus efeitos afetam diversos aspectos da vida humana, como saúde, disponibilidade de água doce e alimentos, biodiversidade e os principais serviços ecossistêmicos. Apesar de estar tão presente em nosso dia-a-dia, muitas pessoas desconhecem tais fatos, sem ter consciência de que as suas ações podem ser intensificadoras desses fenômenos, contribuindo para a vulnerabilidade, desequilíbrio natural pelo aumento da emissão de gases de efeito estufa (IPCC, 2007). Nesse contexto, o estudo desenvolveu uma pesquisa qualitativa com os discentes do Ensino Médio de duas escolas públicas. Foi realizado estudos teóricos sobre o tema mudanças climáticas e um diagnóstico por meio de um questionário. A análise dos achados foram à luz da pedagogia crítica, apontando que a escola é um espaço importante para o trabalho do tema mudanças climáticas. Os discentes envolvidos na pesquisa apresentaram interesse em aprender mais sobre o tema proposto, mas demonstraram ter pouco conhecimento sobre o mesmo, o que permite refletir que a socialização desses saberes na escola é fundamental, sendo necessária para a sensibilização do papel do indivíduo na sociedade e despertar-lhe um sentimento de responsabilidade pelo meio que vive, tendo também consciência de suas atitudes perante o meio ambiente. São medidas como essa que devem ser consideradas em relação às práticas educativas desenvolvidas nas escolas, sendo necessário fazer com que os estudantes compreendam esse contexto e busque preservação do planeta mediante suas atitudes, dessa forma, ajudando a reduzir consideravelmente os impactos ambientais.

Palavras-chave: mudanças climáticas; ensino médio; educação.

INTRODUÇÃO

¹⁴⁷ Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, professora do colegiado de Ciências Biológicas do campus X da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

¹⁴⁸ Mestre em Ecologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenadora de projetos na Conservação Internacional do Brasil.

¹⁴⁹ Discente do curso de Ciências Biológicas do campus X da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

As mudanças climáticas são fenômenos que sempre interferiram em nosso planeta ocorrendo de forma cíclica, em diversas escalas espaciais e temporais (NOBRE, 2012). Mas nas últimas décadas tem sido possível perceber uma intensificação dessas alterações, assim como um aumento da temperatura nos últimos 150 anos que está elevando a temperatura média do planeta. Cientistas participantes do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) apontam que essa aceleração se deve ao aumento da emissão de gases de efeito estufa (GEE), que contribuem para o aquecimento global. As mudanças climáticas e seus efeitos afetam diversos aspectos da vida humana, como saúde, disponibilidade de água doce e alimentos, biodiversidade e os principais serviços ecossistêmicos.

Pesquisas mostram que o planeta já vem sofrendo mudanças drásticas, tendo também projeções para o nível de pluviosidade, temperatura e possíveis impactos para os próximos anos (PEREIRA, 2013; LACERDA, 2010; MARENGO, 2003).

No relatório do IPCC de 2007 os cientistas já apontaram que o aquecimento climático está ocorrendo e é evidente pelo aumento observado da temperatura global do ar e do oceano, pelo derretimento da neve e gelo e pelo aumento do nível do mar global.

Já podem ser observadas as perdas sofridas, e com o passar do tempo, se não forem tomadas atitudes para preservação dos recursos naturais e equilíbrio dos ecossistemas presentes no planeta, as consequências serão multiplicadas e os impactos resultantes em todos os seres vivos serão consideravelmente desastrosos, sendo eles em grande escala (JACOBI *et al*, 2015).

A população em geral precisa estar alerta sobre as questões relacionadas às mudanças do clima, suas causas e feitos, pois isso pode ajudar a reduzir a sua vulnerabilidade; tanto que uma das 8 metas para mudar o mundo estabelecidas pela ONU é educação de qualidade para todos. Defendemos que os estudantes do Ensino Médio deveriam ter conhecimento sobre a importância de preservar o meio ambiente, desenvolvimento sustentável e sobre mudanças climáticas e seus impactos, já que é fundamental que os membros da sociedade tenham consciência das consequências de seus atos para o meio ambiente. No futuro bem próximo eles farão parte ativamente da sociedade, e poderão assim, ter atitudes diferentes e conscientes para preservação do meio em que se vive.

Nesse contexto acreditamos que os educadores deveriam trabalhar esse tema na escola em uma perspectiva crítica e transformadora à luz de uma pedagogia crítica da

educação (SAVIANI,2013).

Assim o estudo tem como objetivo levantar informações sobre o nível de interesse e conhecimento dos alunos do Ensino Médio de escolas públicas de dois municípios da Bahia sobre as Mudanças Climáticas afim de refletir sobre os desafios desse trabalho para a educação em perspectiva crítica.

METODOLOGIA

Visando alcançar o objetivo do estudo, foi elaborado um questionário com 09 perguntas sobre o tema Mudanças Climáticas. A elaboração das questões foi feita de forma clara e de fácil compreensão por todos os colaboradores, além de abranger amplamente o conhecimento que o indivíduo poderia ter sobre o tema. As questões discursivas visaram proporcionar aos alunos liberdade de expressão.

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa (CEDERB) e no Colégio Polivalente de Caravelas, situados respectivamente na cidade de Teixeira de Freitas e Caravelas, ambos localizados no Extremo Sul da Bahia. Os questionários foram aplicados em duas turmas de terceiro ano de cada colégio, tendo uma média de 24 alunos por turma.

Nos dias da aplicação dos questionários, em cada turma foi feito uma breve apresentação da proposta de pesquisa e objetivos da mesma, usando o projetor de multimídia, tendo assim uma interação entre a pesquisa e o indivíduo pesquisado.

O questionário foi realizado individualmente e os alunos tiveram cerca de 30 minutos para responder. Foram aplicados 94 questionários em 4 turmas de ensino médio, sendo todas elas de 3º ano. No Colégio Polivalente de Caravelas foram respondidos na turma A 25 questionários e na turma B 15, totalizando 40 alunos participantes da pesquisa. Já no CEDERB obteve-se um total de 54 questionários respondidos, tendo na turma A 30 e na turma B 24.

Para a análise dos questionários foi elaborada planilhas com as possíveis respostas para cada questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão 1 “Você já ouviu falar sobre o efeito estufa?” foi uma questão de múltipla escolha, onde as opções de respostas foram “Sim” e “Não”. Os resultados obtidos estão na tabela 1:

Tabela 1. Respostas à questão 1: Você já ouviu falar sobre o efeito estufa?

	Sim	Não	Não respondeu
A Polivalente	25	1	0
B Polivalente	14	1	0
A CEDERB	30	0	0
B CEDERB	24	0	0
Total	92	2	0

A questão 2, “Como o efeito estufa funciona?” foi uma questão discursiva, onde avaliou se o indivíduo respondeu ou não corretamente. Pôde-se observar que a grande maioria dos pesquisados declararam já terem ouvido falar sobre o “Efeito Estufa”, mas só 15 dos 92 pesquisados apresentaram uma resposta coerente. Os resultados obtidos estão na tabela 2:

Tabela 2. Respostas à questão 2: Como o efeito estufa funciona?

	Souberam responder corretamente	Não souberam responder corretamente
A Polivalente	4	22
B Polivalente	1	14
A CEDERB	5	24
B CEDERB	5	19
Total	15	79

A questão 3, “Quais suas principais causas?” foi uma questão discursiva, na tabela foram agrupadas as respostas mais frequentes. Os resultados obtidos estão na tabela 3:

Tabela 3. Respostas à questão 3 : Quais suas principais causas?

	GEE	Desmatamento	Queimadas	Não soube responder
A Polivalente	11	0	0	15
B Polivalente	8	0	1	7
A CEDERB	14	3	2	14
B CEDERB	5	0	0	19
Total	38	3	3	55

A questão 4, “Você já ouviu falar sobre esses termos (mudanças climáticas, aquecimento global e efeito estufa)? Se sim, onde foi?” foi uma questão de múltipla escolha, onde o estudante se já ouviu os termos em questão iria marcar o lugar onde os ouviu. A escola

foi o local mais mencionado. Os resultados obtidos estão na tabela 4:

Tabela 4. Respostas à questão 4: Você já ouviu falar sobre esses termos (mudanças climáticas, aquecimento global e efeito estufa)? Se sim, onde foi?

	Sim	Não	Tv	Internet	Escola	Outros	Nunca Ouviu falar
A Polivalente	26	0	16	9	22	3	0
B Polivalente	15	0	10	8	14	2	0
A CEDERB	30	0	24	16	30	3	0
B CEDERB	24	0	20	13	22	2	0
Total	95	0	70	46	88	10	0

A questão 5, “Você sabe o que significa o termo ‘mudanças climáticas’?” foi uma questão de múltipla escolha, onde as opções de respostas foram “Sim” e “Não”. Houve uma contradição neste resultado, pois, apesar de 65 dos pesquisados declararem saberem sobre mudanças climáticas, esse conhecimento não foi apresentado no decorrer do questionário. Os resultados obtidos estão na tabela 5:

Tabela 5. Respostas à questão 6: Você sabe o que significa o termo mudanças climáticas?

	Sim	Não	Não respondeu
A Polivalente	17	4	5
B Polivalente	12	3	0
A CEDERB	19	8	3
B CEDERB	17	3	4
Total	65	18	12

A questão 6, “Você acha que algumas ações do ser homem contribuem para as mudanças climáticas? Se sim, dê um exemplo”, foi uma questão discursiva e de múltipla escolha, onde se pôde marcar entre “Sim” ou “Não” e as respostas discursivas foram agrupadas nas mais frequentes. A maioria dos colaboradores concordaram que as mudanças climáticas são causadas por ações antrópicas. Os resultados se encontram na tabela 6:

Tabela 6. Respostas à questão 6: Você acha que algumas ações do ser homem contribuem para as mudanças climáticas? Se sim, dê um exemplo.

	Sim	Não	Não respondeu	Desmatamento	Poluição	Queimada de Lixo	Uso de automóveis	1*	2*
A Polivalente	25	2	0	7	8	0	2	6	5
B Polivalente	13	1	1	0	4	0	1	0	9
A CEDERB	28	2	0	14	18	1	0	0	5
B CEDERB	24	0	0	7	7	0	0	1	9

Total	88	5	1	28	37	1	3	7	28

1*Queimadas

2* Não souberam responder

A questão 7, “Como as mudanças climáticas podem influenciar no dia a dia do ser humano? Dê exemplos”, foi uma questão discursiva, onde na tabela foram agrupados os exemplos mais frequentes. Apesar de serem constantemente atingidos pelos impactos das mudanças climáticas, muitos dos pesquisados não conseguiram destacar tais fatos. Os resultados obtidos estão na tabela 7:

Tabela 07. Respostas à questão 07: Como as mudanças climáticas podem influenciar no dia a dia do ser humano? Dê exemplos.

	Calor intenso	Chuva excessiva	Proliferação de doenças	Variação do clima ou estações	Perda costeira	Impactos na agricultura	Não soube ou não respondeu
A Polivalente	3	2	6	6	0	2	13
B Polivalente	7	3	1	0	0	0	6
A CEDERB	15	3	4	4	0	0	9
B CEDERB	8	4	6	0	0	1	7
Total	33	12	17	10	0	3	35

Santos (2012) orienta que os professores extraíam da prática social um problema relevante, que diz respeito enquanto membros do grupo humano e não ao referente a problemas individuais, acreditamos que o tema mudanças climáticas apresenta essa perspectiva. O autor também aponta a importância de selecionar o problema e que os estudantes devam dedicar-se à apropriação de conhecimentos teóricos e práticos que possibilitam compreendê-lo. As respostas apontadas nas tessituras deste texto nos fazem refletir sobre nossas práticas de ensino, uma vez que os estudantes pouco argumentaram sobre o referido tema.

Nesse sentido, o docente comprometido com a democratização dos conhecimentos científicos e visando a formação de sujeitos críticos e empenhados em transformar a realidade em função dos interesses populares, reconhece o quanto é fundamental proporcionar um ensino sólido. Sendo o estudante capaz de interpretar os resultados desses conhecimentos fazendo uso social para compreender o mundo, sendo capaz de tomar atitudes conscientes e benéficas (SAVIANI, 2013).

A questão 08, “Dê um exemplo de uma situação causada pelas mudanças climáticas no Brasil”, é uma questão discursiva, na tabela foram agrupadas as respostas mais frequentes.

Apesar de ser constantemente abordado na mídia, boa parte dos pesquisados não souberam apontar alguns impactos que estão relacionados com as mudanças climáticas sofridos pelo Brasil. Os resultados obtidos estão na tabela 08:

Tabela 08. Respostas à questão 08: Dê um exemplo de uma situação causada pelas mudanças climáticas no Brasil.

	Aumento da temperatura	Aumento de Precipitação, Enchentes	Elevação do Nível do Mar	Variações do Clima	Falta de chuva, Água	Não souberam responder
A Polivalente	9	6	1	1	3	8
B Polivalente	5	3	1	2	6	4
A CEDERB	5	11	2	6	7	9
B CEDERB	3	7	1	2	8	7
Total	22	27	5	11	24	28

A questão 09, “O que você não sabe sobre mudanças climáticas e gostaria de saber? Se há alguma dúvida, ou observação a ser feita sobre o assunto, escreva a seguir”, é uma questão discursiva, na tabela foram agrupadas em respostas de interesse, desinteresse e interesse em ajudar. Nessa ultima questão obteve-se um resultado positivo, onde a maioria dos pesquisados tiveram a vontade ou interesse de aprender um pouco mais sobre as questões abordadas nesse questionário. Os resultados obtidos estão na tabela 09:

Tabela 09. Respostas à questão 09: O que você não sabe sobre mudanças climáticas e gostaria de saber? Se há alguma dúvida, ou observação a ser feita sobre o assunto, escreva a seguir.

	Não tem dúvidas e nem interesse	Gostaria de aprender mais	Gostariam de saber o que podem fazer
A Polivalente	8	14	4
B Polivalente	4	8	1
A CEDERB	12	15	3
B CEDERB	8	15	1
Total	32	52	9

CONCLUSÃO

Após a análise dos questionários, foi observado que a grande maioria dos pesquisados declarava saber ou conhecer sobre o assunto mudanças climáticas, mas quando questionado e solicitado que argumentasse para tal assunto não a apresentava com êxito. Todas as perguntas do questionário envolviam questões que podem ser vistas diariamente nos

jornais, revistas, internet e principalmente mídias televisivas. Além disso, há oportunidades para discutir essas temáticas dentro do ambiente escolar. Apesar disso, os pesquisados na sua maioria não se mostraram aptos a responderem de forma coerente as perguntas sobre mudanças climáticas.

Importante ressaltar que alguns dos alunos pesquisados tinham conhecimento dos impactos decorrente as mudanças climáticas e até mesmo se preocupavam com algumas das suas consequências, mas, apesar disso, não tinham noção das medidas de prevenção e adaptação que são necessárias, além de muitos se omitirem por pensarem que suas atitudes não poderiam ajudar a reverter às consequências, se achando incapazes.

É possível inferir que não basta trabalhar mudanças climáticas de forma livresca e descontextualizada para despertar uma consciência crítica. Aportados em Dermeval Saviani (2013) defendemos que se cada estudante compreendesse o contexto social buscando ajudar a preservar o meio ambiente com suas atitudes, já seria um grande avanço para a redução dos impactos previstos a acontecer, podendo colaborar cada vez mais para o bem estar de toda a vida na Terra.

REFERÊNCIAS

- Datafolha. Mudanças climáticas – população: o que pensa o brasileiro. 2015.
- Girardi, G. Fevereiro foi o mês mais quente da história, 1,35°C acima da média. Estadão – blog Ambiente-se. 2016 <http://sustentabilidade.estadao.com.br/blogs/ambiente-se/fevereiro-foi-mes-mais-quente-da-historia-135c-acima-da-media/> – acesso em 24 de maio de 2016.
- Iniciativa verde. Caderno: Mudança global do clima. São Paulo, 2014.
- IPCC. **Mudança do Clima: Impactos**, Adaptação e Vulnerabilidade Contribuição do Grupo de Trabalho II ao Quarto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima Sumário para os Formuladores de Políticas, 2007.
- Jacobi, P. R *et al* (org.). **Temas atuais em Mudanças Climáticas**: para os ensinos fundamental e médio, São Paulo: IEE – USP, 2015.
- Lacerda L. D.; *et al*. **Mudanças climáticas globais** – Caçando Indicadores no Nordeste Brasileiro. Ciência Hoje, v. 46, n. 272, Julho 2010.
- Marengo J. A.; Soares W. R. **Impacto das modificações da mudança climática – Síntese do Terceiro Relatório do IPCC**. Condições climáticas e recursos hídricos no Norte do Brasil.



Capítulo 6 em Clima e Recursos Hídricos 9. Associação Brasileira de Recursos Hídricos/FBMC-ANA. Porto Alegre, Brasil, pp 209-233. 2003.

Nobre, C. A., Reid, J., Veiga, A. P. S. **Fundamentos científicos das mudanças climáticas.** – São José dos Campos, SP: Rede Clima/INPE, 2012. 44 p.

Pereira R.; *et al.* **Levantamento da vulnerabilidade às mudanças climáticas na costa do descobrimento e região de Abrolhos, Brasil;** Conservation International, 2013.

SANTOS, C. S. **Ensino de ciências:** Abordagem Histórico- Crítica. 2 ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.



EIXO 06 - Memórias Coletivas, História e Processos Educativos

Propõe-se a discutir contribuições de pesquisas no campo específico do conhecimento histórico, evidenciando a importância da memória na produção historiográfica regional. Neste sentido, procurará problematizar a memória enquanto referencial teórico pertinente ao campo estudado. Vislumbra estudos que tratem da construção e reconstrução da memória em diferentes espaços e a partir de diferentes agentes sociais, e que valorizem a história e memória da realidade regional e local estabelecendo seus imbricamentos globais.

A RUPTURA DA TEORIA HISTÓRICA A PARTIR DO TRABALHO DE HANNAH ARENDT

Raí Souza Costa¹⁵⁰
Joelson Pereira de Sousa¹⁵¹

RESUMO

O trabalho intitulado “A RUPTURA DA TEORIA HISTÓRICA A PARTIR DO TRABALHO DE HANNAH ARENDT.”, procura em seu desenvolvimento possibilitar a investigação da perspectiva teórico histórica da autora, partindo de suas visões a cerca das experiências políticas na Europa do sec. XX buscando propiciar, uma base para a discussão no campo da teoria da história, em que visa apontar a partir da perspectiva de Hannah Arendt a insuficiência das teorias tradicionais da história frente ao conceito de ruptura entre o passado e o futuro, que coloca a história em um patamar onde as teorias convencionais não dão conta mais de explicar os novos fenômenos da humanidade que a história tem que entender e registrar, em virtude deste marco em sua observação se dar na Europa no sec.XX se faz necessário autores referencias que abordem a temática especificamente da Europa na segunda guerra mundial bem como de teóricos da história, para tal foram utilizadas a autora Hannah Arendt em suas obras entre o passado e o futuro e origens do totalitarismo, onde são cruzadas com obras de teóricos da história como a “história, de Heródoto (2016), “O ofício do historiador, de March Bloch (1982) “A era dos extremos, de Hobsbawn (1995)” “A Alemanha de Hitler, de Stekelberg (2002)”. A fim de mostrar a partir de Hannah Arendt que o surgimento de novos paradigmas historiográficos a partir do sec. XX não se deram ao acaso más estão ligados ao contexto sobre tudo político da segunda guerra mundial na Europa.

Palavras Chave: Hannah Arendt, Teoria histórica, Ruptura, Tradição.

PERSPECTIVA ARENDTIANA DO CONCEITO DE HISTÓRIA

Arendt ao se debruçar sobre a história, inevitavelmente irá buscar nos gregos o seu parâmetro de aferição para discorrer sobre o conceito da historia, tendo *Heródoto*¹⁵², o pai da história, como objeto inicial de sua visão, a autora observa que inicialmente a história tinha um propósito bem delineado e específico de assegurar aos feitos dos homens a devida glória a fim de que suas marcas não sejam apagadas pelo tempo, tempo este que é a matéria prima da

¹⁵⁰ Acadêmico do VII Período do curso de História – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X. Bolsista Iniciação Científica – FAPESB. Orientador: Prof. Me.

¹⁵¹ Professor na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X. Orientador no Programa de Iniciação Científica – FAPESB.

¹⁵² Heródoto foi o primeiro não só a gravar o passado, más também a considerá-lo um problema filosófico ou um projeto de pesquisa que podia revelar conhecimento do comportamento humano. A sua criação deu-lhe o título de "pai da história" e a palavra que utilizou para o conseguir, *historie*, que previamente tinha significado simplesmente "pesquisa", tomou a conotação atual de "história".

história. Inicialmente com *Heródoto* e depois com outros grandes historiadores a história irá dar conta dos grandes feitos; guerras, conquistas, catástrofes etc., sempre fatos ou feitos relacionados ao poder do homem sobre algo ou alguém, os primeiros registros da história irão se dedicar a divulgação do homem e suas capacidades de dominar outros homens ou a natureza, com a finalidade de coloca-lo em um patamar de *status* maior e a história irá fazer esse papel durante muito tempo.

Começamos com Heródoto, cognominado por cícero de *pater historiae*. E que permaneceu como pai da história Ocidental. Diz-nos, na primeira sentença das *guerras Pérsicas*, que o propósito de sua empresa é preservar aquilo que deve sua existência aos homens, para que o tempo não o oblitere, e prestar aos extraordinários e gloriosos feitos de gregos e bárbaros louvor suficiente para assegurar –lhes evocação pela posteridade, fazendo assim sua glória brilhar através dos séculos. (ARENDR, 1954, p.69-70).

Essa perspectiva de história dos fatos e dos feitos foi à prerrogativa durante muito tempo para o ofício do historiador, o objeto de estudo das ciências humanas é o homem, especificamente em história, os feitos do homem, todavia estes feitos têm que ser merecedores do protagonismo que a história lhes confere, pois desvincular o homem de sua natureza perecível nem que seja ao menos no campo historiográfico foi o que Arendt detectou em sua percepção, inclusive em outros autores da história, que desenvolvem diferentes outros paradigmas mas sempre reiteram a característica fulcral do homem e seus feitos para a historiografia, na medida em que a ciência assume sua característica moderna o homem deixa de ser exclusivamente o foco da ciência, passando a ser também um agente passivo do mundo, que contempla os fenômenos inerentes a ele, porém, que pode nem sempre estar inserido na causa desses fenômenos, para a historiografia essa perspectiva é absorvida das ciências modernas ao desvincular o homem de seus feitos para poder inseri-los na história.

A ciência moderna modificou a relação do homem com o mundo. Ela foi “capaz de emancipar-se completamente de todas as semelhantes preocupações antropocêntricas, isto é, verdadeiramente humanísticas [...] Para o cientista o homem nada mais é do que um observador do universo em suas múltiplas manifestações (...) (SHIO, 2012, p27).

Arendt traça esse aspecto como inicial na delimitação da ciência historiográfica, baseada nos princípios da ciência moderna, sobre tudo, com o advento das ciências sociais no sec. XX, a história perde a característica da observação do homem e seus feitos, mas, em sua prática, incorpora métodos das ciências humanas, objetividade e imparcialidade passam a serem critérios de produção e observação que devem tanger a produção científica e historiográfica deixando de lado a visão singular do homem para visão plural do homem, os

estudos das sociedades e a perspectiva de uma história cíclica tendo sua influência também nas ciências biológicas passam a reger o campo historiográfico e ciências como sociologia e antropologia passam a fazer contribuições significativas para a história que permitem ao homem quebrar esse ciclo e impor sua marca, neste momento Arendt percebe que a o conceito de história se reformula da antiguidade para a modernidade não estando atrelado ao homem, mas sim a natureza, ao passo em que se dá a ação e a disposição dos fatos na perspectiva da história, isto é, os fatos históricos se dispõem de forma similar aos fatos naturais.

Nosso moderno conceito de História não é menos intimamente ligado ao moderno conceito de natureza que os conceitos correspondentes e bem diferentes que se encontram no início de nossa história. Também eles o podem seu pleno significado quando sua raiz comum é descoberta (ARENDT, 2002, p.78)

A visão de História segundo a ótica de Arendt tem sua gênese na premissa dos grandes homens e grandes feitos, contudo, ao perpassar pelo séc. XX. A autora percebe a influência enorme das ditas ciências sociais, que diferente da história não estão comprometidas com o “elucidar dos fatos” tão qual o método indiciário de *Ginzburg* afirma, mas, preocupadas sim com a elucidação do próprio homem enquanto ser atuante no espaço em que vive, a história ao abrir mão da premissa exclusiva de grandes feitos singulares de homens a incorporar aspectos do arcabouço das ciências modernas, passa a ter um olhar historiográfico para o homem enquanto ser social, político, econômico, religioso etc., se multifacetando em ramificações de estudos que são auxiliados pelas ciências humanas emergindo no séc. XX. Se diferenciando daquilo que Heródoto chama de plano de história, onde a história e suas intenções são definidas e muito bem definidas a tudo aquilo que é grande, esplendoroso e que possui potencial de alimentar a glória do estado ou do povo.

Ao escrever a sua História, Heródoto de Halicarnasso teve em mira evitar que os vestígios das ações praticadas pelos homens se apagassem com o tempo e que as grandes e maravilhosas explorações dos Gregos, assim como as dos bárbaros, permanecessem ignoradas; desejava ainda, sobretudo, expor os motivos que os levaram a fazer guerra uns aos outros. (HERÓDOTO, 2006, p.30).

A perspectiva da história passa a ter uma nova forma e novos objetivos, o foco em civilizações com menos protagonismos, fatores negligenciáveis etc., a importância a detalhes e características do homem e suas produções em todos os aspectos que servem de “interrupção no processo contínuo da história” e não apenas os grandes feitos, passam a fazer parte desse novo escopo de ciência histórica, tal qual *Ginzburg*¹⁵³ em seu método do

¹⁵³ A partir do paradigma indiciário, Ginzburg introduziu uma nova maneira de fazer História, alimentando a ideia de transgredir as proibições da disciplina e ampliando seus limites, em uma abordagem que privilegia

paradigma indiciário vem mostrar, baseado sobre tudo nos pequenos aspectos da história que foge a perspectiva inicial macro dos gregos, nesta nova característica da história, Arendt constata que vem sendo abordada e trabalhada por vários historiadores e passa a fazer parte de sua teoria, onde conceitos não são mais advindos da produção do homem, mas sim do próprio homem enquanto ser, afirma a autora.

Na época moderna a história emergiu como algo que jamais fora antes. Ela não mais compôs-se dos feitos e sofrimentos dos homens dos homens, e não contou mais a história de eventos que afetaram a vida dos homens; tornou-se um processo feito pelo homem, o único processo global cuja existência se deveu à raça humana. (ARENDT, 2002, p.89.)

Neste sentido a história humana se faz pelo homem através de suas mãos em todos os aspectos, diferentemente da antiguidade, não apenas os feitos esplendorosos tem seu lugar nos ares da história, mas sim, demais outras características que se mostram fundamentais para o desenvolvimento e o curso da história como; a política, a economia, religião, militarismo dentre outras. Estas etapas pelas quais passam o desenvolvimento humano também são por onde perpassam o curso da história determinado suas implicações futuras para humanidade.

RUPTURA COM A TRADIÇÃO

As primeiras palavras escritas por Arendt na abertura do ensaio *A tradição e a época moderna* (In: *Entre o passado e o futuro*. 2011, p.43-68), são cruciais quanto à sua análise da tradição do pensamento político, acerca da qual poderíamos precisar tanto o começo, quanto o fim. Para ela: “A tradição de nosso pensamento político teve seu início definido nos ensinamentos de Platão e Aristóteles, chegando a um possível fim que ela chegou a um fim não menos definido com as teorias de Karl Marx.” (2011, p.43) Mais importante, que apontar Platão e Marx como os marcos que ora inicia, ora finaliza uma tradição, é reconhecer a tese fundamental de Arendt de que o fim da tradição do pensamento político já estava fatalmente determinada.

Arendt praticamente sela o destino de qualquer investigação sobre a tradição do pensamento político, que implicaria a partir deste momento, em reconhecer antes de qualquer coisa, o esgotamento das formas tradicionais de tratar os assuntos políticos a partir da

os fenômenos aparentemente marginais, intemporais ou negligenciáveis: as estruturas arcaicas e os conflitos entre diferentes configurações sócio culturais. Uma abordagem capaz de remontar uma realidade complexa, não experimentável diretamente, que parte da análise de casos bem delimitados, cujo estudo intensivo revela problemas de ordem mais geral e contesta ideias solidificadas sobre determinados fatos e épocas.

modernidade.

Hoje, a tradição é algumas vezes considerada como um conceito essencialmente romântico, porém o Romantismo não faz mais que situar a discussão da tradição na agenda do século XIX; sua glorificação do passado apenas serviu para assinalar o momento em que a época moderna estava prestes a transformar nosso mundo e as circunstâncias em geral a tal ponto que uma confiança inquestionada na tradição não mais fosse possível. (ARENDT, 2011, p.53)

Essa perspectiva em Arendt é cunhada para a filosofia e para a política, toda via se aplica ao campo historiográfico, ao passo em que as teorias históricas sobre tudo do sec. XIX início do XX (historicismo, Escola metódica, positivismo,¹⁵⁴) ao passarem por este crivo da tradição que a autora aponta, não conseguiria mais suprir as necessidades acadêmicas e tão pouco humanas de entender o mundo a sua volta.

O engessamento da teoria da história se fecha para o mundo real e suas constantes sinapses, sendo assim, se torna obsoleta frente ao mundo que supostamente se transforma através da ação do homem nele, o contexto sobre tudo político do sec. XX que procede a estas escolas teóricas bem como seus teóricos escapa ao entendimento cunhado ate então, uma vez que a ciência histórica se restringe em seu âmbito de pesquisa determinado por seus parâmetros negligenciando uma gama de outros aspectos imprescindíveis à historiografia bem como Ginzburg¹⁵⁵ afirma, o autor vem abordar uma nova perspectiva de pesquisa e análise para a compreensão do que ele chama de “método indiciário”, torna-se necessário para o entendimento de sua elaboração uma perspectiva de análise que perpassa por alguns aspectos que Ginzburg julga preponderante para o embasamento de seu raciocínio.

(...) é necessário, examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Dessa maneira Morelli descobriu, e escrupulosamente catalogou a forma de orelha por Botticelli, a de Cosmé Tura e assim por diante; traços presentes nos originais, mas não nas cópias. Com esse método, propôs dezenas e dezenas de novas atribuições em alguns dos principais museus da Europa. (GINZBURG, 1989, p144.)

Nessa perspectiva, faz-se importante analisar o que Carlo Ginzburg apresenta, de forma gradual, o que é denominado “método indiciário” ou também chamado “paradigma indiciário” sendo mais importante, neste aspecto, a proposta em dar um tratamento mais polido às pistas, observando uma possível verdade sobre um momento histórico ou objeto

¹⁵⁴ Correntes históricas que surgem no cenário intelectual da Europa no sec. XIX e que são baseados em perspectivas padronizadas sobre como a história em quanto uma disciplina científica propriamente dita com suas práticas e teorias deve ser executada, destacam-se neste período Augusto Comte, Friedrich Hegel dentre outros.

¹⁵⁵ Historiador italiano nascido em 15 de Abril de 1939 pioneiro do estudo da micro historia.

estudado que pode ser negligenciado pelas pequenas pistas. Ao perseguir um objeto de estudo, inúmeras informações muitas vezes, não são levadas a sério e, por isso, são descartadas, mas, ao descartar pistas sem dar o devido tratamento, corre-se o risco de perderem-se valiosas informações sobre o assunto. É nesse caminhar que o autor que se torna um dos pioneiros da “micro história”¹⁵⁶, onde levanta a fase embrionária de novas tendências na investigação em virtude de uma necessidade analítica das fontes que até então não supri mais a necessidade científica da história que é constatada através da perspectiva Arendtiana de insuficiência da tradição diretamente ligada aos meios de pesquisa positivista.

Nenhum historiador, no entanto, pode justificar seu trabalho com base apenas no relato dos “fatos essenciais”. Escrever história obriga à ação de interpretá-la. Nem mesmo a visão mais positivista e meticulosamente objetiva da história pode evitar a interpretação, no mínimo para uma seleção dos fatos considerados dignos de serem apresentados. (STAKELBERG, 2002, p.12)

Desse modo, a ruptura com tradição parece seguir a uma dupla perspectiva: de um lado, o entendimento de que as revoluções implementadas pela modernidade possibilitaram a chegada de elementos novos no campo da ciência especificamente da história, por outro de que o molde de ciência historiográfica até então não supri aquilo e que é a demanda de entendimento deste novo mundo do séc. XX, em todo caso a historiografia enquanto teoria e correntes teóricas se reformulam ao passo que se desapegam de valores tidos como preponderantes até então, a fim de manter a História enquanto ciência coerente e afinada com as demandas do novo século, para Arendt essas efervescências de novas ideias frente as conservadoras não se deu aleatoriamente, existindo uma insuficiência da história e um risco de esta se tornar obsoleta, exigindo uma constante readaptação tal qual o teórico da história Marc Bloch salienta em seu livro “Ofício do historiador”;

(...) se os historiadores não ficarem vigilantes, a história arrisca-se a naufragar no descrédito e desaparecer de nossa civilização. Trata-se, naturalmente, da história como disciplina histórica, e Marc Bloch tem consciência de que, diferentemente da história, coextensiva à vida humana, a ciência histórica é um fenômeno ele mesmo histórico, submetido às condições históricas. Legitimidade da história, mas também fragilidade da história. (BLOCH, 1944, p.13)

EXPERIÊNCIAS DO SEC. XX

¹⁵⁶ Corrente historiográfica surgida com a publicação, na Itália, da coleção “Microstorie”, sob a direção de Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, pela editora Einaudi, entre 1981 e 1988, consiste em uma prática de observação cuja a escala é reduzida aumentando o foco de observação sobre pequenos aspectos e fontes consideradas irrelevantes pelas correntes historiográficas predecessoras.

Para Arendt a filosofia tradicional tem um início e um fim determinado, sendo sua gênese nos teóricos clássicos Platão e Aristóteles com a filosofia sendo utilizada apenas para entender o mundo a sua volta dentro e fora das cidades servindo de base para as matérias mais diversas como; matemática, oratória, astronomia dentre outros, e seu fim delimitado nas ideias de Marx ao unir a política com a filosofia, conceito inovador uma vez que Marx não via os dois conceitos sendo aplicados à sociedade em separado, esta perspectiva pode ser aplicada na história ao passo em que sua gênese como história tradicional se vê em Heródoto considerado o pai da história, onde o conceito de história perpassa pelo crivo dos grandes acontecimentos, grandes guerras e grandes civilizações, se atendo apenas a isto, pode-se detectar que existe uma fragilidade na história dos grandes feitos que Arendt percebe se manter até o séc. XX se findando nos teóricos da história que antecedem a grande guerra mundial, pois até este momento a história ainda se dedica a registrar os feitos tal qual Heródoto o fazia, porém, através das fontes escritas obedecendo a um escopo limitador tal qual o “pai da história” criou e seguiu;

Heródoto não se propunha, como o diz ele mesmo no começo de sua História, senão celebrar os feitos dos Gregos e dos Persas, e desenvolver os motivos que haviam levado estes povos a se fazerem a guerra. Entre as causas desta guerra, as havia distantes e próximas. (HERÓDOTO, 2006, p.22)

A herança de morte do século XX com duas guerras mundiais e a perplexidade dos acontecimentos políticos e a eclosão de regimes totalitários como o Nazismo e o Bolchevismo Stalinista perpetuaram novas formas de governo que se especializaram na fusão entre violência e política, principais características que posteriormente seriam a marca registrada destes movimentos totalitários, violência militar, a polícia e em alguns casos o exército foram os instrumentos de contenção fundamental no governo totalitário sem o qual esses regimes não poderiam se manter, foi através do braço armado do estado que o regime se sustenta em suas atividades sem ser importunado pelo povo insatisfeito, nesse sentido Hannah Arendt afirma que:

Sempre que galgou o poder, o totalitarismo criou instituições políticas inteiramente novas e destruiu todas as tradições sociais, legais e políticas do país. Independentemente da tradição especificamente nacional ou da fonte espiritual particular da sua ideologia, o governo totalitário sempre transformou as classes em massas, substituiu o sistema partidário não por ditaduras unipartidárias, mas por um movimento de massa, transferiu o centro do poder do Exército para a polícia e estabeleceu uma política exterior que visava abertamente ao domínio mundial. (ARENDR, 1979, p.512).

Sendo assim Arendt afirma que por mais aterrador que seja a realidade da guerra

existiu uma legitimidade que a embasou tanto a sua prática quanto as ideologias que a permearam, existindo uma articulação dos habitantes da Alemanha com propósitos holísticos e coesos afinados pelo estado que por sua vez corroborado pela massa executou as atrocidades que marcaram a Alemanha, nesse ponto é crucial entender que, existe uma razão que pode não ser plausível, mas é concebível dentro de um contexto preposto, e que este contexto preposto fez sentido para Alemanha nazista através de seu contexto político totalitário, isto é: a história tentou fornecer subsídios para a compreensão da lógica do estado por mais difícil que seja digerir todo o contexto.

Esse ceticismo sobre a utilidade analítica das categorias morais não visa absolutamente relativizar o mal do nazismo; pretende apenas atrair a atenção para o fato incontestável de que entre 1933 e 1945 muitas pessoas bem-intencionadas na Alemanha (e em outros lugares) acharam que o nazismo era um movimento adequado e construtivo. O historiador deve explicar por que isso aconteceu. Até a característica mais abominável do nacional-socialismo, o virulento anti-semitismo, que acabou levando ao Holocausto, tinha uma terrível lógica própria, que o historiador precisa explicar. (STAKELBERG, 2002, p.12-13).

No entanto, mesmo cabendo ao historiador explicar a lógica plausível do contexto gerador do nazismo não está este, incumbido de dar sentido aos fatos, pois a história não pode fazer com suas bases tradicionais. Arendt ao apontar a insuficiência da tradição na política, pode-se ter a sua ideia aplicada ao campo historiográfico, sendo assim, o período do sec. XX marcado pela segunda guerra mundial se torna um marco para a teoria historiográfica que delimita a ausência de sentido aos fatos dados através dos registros históricos, pois não há nada que o precede, e nem que possa fazer menção ao que se espera do futuro, Arendt na filosofia chama isto de ruptura, onde o passado se desvincula do futuro através de um presente sem a mínima condição plausível de existência baseada nos conhecimentos do homem acumulados até então, mas que é uma realidade posta indubitavelmente, sendo uma realidade posta e não precedida por nossa capacidade histórica, os meios teóricos se tornam obsoletos e novos paradigmas passam a ter, a partir do sec. XX campo fértil para seus desenvolvimentos, posto que a história tradicional não tem subsídios para dar conta segundo Hobsbawm.

No nazismo, temos um fenômeno difícil de submeter-se à análise racional. Sob um líder que falava em tom apocalíptico de poder ou destruição mundiais, e um regime fundado numa ideologia absolutamente repulsiva de ódio racial, um dos países mais cultural e economicamente avançados da Europa planejou a guerra, lançou uma conflagração mundial que matou cerca de 50 milhões de pessoas, e perpetrar atrocidades – culminando no assassinato mecanizado em massa de milhões de judeus - de uma natureza e escala que desafiam a imaginação. Diante de Auschwitz, os poderes de explicação do historiador parecem deveras insignificantes. (HOBSBAWM, 1995, p.94).

NAZISMO

Como marco histórico para o embasamento de Arendt, a autora toma o sec. XX como crivo de finalização da eficiência historiográfica tradicional, mais precisamente nos grandes acontecimentos bélicos da segunda guerra mundial, isto é, ao se chegar no ponto em que grupos de seres humanos se aniquilam, não mais por disputas banais inerentes ao expansionismo territorial ou aos recursos sejam eles diversos, e sim por critérios subjetivos baseados em especulações que não podem mais ser palpáveis, fugindo completamente ao molde historiográfico positivista da história ratificada pela fonte material, ao lançar um olhar clínico sobre o holocausto pode ser ver o quão irracional foram os motivos pelos quais o conflito se iniciara, o antissemitismo abertamente apoiado pelo estado, é baseado em preceitos de superioridade racial equivocadamente fomentados sob um olhar preconceituoso e xenófobo que em nada se vincula a ciência ou similar. Tendo isto como ápice de uma torrente de acontecimentos que marcam o século XX como sendo o ponto fora da curva nas perspectivas políticas bem como históricas uma vez que em nada o precede em nível de barbárie.

Não resta dúvida de que, a esse respeito, nosso século deve ter ultrapassado seus predecessores. Um olhar retrospectivo impõe uma conclusão incômoda: este foi o século das grandes catástrofes humanas - duas guerras mundiais, o nazismo, sem falar das tragédias mais circunscritas, como as da Armênia, Biafra, Ruanda e outros países. (Courtois, 1999, p.6).

Nesse sentido que o pensamento de Hannah Arendt ao se por no contexto teórico histórico, fomenta a possibilidade de que o surgimento de novos paradigmas historiográficos que fazem frente ao positivismo se dá em virtude de uma incapacidade de o mesmo, poder dar sentido aos fatos, dentro da história dificilmente poderá ser encontrada algo que se assemelhe aos fatos do sec. XX, em nível de violência, legitimação da violência, estado xenófobo¹⁵⁷ e antissemita¹⁵⁸. O desenvolvimento dialético hegeliano da tese e antítese¹⁵⁹ que levaria ao mundo sempre em um estágio de desenvolvimento progressivo e constante não se sustenta ao ver o desenvolvimento da humanidade culminar no sec. XX. Pois Dificilmente,

¹⁵⁷ Medo, aversão ou a profunda antipatia em relação aos estrangeiros, a desconfiança em relação a pessoas estranhas ao meio daquele que as julga ou que vêm de fora do seu país com uma cultura, hábito e religião, diferentes.

¹⁵⁸ Preconceito ou hostilidade contra judeus baseada em ódio contra seu histórico étnico, cultural e/ou religioso.

¹⁵⁹ Realidade que primeiro “se apresenta”, depois se nega a si própria e em um terceiro momento supera e elimina essa contradição.

historicamente falando poderá afirmar que foi um século de paz, marcado por acontecimentos que reiteram o progresso da humanidade, pelo contrário, o sec. XX é a marca da capacidade do homem retornar as suas raízes irracionais através de atos que são totalmente contrárias ao estilo de vida em sociedade que para a história, é uma das marcas do desenvolvimento humano.

As primeiras histórias do Terceiro Reich tendiam a tratar o nazismo como uma misteriosa patologia, a encarnação de uma força maligna que, em última análise, só podia ser explicada em termos metafísicos, como se o demônio efetuasse uma intervenção direta nos assuntos humanos. Em vista dos horrores sem precedentes do Holocausto e da irracionalidade das obsessões raciais nazistas, é sem dúvida compreensível a tendência para pensar no nazismo como carente de qualquer explicação racional. (STACKELBERG, 2002. p.12).

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 2011.
- ARENDT, Hannah. **Origens Do Totalitarismo**. São Paulo, Schocken Books, 1979.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. ZAHAR, 1949.
- COURTOIS, Stéphane. **O LIVRO NEGRO DO COMUNISMO, Crimes, terror e repressão**. Rio de Janeiro, Art Line, 1999.
- GINZBURG, Carlo **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- HERÓDOTO. **História**, EBooksBrasil, 2006.
- HOBBSAWM, Eric. **Era Dos Extremos O Breve Séc. XX**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- STACKELBERG Roderick. **A Alemanha De Hitler: Origens, Interpretações, Legados**, Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- SHIO Maria Sonia. **Hannah Arendt Historia e Liberdade – Da ação á reflexão**. Clarinete 2º Edição, 2012.

DIREITO FUNDAMENTAL À MEMÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO COMO PRESSUPOSTO PARA CIDADANIA

Raíssa Félix Almeida¹⁶⁰

RESUMO

Tendo por pressuposto o direito fundamental à memória como requisito para consecução da dignidade da pessoa humana, esta pesquisa visa difundir o conhecimento relativo a este direito fundamental, a partir da apresentação do conceito e contexto histórico que o ensejou, com o fito de promover a apreensão do conteúdo por parte dos sujeitos, bem como reflexão acerca da importância de sua efetivação. Para tanto, foi utilizado recurso de revisão bibliográfica, com fontes que promovem a intersecção entre história, arcabouço teórico e jurídico afeto ao tema. Com o objetivo de evidenciar o caráter emancipatório do direito fundamental à memória, foi delineada a importância do conhecimento histórico para que o cidadão tenha autonomia para posicionar-se politicamente ante à sua realidade, manifestando sua identidade e cidadania sem as amarras do desconhecimento. Aponta, ainda, que o direito fundamental à memória é mecanismo de resistência ao domínio lastreado na manipulação da informação, sendo crucial para a consolidação da Democracia brasileira e ruptura com estruturas atrofiadas de poder que negam os sujeitos, na medida em que usurpam sua história. Assim, a deflagração e democratização do acesso a dados e fatos históricos, juridicamente tuteladas, apresentam-se como esperança para que a Nação brasileira assuma o protagonismo na construção do seu presente e futuro.

Palavras Chave: Direitos humanos; História; Direito à memória.

INTRODUÇÃO

O direito à memória está incluso no rol de direitos compreendidos como fundamentais à consecução da dignidade da pessoa humana. Implícito na Constituição brasileira de 1988, o direito à memória decorre dos princípios democrático-republicanos que a ensinaram e é imperioso à consolidação da Democracia. Apresenta-se, pois, como pressuposto de liberdade, possibilitando ao cidadão a autodeterminação e autonomia para posicionamento político e (re) construção da realidade social, a partir do conhecimento histórico.

Para tal exposição foi utilizado o recurso da pesquisa bibliográfica, com análise de leis, documentos oficiais, livros jurídicos e de História. Compreendem a literatura básica da pesquisa autores consagrados como Boris Fausto, Jacques Le Goff, Paulo Bonavides, Flávia

¹⁶⁰ Advogada inscrita da Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional do Estado da Bahia, bacharel em Direito pela Faculdade do Sul da Bahia (FASB), especializando em Direito Público, com ênfase em Direito Constitucional e Tributário pela Universidade Estácio de Sá, e-mail: raissafelix.adv@gmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5527525067051583>.

Piovesan e outros. Quanto à bibliografia complementar, teses e outras publicações científicas, a escolha se deu no banco de periódicos da Capes, a partir da pesquisa livre dos seguintes termos “Direito à Memória”, e com a sua categorização em “Direitos Humanos” e “História”. As referências foram organizadas pelos eixos: contexto histórico preponderante para a construção do direito à memória; apresentação/conceituação do direito fundamental à memória; e mecanismos legais para a sua consecução, com vistas a demonstrar o seu protagonismo para emancipação político-social do cidadão.

HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE

O estudo do direito à memória implica na ressignificação das informações históricas e quotidianas e, por consequência, da formação identitária. Considerando a Literatura como um dos elementos construtores da identidade individual e coletiva, vez que possibilita/facilita a compreensão do passado e presente, ou, nos dizeres de Abaurre, “ensina a viver”, “denuncia a realidade” (2005, p.10-11), a linguagem literária contribui para a construção da identidade, situando, com precisão, a importância do estudo do direito à memória para a formação do ser “humano”.

O livro infanto-juvenil *A Pedra Arde*¹⁶¹, escrito pelo jornalista Eduardo Galeano, evidencia este caráter da Literatura, visto que o diálogo das personagens evoca reflexão que ultrapassa os limites da verossimilhança. A narrativa se desenvolve no povoado Nevoeiro, cujo personagem Carassuja – um menino – tenta furtar maçãs de um pomar onde trabalhava o “velho” – personagem inominada, descrita como feia, curvada, manca, marcada por cicatriz. Ocorre que, ante o espanto com esses traços, creu o menino que fazer tornar o velho guardador de pomares à juventude, recompondo sua feição e saúde, seria motivo de felicidade para este. Contudo, ao apresentar-lhe a pedra mágica que encontrara, o velho recusou-se, explicando que

– Se quebro a pedra, estas marcas somem. E elas são meus documentos, compreendes? Meus documentos de identidade. Olho-me no espelho e digo: ‘Esse sou eu’, e não sinto pena de mim. Lutei muito tempo. A luta pela liberdade é uma luta que nunca acaba. Ainda agora, há outras pessoas, lá longe, lutando como eu lutei. Mas minha terra e minha gente ainda não são livres, e eu não quero esquecer. (GALEANO, 1983, p. 19-21)

¹⁶¹ O título foi publicado em 1980, na Espanha, onde o autor vivia exilado, vítima da ditadura cívico-militar instalada no Uruguai no período de 1973-1985.

Extraí-se do conto a relação entre história e identidade: para o menino, o desconhecimento da causa das marcas suscitava repulsa; para o velho, compunham o seu “eu”. A usurpação do direito ao conhecimento/manutenção das referências dos fatos vivenciados implicaria, portanto, na descaracterização da personagem como pessoa, infligindo até mesmo na trajetória de luta pela liberdade coletiva.

Destaca-se que, inobstante as influências da Literatura, a História¹⁶² é, para Le Goff, “elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” [grifo do autor] (2003, p. 476). O historiador salienta que “a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder” (2003, p. 476). Nesse ensejo, a democratização do acesso aos fatos e dados históricos, a defesa do direito à memória constitui-se postura de resistência ao domínio e instrumento de busca pela identidade, cidadania e liberdade.

O caráter emancipador do direito à memória pode ser especialmente notado quando da procura pela difusão de informações referentes a períodos de restrição de direitos, como no caso da ditadura militar ocorrida no Brasil entre 1960-1980. Le Goff (2003, p. 477) conclui que a memória “procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” e, por isso, apresenta-se de forma imperiosa a busca pelo conhecimento e deslinde deste período da história brasileira.

AUTORITARISMO, ESQUECIMENTO E DOMÍNIO

A ditadura militar brasileira iniciou-se em 1º de abril de 1964, quando o presidente do Senado, Auro Moura Andrade, declarou a vacância do cargo de presidente da república, desdobrando-se o fato na convocação para eleições indiretas, com a promulgação do Ato Institucional N. 1 e assunção do general Humberto de Alencar Castelo Branco. A quebra de princípios como manutenção da ordem social, respeito à hierarquia e controle do comunismo corroboravam a deposição do governo, como explicita Boris Fausto, “a ordem se transformava em desordem, e a desordem justificava a intervenção” (2003, p. 463). O

¹⁶² História, s. f. 1. Série de acontecimentos notáveis e dignos de memória, ocorridos na vida da humanidade, de um povo ou de um Estado (OLINTO, 2000, p.41).

contexto conturbado, marcado por inseguranças e insatisfações sociais, descrença e consequente deslegitimação do governo ganhou robustez, por fatores internos e externos, argumentos que fortaleceram (e culminaram) o golpe em curso.

O movimento de 31 de março de 1964 tinha sido lançado aparentemente para livrar o país da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia, mas o novo regime começou a mudar as instituições do país através de decretos, chamados de Atos Institucionais (AI). (FAUSTO, 2003, p. 465)

Apesar da propaganda otimista, a faceta autoritária do regime foi, gradativamente, tomando o lugar do discurso apaziguador que convencera a sociedade quanto às intenções primárias. O AI-1 ampliou o poder do chefe do Executivo, em detrimento das prerrogativas do Congresso, desencadeando um verdadeiro “expurgo” das instituições, com ingerência nos mais diversos setores, inclusive na esfera Judiciária (FAUSTO, 2003, p. 467). O AI-2 pôs fim ao pluripartidarismo e o AI-3 regulamentou as eleições estaduais de 1966, instituindo a eleição indireta, os governadores passaram a ser escolhidos pelas respectivas Assembleias Legislativas.

Em 1967, o general Artur da Costa e Silva assume a presidência, vindo a promulgar o Ato Institucional N. 5, com restrições ainda mais severas que delinearam a verdadeira feição do regime. A atuação dos sucessores, Médici (1969-1974) e Ernesto Geisel (1974-1979), foi marcada pela repressão violenta aos críticos do regime militar, guerrilha urbana. Relata Boris Fausto que “continuava também a prática da tortura, acrescida do recurso ao ‘desaparecimento’ de pessoas mortas pela repressão” (2003, p. 491). Ele aponta que, apesar de a pena de morte nunca ter sido aplicada formalmente, preferia-se “as execuções sumárias ou no correr de torturas, apresentadas como resultantes de choques entre subversivos e as forças da ordem ou como desaparecimentos misteriosos” (FAUSTO, 2003, p. 481). Tais práticas foram, contudo, olvidadas pelas versões históricas oficiais, sendo reservado à Nação um saldo incontável de violações de direitos humanos, cujo resgate é defendido com o fito de não se permitir fazer dos esquecimentos e silêncios da história mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2003, p. 476).

Cita-se, para exemplificar o contexto supramencionado, trecho do Relatório da CNV¹⁶³, cuja formação se deu para a investigação das violações de direitos humanos,

¹⁶³ De acordo com a Lei 12.528/ 2011, “Art. 1º É criada, no âmbito da Casa Civil da Presidência da República, a Comissão Nacional da Verdade, com a finalidade de examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas no período fixado no art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a fim de

deflagração da verdade, reconstrução da memória e combate à impunidade, testificando as violações ocorridas. Um destes casos emblemáticos foi o ocorrido com Antogildo Pascoal Viana, estivador e sindicalista, cujo óbito data de 8/04/1964.

Segundo a versão oficial, ele teria morrido ao projetar-se da janela do 5º andar do edifício do IAPETC, localizado na avenida Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. (...) A ocorrência, no mesmo período, de outros relatos de lideranças sindicais e políticas, que supostamente haviam cometido suicídio, serviu de base para a contestação. De fato, ao longo de todo o regime ditatorial, tornou-se prática comum dos agentes da repressão simularem as execuções, que promoviam, como se suicídios fossem. (CNV, Volume III, 2011, p. 132-133)

Antogildo é apenas um dos inúmeros exemplos presentes no Relatório e que não foram alcançados pelos trabalhos da CNV. Apesar de ter registrado a confirmação de 434 mortes e desaparecimentos de vítimas do regime,

Para a Comissão Nacional da Verdade, o rol de vítimas aqui exposto não é definitivo (...) a produção de um quadro mais consolidado de informações acarretará a identificação de número maior de mortos e desaparecidos. (CNV, Volume III, 2014, p. 25)

Sem a deflagração histórica, os fatos não existem e tendem a ser ignorados e passar despercebidos no futuro; não compõem a memória e a identidade de Nação. Salienta-se que a positivação do direito à memória é, nesse contexto, uma questão jurídica e política, essencial à consecução da dignidade da pessoa humana, possibilitando a autodeterminação do ser ante à sua realidade, tornando-o sujeito.

MEMÓRIA E LIBERTAÇÃO

Por definição, os direitos “humanos fundamentais”¹⁶⁴ visam o pleno desenvolvimento da personalidade humana, aludem à consagração de direitos mínimos, capazes de resguardar a dignidade humana, garantir a limitação de poder e alcançar o pleno desenvolvimento da personalidade humana (MORAES, 2013, p. 2). Incorporam-se ao rol constitucional direitos e garantias aqueles que sejam implícitos e decorrentes dos princípios preconizados pela Constituição Federal (1988), o que amplia a concepção dos direitos fundamentais com vistas à consecução da dignidade humana em todas as suas dimensões

efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional” (Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112528.htm>. Acesso em 10 mai. 2016).

¹⁶⁴ As expressões “direitos humanos” e “direitos fundamentais” são homólogas, ambas se reportam às faculdades inerentes para concretização do “ser” humano, sua diferenciação está, conforme Ivo Sarlet (2012, p. 40) “quanto ao grau de efetiva aplicação e proteção dos direitos fundamentais (direito interno) e dos direitos humanos (direito externo)”.

(SILVA, 2013, p. 184).

Citando Etienne-R. Mbaya, Bonavides (2013, p. 588) expõe que quando “um sistema de direitos se faz conhecido e reconhecido, abrem-se novas regiões da liberdade que devem ser exploradas”. Em consonância, José Carlos M. da Silva Filho (2008, p. 173) afirma que é no resgate histórico “negado pelo avanço impiedoso da civilização que se poderá ser capaz de se tornar mais humano”, o que faz da memória escudo contra a letargia social. O direito à memória viabiliza o protagonismo cidadão para decisões individuais e coletivas, posicionando-o politicamente diante de fatos presentes e pretéritos, sem que se incorra no “perigo” de ser a realidade considerada inevitável ou seja negada a história (ARENDT, 2005, p. 296).

A Constituição/1988 estatui o direito fundamental à memória implicitamente¹⁶⁵. A primeira referência quanto ao dever de proteger-se as manifestações culturais e históricas para a afirmação da memória e identidade nacional quanto às culturas populares, indígenas, afro-brasileiras e de grupos participantes do processo civilizatório nacional, está no Artigo 215, § 1º. O artigo 216 define patrimônio cultural como bens de “referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Os fundamentos do direito à memória encontram razão no regime democrático e essência dos princípios da cidadania e dignidade humanas, presentes no artigo primeiro da Constituição Federal (1988), em harmonia, o Artigo 5º, incisos XIV e XXXIII, assegura a todos o acesso à informação.

Os conceitos e argumentos supramencionados, contrastados a uma realidade histórica marcada por violações aos direitos humanos, suscitam, após a Constituição-cidadã, a necessidade de o Estado voltar-se aos crimes perpetrados sob sua égide no período ditatorial. Assim, a memória, essencial para a construção da identidade nacional, é travestida de cunho reparador. A compreensão do direito à memória deve ser, então, concebida sob a perspectiva da Justiça de Transição¹⁶⁶, como recurso para superação do autoritarismo e consolidação do

¹⁶⁵ Trata-se de direito fundamental implícito/cláusula aberta material, nos termos do artigo 5º, §2º, “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (CF, 1988).

¹⁶⁶ A justiça de transição é conceituada como o conjunto de abordagens, mecanismos (judiciais e não judiciais) e estratégias para enfrentar o legado de violência em massa do passado, para atribuir responsabilidades, para exigir a efetividade do direito à memória e à verdade, para fortalecer as instituições com valores democráticos e garantir a não repetição das atrocidades (SOARES, 2016).

Estado Democrático de Direito¹⁶⁷. Para tanto, a Justiça de Transição tem como pilares a

(i) a reparação, (ii) o fornecimento da verdade e construção da memória; (iii) a regularização da justiça e reestabelecimento da igualdade perante a lei e (iv) a reforma das instituições perpetradoras de violações contra os direitos humanos. (ABRÃO, 2012, p. 197).

A Lei da Anistia, Lei nº. 6.683/1979, pode ser vista como início do processo de superação da ditadura. Contudo, o perdão irrestrito às vítimas da repressão e aos agentes públicos que atuaram no regime apontava, a *contrario sensu*, a utilização da memória como moeda de subserviência, haja vista que a pacificação desmemoriada é, em verdade, estratégia de manipulação. A mobilização popular e pressão política corroboraram para a aprovação da Lei nº 9.140/1995, que reconhece como mortas as pessoas desaparecidas em virtude de participação ou acusação de participação em atividades políticas entre 02 de setembro de 1961 e 5 de outubro de 1988. E outras leis se seguiram, como a Lei nº 10.559/2002, criou a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça e regulamentou o Art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição de 1988 e Decreto nº 5.584/2005, que determinou à Agência Brasileira de Inteligência a entrega de documentos ao Arquivo Nacional, progredindo o processo de revelação da verdade.

O principal marco para efetivação do direito à memória trata-se da instituição da Comissão Nacional da Verdade (CNV), pela Lei nº 12.528/2011. Apesar de tardio, o posicionamento assumido pelo Estado com vistas à promoção da verdade e reconstrução da memória vai de encontro à postura assumida em 1979, vista como a institucionalização da injustiça com a negação do passado (TORELLY, 2010, p. 109). A criação da CNV para investigação das violações de direitos humanos ocorridas de 1946 a 1988, rompia a letargia que mitigava a legitimidade do Estado Democrático.

Assim como o “velho” ensinou para Carassuja acerca da importância das suas marcas para testemunho do passado e compreensão da sua identidade, o direito à memória é também pressuposto para consecução da dignidade humana, e, sobretudo, da liberdade. Discutir a memória é despertar a rediscussão do passado, questionar o presente, emancipar, tornar independente o cidadão a fim de que floresça o verdadeiro espírito da democracia. Desta forma, alimenta-se o sonho da efetivação dos valores preconizados na Constituição, a partir do empoderamento dos brasileiros para um Brasil com igualdade e justiça social, plural,

¹⁶⁷ Estado Democrático de Direito se aplica a qualquer estado que preconiza a garantia e respeito das liberdades civis, isto é, a efetiva tutela dos direitos humanos e fundamentais, por meio da proteção jurídica (SANTOS, 2015.)

mas fraterno, fundado na harmonia social. Ratifica-se, contudo, que o único caminho possível para que isso ocorra é garantir o direito à memória, democratizar o acesso às informações históricas, a fim de que o povo construa sua própria verdade, pois inexiste identidade que se imponha e a liberdade inexiste em meio ao sofismo.

CONCLUSÃO

A abordagem dos fundamentos teóricos e históricos do direito fundamental à memória demonstra, *de per si*, o carácter emancipador. A positivação no ordenamento jurídico pátrio decorre do anseio incutido quando da promulgação da Constituição Federal de 1988 – isto porque, sendo lastreada pelo princípio da dignidade da pessoa humana, impossível seria concebê-la se aos agentes fosse vedado o conhecimento histórico imprescindível à formação da sua identidade e, conseqüentemente, emancipação social e política. Ultrapassada a ditadura militar, a redemocratização denotava que, não obstante a importância da prerrogativa do voto, um governo do povo é aquele em que o cidadão tenha capacidade de autodeterminar-se ante os fatos políticos, seja capaz de manifestar-se livremente, sem as amarras do desconhecimento histórico.

Neste mesmo raciocínio, é imperioso ressaltar que, por sua própria natureza, o direito fundamental à memória deve ser compreendido como um direito de exercício permanente e continuado. O processo contínuo de revelação e democratização dos fatos históricos é o que lhe atribui efetividade. Disto decorre a necessidade de propagação do conceito, significados, fundamentos e instrumentos legais que o tutelam, conforme a exposição que foi realizada.

A compreensão do direito fundamental à memória é imprescindível, portanto, para redemocratização e pacificação social, com o fito de reconhecimento das arbitrariedades e violações perpetradas pelo Estado, recomposição social, emancipação do cidadão. E, por isso, exsurge como direito/caractere imprescindível para a consecução do princípio da dignidade da pessoa humana, ampliando sua finalidade para fins de justicamento/reconhecimento daqueles que pereceram em prol da democracia e mecanismo de não repetição dos fatos renegados.

Observa-se, quanto aos aspectos teórico-filosóficos, a crítica à propagação de uma História meramente relatorial e parcial, sem o devido envolvimento político, a serviço das classes dominantes. É a partir da deflagração das omissões históricas relativas à repressão que se espera promover a ressignificação do passado ausente, trazendo-o ao presente, de forma a

possibilitar o reposicionamento político das gerações que desconhecem as circunstâncias em que foi forjada a Nação e o sistema de direitos e garantias sob o qual foi constituído o Estado brasileiro.

Decerto, tendo em vista a amplitude da temática, a exploração de conceitos como emancipação social, democracia, liberdade, confeririam maior vivacidade à discussão. Haja vista que, sob o manto do silêncio e com uma democracia impetrada pelos senhores do regime de exceção em declínio, o Estado e o povo brasileiro têm, no direito à memória, a possibilidade de superação do passivo autoritário e de desenvolver autonomia social e política suficiente para compreensão da história, do presente e do seu papel para a construção do futuro da nação.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M, PONTARA, Marcela N.. **Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras**, volume único. São Paulo: Moderna, 2005.

ABRÃO, Paulo. **A Lei de Anistia no Brasil**. In: RUIZ, Castor M. M. Bartolomé (org.).

Justiça e memória: Direito à justiça e reparação: a condição humana nos estados de exceção.

São Leopoldo: Casa Leiria. Passo Fundo: IFIBE, 2012, p. 197-226.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 28. edição. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Relatório/Comissão Nacional da Verdade. – Recurso eletrônico. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016

BRASIL. Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. **Diário Oficial da República**

Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 out. 2011. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12528.htm>. Acesso em: 21 abr. 2016.

CASTRO, J. L. Cascajo; LUÑO, Antonio-Enrique Pérez; CID, B. Castro; TORRES, C.

Gomes. **Los derechos humanos**: significación, estatuto jurídico y sistema. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1979.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

GALEANO, Eduardo. **A pedra arde**. 1. edição. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. edição. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais**. 10. edição. São Paulo: Atlas, 2013.

OLINTO, Antonio. **Minidicionário Antonio Olinto da língua portuguesa**/supervisão do autor: organização Ubiratan Rosa. São Paulo: Moderna, 2000.

ONU. **Questions of Impunity of Perpetrators of Human Rights Violations**. 1997.

Disponível em <<http://www.unhcr.org/refworld/docid/3b00f1a124.html>>. Acesso em 08 nov. 2015.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 7. edição. São Paulo: Saraiva, 2014.

SANTOS, Adairson Alves dos. **O Estado Democrático de Direito**. Disponível em: <http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10143&revista_caderno=9>. Acesso em: 18 nov. 2015.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 11. edição. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 36. edição. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. **O anjo da história e a memória das vítimas**: o caso da ditadura militar no Brasil. Veritas, Porto Alegre, v.53, n.2, p. 150-178, 2008.

SOARES, Inês Virginia Prado. **Justiça de Transição**. Disponível em:

<<http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tikindex.php?page=Justi%C3%A7a+de+transi%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

TORELLY, Marcelo D. **Justiça transicional, memória social e senso comum democrático**: notas conceituais e contextualização do caso brasileiro. In: Repressão e Memória política no contexto ibero-brasileiro: estudos sobre Brasil, Guatemala, Moçambique, Peru e Portugal. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia. Portugal: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2010, p. 104-123.



CIDADE E MEMÓRIA: a ressonância dos patrimônios em Teixeira de Freitas, Ba

Priscila Santos da Glória¹⁶⁸

RESUMO

O presente texto é um relato de experiência do projeto de pesquisa e de extensão “Patrimônio, Cidade e Memória: história e cultura em Teixeira de Freitas” que vem desenvolvendo pesquisas no âmbito do patrimônio desde 2013 no campus X da UNEB. O projeto foi pensado a partir dos questionamentos sobre a existência de uma história, memória e identidade da cidade de Teixeira de Freitas, e conseqüentemente da possibilidade do reconhecimento de patrimônios. Estes questionamentos surgem da dificuldade de encontrar e ter acesso a documentos escritos sobre a cidade e os seus sujeitos, então buscamos na metodologia da história oral um caminho para encontrarmos os rastros destas histórias, e através das memórias dos sujeitos cidadãos reconstituímos traços da história e da memória da própria Teixeira de Freitas. Utilizamos os estudos de Pierre Nora (1993), Michel Polack (1992), Sandra Pesavento (1995, 2007), Yara Khoury (2000), José Reginaldo Gonçalves (2005) e Olgário Vogt (2009) como fundamentação teórica destas análises que não encontraram uma única história e memória, mas muitas memórias e histórias sobre a cidade, seus sujeitos e patrimônios.

Palavras-chave: Cidade, Memória, Patrimônio, História

INTRODUÇÃO: TEIXEIRA DE FREITAS, UMA CIDADE SEM HISTÓRIA?

A cidade de Teixeira de Freitas está localizada no extremo sul da Bahia, sua emancipação data do ano de 1985 (GONÇALVES, 2012), antes localidade pertencente às cidades Alcobaça e Caravelas. Teixeira se apresenta com uma cidade nova, com uma infraestrutura problemática, no que diz respeito a asfaltamento das ruas, saneamento básico, transporte público, entre outras. A cidade é praticamente um “canteiro de obras”, como se diz por lá, muita coisa ainda por ser feita quando o assunto é urbanização.

Como docente do curso de História da Universidade do Estado da Bahia, campus Teixeira de Freitas, pude perceber as angústias dos discentes quando tratamos da história regional e local do município e localidades circunvizinhas. É muito comum ouvirmos dos estudantes que “Teixeira não tem história, nem cultura, nem identidade¹⁶⁹”. Estas preocupações se aglutinam quando os mesmos se deparam com a pesquisa monográfica e a

¹⁶⁸ Professora Assistente do colegiado de História UNEB/ Campus X, Mestre em História Regional e Local UNEB/Campus V, E-mail: priumani@yahoo.com.br

¹⁶⁹ Narrativas presentes durante a disciplina de “Cultura Documental e Patrimonial”, onde provoço interrogações sobre a história local e os patrimônios regionais.

busca incessante por documentos e uma luta por acesso aos acervos públicos e privados. Alguns até mesmo afirmaram a impossibilidade de escrever histórias sobre a citada cidade, baseando-se na ausência de uma documentação escrita palpável e organizada.

Liliane Gomes, também docente da UNEB/campus X, reitera a dificuldade de acesso às fontes documentais escritas nas cidades do extremo sul da Bahia, devido à falta de comprometimento, o manuseio inadequado, a conservação indevida e a apropriação de documentos públicos pelo privado. No entanto, a autora confirma a possibilidade de pesquisa tanto com fontes escritas, quanto orais, pois apresenta textos acadêmicos de seus orientandos que expressa o esforço do fazer historiográfico e a busca incessante das fontes que possibilitaram suas pesquisas (2011).

A partir da crescente produção historiográfica do curso de História¹⁷⁰ observamos as múltiplas possibilidades de abordagens, temáticas, fontes e escrita da história teixeirense. Este material nos faz atentar não só para a existência de uma história da cidade, mas para a possibilidade de várias histórias, ou como diria Yara Khoury “outras histórias, outras memórias” (2000). Susana Ferreira em seu estudo monográfico problematiza a memória oficial proferida pelo Jornal Alerta quanto à fundação da cidade de Teixeira e os sujeitos responsáveis pelo seu desenvolvimento (2010). Enquanto a imprensa afirma o progresso advindo pela chegada das madeireiras na região, Ferreira nos convida a passear pelas histórias e memórias das famílias negras “pioneiras” que formaram um pequeno comércio entre as cidades de Caravelas e Alcobaça dando início a um povoado, que seria conhecido como “Comércio de Pretos” e mais tarde dali nasceria Teixeira de Freitas (2010, p. 38).

Ferreira ainda nos indica possíveis caminhos para entendermos a origem destas famílias, como descendentes de escravos e/ou libertos da Colônia Leopoldina, hoje distrito de Helvécia, pois muitas memórias os identificam como “colonheiro” (2010, p. 38). A colônia Leopoldina foi fundada durante o século XIX¹⁷¹ na Vila Viçosa, principalmente por suíços, alemães e franceses que habitaram cinco sesmarias doadas pelo governo da província (CARMO, 2010, p. 22). Segundo Alane Carmo a mão de obra da colônia era formada por “escravos, africanos e crioulos” que trabalhavam sobretudo no plantio e colheita do café (2010, p. 31). Hoje Helvécia, antiga colônia Leopoldina, é reconhecida como remanescente

¹⁷⁰ O material monográfico se encontra no Laboratório de História, no campus X da UNEB.

¹⁷¹ A colônia fez parte de um projeto de colonização para povoamento, pois as terras ao sul da província da Bahia ainda eram vistas como pouco povoadas e/ou exploradas, MOREIRA, Uerisleda Alencar (2014).

quilombola¹⁷².

A crescente produção historiográfica sobre Teixeira, como também do passado colonial e imperial das antigas vilas de Alcobaça, Caravelas¹⁷³ e Nova Viçosa¹⁷⁴ veem abrindo possibilidades de estudo sobre grupos silenciados por uma memória oficial, como os negros, os indígenas, e as mulheres¹⁷⁵.

Peter Burke problematiza a construção de uma memória oficial, a qual ele denomina de “memória social”, através da análise dos “modos de transmissão de memórias públicas” (2000, p. 73). Segundo o autor entre os modos de se transmitir uma memória estão os meios de comunicação, que podem “enquadrar” uma determinada memória até esta se transformar em um “mito” (BURKE, 2000, p. 78). Aqui entendemos o mito como: “(...) uma história com um significado simbólico que envolve personagens em tamanho maior que o natural, sejam elas heróis ou vilões. Essas histórias são em geral criadas a partir de uma sequência de incidentes estereotipados (...)” (BURKE, 2000, p. 78).

Com a contribuição da citação acima podemos questionar a existência de uma memória social em Teixeira de Freitas que através da imprensa local pode ter enquadrado a história regional em um mito de progresso advindo da chegada das madeiras e dos seus respectivos “bem feitores”, os migrantes capixabas e mineiros. A ideia que a cidade é formada pelas culturas capixabas e mineiras, faz com que muitos omitam as histórias dos sujeitos que já habitavam a região quando da chegada destes migrantes no século XX.

Gomes (2015, p.6) analisa estes silenciamentos problematizando os “símbolos do progresso” que para a autora estão presentes nas construções de rodovias e estradas, a exemplo da BR 101, na década de 1970. Estes símbolos estão relacionados ao discurso da imprensa local, mas também ao contexto do século XX da busca pela modernidade que alterou o cotidiano das cidades do interior da Bahia¹⁷⁶, estes “significados simbólicos” (BURKE, 2000, p.78) aumentaram a importância das denominadas “famílias tradicionais fundadoras” (GOMES, 2015, p. 5), esboçando inclusive o mito de origem¹⁷⁷ de Teixeira de Freitas.

¹⁷² Para mais informações sobre Helvécia, verificar a dissertação: GOMES, Liliane Maria Fernandes (2009).

¹⁷³ Ver MIRANDA, Madson (2014).

¹⁷⁴ Ver SANTOS, Amiraci Bernardo; BALDASSINI, Yara Trindade (2015).

¹⁷⁵ Aqui faço referência ao grupo de estudo da UNEB, Teixeira de Freitas, intitulado “Mulheres e memórias: cotidiano e espaços sociais”, coordenado pela professora Ediane Lopes.

¹⁷⁶ Ver alguns estudos: SOUSA, Erahsto Felício de. (2010); CARVALHO, Philipe Murillo Santana (2009); OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. (2009).

¹⁷⁷ Aqui trago as contribuições de BURKE, Peter, 2000.

Na contramão deste mito de progresso e deste silenciamento foi iniciado o projeto de pesquisa e extensão “Patrimônio, Cidade e Memória: história e cultura em Teixeira de Freitas, Ba” no ano de 2013. O projeto sob a minha coordenação vem discutindo conceitos de patrimônio sob a perspectiva da historiografia sobre cidade e memória, junto aos discentes do curso de História que passaram pelos componentes curriculares “Cultura Documental e Patrimonial I e II”. Inicialmente o projeto foi pensado como extensão no intuito de constituir museus itinerantes sobre a história da cidade, no entanto logo foi constatada a necessidade da elaboração de uma pesquisa para levantar memórias e histórias dos sujeitos silenciados pela memória oficial.

No mesmo ano de 2013 demos o ponta pé inicial da pesquisa junto a turma de História X, onde os discentes elaboraram portfólios com os resultados das pesquisas. Sobre estas algo nos chamou bastante atenção, foi o fato de muitas pessoas não considerarem a existência de patrimônios na cidade. O resultado foi obtido pelas discentes Amanda Sena, Jamyle Farias e Vanessa Souza que fizeram questionários com pessoas transeuntes na praça dos Leões, centro da cidade, e discentes da UNEB¹⁷⁸. Segundo as discentes muitas pessoas não souberam dizer o que seria patrimônio, algumas que responderam a este questionamento apontaram os patrimônios arquitetônicos de Roma e do Egito, que são reconhecidos pela UNESCO, como patrimônios da humanidade. Até mesmo os estudantes da UNEB não perceberam, em sua maioria, a existência de patrimônios na cidade de Teixeira de Freitas¹⁷⁹.

A partir deste diagnóstico o projeto vem buscando pesquisar os patrimônios regionais e sua relação com os sujeitos citadinos. Interessa-nos “um aprofundamento de uma história cultural do urbano, onde se cruzem os dados objetivos — obras, traços, sinais ou “cacos” (...) sob a forma de imagens ou discursos, com as possibilidades de leitura que a cidade oferece” (PESAVENTO, 1995, p. 284). Para isso Sandra Pesavento afirma devemos ir “muito além do espaço”, caminhando pelo simbólico, percebendo o imaginário, as sensibilidades, que encontramos nas ruas e nos cantos da cidade (1995, p. 284).

A cidade aqui é apresentada como portadora de significados e memórias (PESAVENTO, 2007, p. 15) ultrapassando o seu aspecto funcional para atribuir uma marca, uma expressão, uma assinatura, configurando uma cartografia das relações sociais (RONILK, 1992, p. 28). A urbe é um campo de diversas disputas políticas e econômicas, mas nos

¹⁷⁸ As discentes desenvolveram uma pesquisa sobre a Igreja São Pedro, a primeira Igreja Católica da cidade, localizada na praça dos Leões.

¹⁷⁹ Ibidem.

interessa investigar as disputas espaciais, simbólicas, culturais, identitárias e acima de tudo a disputa pela memória, pois “são comuns os conflitos para determinar quais datas e acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo” (POLLACK, 1992, p. 204). Estes conflitos refletem também “tensões para a posse de bens culturais” (BRITES; PEREIRA, 2010, p. 342), inerentes ao cotidiano cidadão e as vivências dos sujeitos que atribuem distintos significados ao seu patrimônio documental e cultural.

OS PATRIMÔNIOS E A RESSONÂNCIA

O conceito de patrimônio adotado por este artigo é alargado pela noção da imaterialidade, entendo que os bens patrimoniais vão além da sua materialidade, desta forma Olgário Vogt contribui:

Entende-se por patrimônio cultural o conjunto de todos os bens materiais ou imateriais, que, pelo seu valor intrínseco, são considerados de interesse e de relevância para a permanência e a identificação da cultura da humanidade, de uma nação, de um grupo étnico ou de um grupo social específico (VOGT, 2008, p. 14)

Como afirma o autor acima, os bens patrimoniais são considerados a partir da sua relevância, seja ela significada pela humanidade, ou por um grupo específico, que pode ser de um bairro, uma associação, uma escola, uma cidade ou comunidade. Entendendo este primeiro ponto, passamos a perceber não só a existência de patrimônios em Teixeira de Freitas e em cidades circunvizinhas, como também a relevância que cada um tem para o grupo em que está inserido.

José Gonçalves ressalta a importância dos sujeitos reconhecerem seus patrimônios, o que ele denomina de “ressonância”, para o autor “os objetos que compõem um patrimônio precisam encontrar ‘ressonância’ junto a seu público” (2005, p. 19). Desta forma, não basta o estado, o poder público, ou agências financiadoras determinarem quais serão os patrimônios de uma nação, cidade ou grupo, é necessário que os sujeitos que convivem diariamente com estes patrimônios se identifiquem com os mesmos (GONÇALVES, 2005, p. 19).

Partindo destas discussões os discentes do curso de História da turma X, no ano de 2013, foram divididos em grupos para realizarem pesquisas sobre algum patrimônio da cidade e/ou da região, a escolha era livre. Os discentes escolheram os seguintes patrimônios: A Igreja São Pedro, a Paróquia São José Operário, a Rodoviária Velha, o Chafariz do bairro São Lourenço, todos localizados na cidade de Teixeira, e a festa de São Pedro na cidade de Prado.

Os dois grupos que escolheram as igrejas católicas embora terem buscado criticidade ao analisar os percursos históricos da materialidade e imaterialidade dos bens, ainda ficaram presos na noção material do patrimônio, bem como nos usos de poder em que muitos bens patrimoniais foram forjados na sociedade brasileira. Aqui trato dos primeiros bens patrimoniais a serem reconhecidos como tais no Brasil, por pertencerem ao arcabouço arquitetônico legado pela Igreja Católica durante o período colonial (FUNARI, 2001, p. 24).

As pesquisas sobre a Rodoviária Velha¹⁸⁰ e o Chafariz do bairro São Lourenço transcenderam a materialidade dos patrimônios e buscaram captar o cotidiano dos espaços, e sua relação com os sujeitos que ali teceram suas vidas. Os discentes através da metodologia da história oral analisaram as memórias dos sujeitos envolvidos nos patrimônios em questão. Na rodoviária velha encontramos lojas e vendedores ambulantes que buscam naquele espaço a garantia da sua sobrevivência, mas também sujeitos que mesmo aposentados ainda frequentam o terminal com o intuito de bater papo, rever os amigos e dar contínuo aos laços de sociabilidade estabelecidos ao longo dos anos¹⁸¹.

O chafariz do bairro São Lourenço foi inaugurado em 1988, quando a cidade ainda não contava com o abastecimento regular de água. Mesmo hoje com uma realidade diferente o chafariz ainda funciona, e contribui com os moradores quando há falta de água na cidade. No entanto, ao longo destes anos ele foi ganhando outras funcionalidades, como uma horta plantada pelos moradores, e também bancos em sua frente para aqueles que queiram aproveitar a brisa das árvores e conversar com vizinhos e amigos¹⁸². Talvez se questionássemos os moradores do bairro São Lourenço sobre a condição do Chafariz como um patrimônio, muitos não o reconheceria como tal, no entanto ao narrarem sobre sua importância no cotidiano local e como as vivências e as sociabilidades se desenrolam ali, percebemos que antes de tudo há uma ressonância dos sujeitos que vivenciam aquele espaço.

Os espaços citados acima entrelaçam memória e identidade, entendemos ambas as categorias de análise como intrínsecas, pois assim enfatiza Michel Pollack “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade (...) na medida em que ela é um fator importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em

¹⁸⁰ Hoje terminal urbano com ônibus intermunicipal, mas que durante a década de 1980 funcionou como rodoviária, onde chegava e saía ônibus interestaduais.

¹⁸¹ As informações estão no portfólio do discente José Sérgio Silva “Descobrindo o patrimônio cultural: a rodoviária velha”, elaborado em novembro de 2013.

¹⁸² Pesquisa elaborada pelos discentes Danilo Patez, Janiele Santos, Júnio Gomes e Queila Silva, “A cidade e o chafariz: sociabilidade, patrimônio e preservação cultural”.

sua reconstrução de si” (1992, p. 204). Utilizamos o conceito de memória como “vida, sempre carregada por grupos vivos e, (...) aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, (...) vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações” (NORA, 1993: 9).

Pierre Nora em seu célebre texto sobre a “problemática dos lugares” crítica o nosso mundo moderno e a transformação crescente entre “memória espontânea” para a história. Em um mundo onde as informações circulam cada vez mais rápidas, as sociabilidades estabelecidas são temporárias, onde os ensinamentos dos mais velhos se perdem nos vãos das lembranças e as tradições são descartadas, há uma necessidade de se criar “lugares de memória” (1993). Também Stuart Hall analisa esse mundo “pós-moderno”, segundo o qual há uma “crise de identidade”, com as inúmeras identidades atribuídas e construídas pelos indivíduos, não há mais uma única identidade centrada, mais múltiplas identidades descentradas nos sujeitos contemporâneos (2006).

Na contramão deste mundo “pós-moderno” encontramos na cidade de Teixeira de Freitas “a emergência de novos sujeitos disputando lugares, reivindicando direitos, realimentando costumes, tradições e crenças, modos de trabalhar e viver, (...) firmando presenças, numa relação de forças ainda bastante desigual” (KHOURY, 2000, p. 116). São estes sujeitos que através das suas trajetórias, vivências e memórias escreveram e ainda escrevem a história de Teixeira ao longo do tempo.

Buscamos neste sentido reconstituir uma história da “cultura popular” destes sujeitos citadinos, entendendo que a “cultura popular” não deve ser analisada em separado, mas nos embates, nos conflitos com a própria cultura dominante (CHARTIER, 1995, p. 191).

Desta forma, algumas atividades acerca dos patrimônios regionais veem discutindo questões identitárias na região do extremo sul da Bahia, entendendo este processo de múltiplas identidades, mas também buscando o reconhecimento da “cultura popular”. Foram pesquisas desenvolvidas pela disciplina Cultura Documental e Patrimonial I e II, entre elas atividades interdisciplinares. Como a “I Exposição: Patrimônio, Cidade e Memória” realizada no ano de 2013 com a disciplina de “Epistemologia e Didática” ministrada pelo professor Joelson Pereira. Envolvendo as turmas de História V e X, os discentes apresentaram resultados de pesquisas, entre estas discutiram “As transformações identitárias na Festa de

Mouros e Cristãos em Nova Viçosa entre os anos de 1990-2010¹⁸³”, a “Praça Castro Alves: as transformações das sociabilidades¹⁸⁴”, “Modernidade e Cotidiano: feira do centro de abastecimento municipal¹⁸⁵”, e a “Festa do Mastro de São Sebastião em Cumuruxatiba-BA¹⁸⁶”.

Diante a tantos questionamentos sobre uma história, memória ou identidade da cidade de Teixeira de Freitas encontramos não uma única história, mas muitas histórias e memórias que vem sendo desbravadas pelos docentes e discentes do curso de História da UNEB, campus X. Estes questionamentos também colocam em cheque o mito de um progresso advindo dos migrantes capixabas e mineiros com suas madeiras.

Neste emaranhado de problemáticas surgiu o projeto de pesquisa e extensão “Patrimônio, Cidade e Memória: história e cultura em Teixeira de Freitas” que vem desde 2013 tentando reconstituir trajetórias de sujeitos comuns e das lutas diárias, especialmente através das suas memórias, analisadas sob a perspectiva da metodologia da história oral. O projeto vem desenvolvendo pesquisas junto aos discentes do curso de História e assim possibilitando uma interlocução com patrimônios materiais e imateriais da cidade e de localidades circunvizinhas, patrimônios que muitas vezes de forma apressada são negados pela população teixeirense, mas quando vistos de perto trazem toda sua relevância na ressonância que os sujeitos envolvidos emitem.

Documentos consultados: Portfólios, folders, projetos e vídeos produzidos por discentes do Colegiado de História, UNEB, campus Teixeira de Freitas.

REFERÊNCIAS

- BRITES, Olga; PEREIRA, Mirna Busse. Oficina de História: ensino, memória e patrimônio histórico. **Projeto História: Patrimônio cultural**, nº40, 2010, p. 333-356.
- BURKE, Peter. História como memória social. In: _____. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 68-89.

¹⁸³ Trabalho apresentado pelos discentes Amiraci Bernardo, Francisco Júnior, Iara Baldassini, Ramom Moreira, Ronilson Santos, William Lopes.

¹⁸⁴ Pesquisa desenvolvida pelos discentes Cleiton Barbosa, Wemerson Mendes e William Evangelista.

¹⁸⁵ Trabalho desenvolvido pelos discentes Jenifer Uilar, Jéssica Silva, Mirla Keille e Sirley Lúcio.

¹⁸⁶ Discentes: Daiane Felix, Janusa Neres, Lorrana Soares, Ulisses Santos, Tamires Pereira.

- CARMO, Alane Fraga do Carmo. **Colonização e Escravidão na Bahia: a colônia Leopoldina (1850-1888)**. Dissertação (Mestrado em História Social), Programa de Pós Graduação em História. Salvador: UFBA, 2010.
- CARVALHO, Philipe Murillo Santana. **Uma cidade em disputa: tensões e conflitos urbanos em Itabuna (1930-1948)**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós- Graduação em História Regional e Local). Santo Antonio de Jesus: UNEB, 2009.
- CHARTIER, Roger. “Cultura popular”: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995, p. 179-192.
- FERREIRA, Suzana Teodoro. **A vida privada de negros pioneiros no povoamento de Teixeira de Freitas na década de 1960**. Monografia. (Graduação em História) Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Teixeira de Freitas –BA, 2010.
- FUNARI, Paulo Pedro A. Os desafios da destruição e conservação do Patrimônio Cultural no Brasil. **Trabalhos de Antropologia e Etnologia**, Porto 41, 2001, p. 23-32.
- GOMES, Liliane Maria Fernandes Cordeiro. **Helvécia: homens, mulheres e eucaliptos (1980-2005)**. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local). Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2009.
- _____. Cidades do extremo sul baiano: questões abertas, um espaço de pesquisa e possibilidades. In: **Anais do XXII Ciclo de Estudo Históricos – História e diversidade: reflexões sobre a obra de Jorge Amado**, nov. 2011, Ilhéus, Bahia. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B1oebU5oAsqNaW9IaHNTalpCa3M/edit?pli=1>. Acesso em 25 de nov. de 2012.
- _____. Teixeira de Freitas – Ditos e Não Ditos: Uma cidade em disputa de memórias. In: **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História: lugares dos historiadores, velhos e novos desafios**, jul. 2015, Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em : http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439506786_ARQUIVO_TeixeiradeFreitas-DitoseNaoDitos.pdf. Acesso em 30 de agosto de 2016.
- GONÇALVES, Bruna Almeida Ramos; RIBEIRO, Valdicéia Silva. **Teixeira de Freitas-BA: uma abordagem a partir da festa de emancipação política da cidade (1986-2010)**. Monografia (Graduação em História). Teixeira de Freitas: UNEB, 2012.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Ressonância, materialidade e subjetividade: As culturas como patrimônios. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p.

15-36, jan/jun 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KHOURY, Yara Aun. **Muitas memórias e outras histórias**: cultura e o sujeito na história.

In: _____; FENELON, Déa Ribeiro; MACIEL, Laura Antunes; ALMEIDA, Paulo

Roberto. **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d'água, 2000, p. 116-138.

MIRANDA, Madson Paranaguá. **O “peixe real” e a sua sentença de morte: a pesca de baleias na Vila de Caravelas (1750-1801)**. Monografia. (Graduação em História), Departamento de Educação, UNEB, Teixeira de Freitas, 2014.

MOREIRA, Uerisleda Alencar. **Laços afetivos e familiares**: relações parentais legitimadas nos ritos católicos em Caravelas, BA, entre 1840-1860. Dissertação (Mestrado em História em História Social). UNEB. Santo Antônio de Jesus, 2014.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, dez. 1993, p.7-28.

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. Mais que “Princesa do Sertão”; o “Celeiro do progresso”: Feira de Santana e a consolidação da identidade de cidade comercial em meados do século XX. In: _____. **Capítulos de História da Bahia**: Novos enfoques, novas abordagens. São Paulo: Annablume, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.8, n.16, 1995, p. 279-290.

_____. Cidades visíveis, cidades sensíveis e cidade imaginárias. In: **Revista Brasileira de História**: Cidades. São Paulo: ANPUH, vol.27, n°53, jan.jun., 2007, p.11-23.

POLLACK, Michael. Memória e Identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992, p. 200-212.

ROLNIK, Raquel. História urbana: história na cidade? In: FERNANDES, Ana; GOMES, Marco Aurélio^a de Figueiras (Orgs.). **Cidade & História**: modernização das cidades brasileiras nos séculos XIX e XX. Salvador, UFBA, 1992.

SANTOS, Amiraci Bernardo dos Santos, BALDASSINI, Iara Trindade. **Memórias da festa dos Mouros e Cristãos em Nova Viçosa, Bahia, (2000-2013)**: permanências e mudanças. Monografia (Graduação em História), Departamento de Educação, Teixeira de Freitas, UNEB, 2015.

SOUSA, Erahsto Felício de. **Subalternos nos caminhos da modernidade**: marginais,



politização do cotidiano e ameaças à dominação numa sociedade subordinadora do sul da Bahia (Itabuna, década de 1950). Dissertação (Mestrado em História Social), Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010.

VOGT, Olgário Paulo. Patrimônio cultural: um conceito em construção. In: **Métis: história & cultura**. Vol. 7, n.13, p. 13-31, jan/jun, 2009.

**CONSTRUÇÕES DA MEMÓRIA COLETIVA COMO DESENCADEADORA DO
PROCESSO IDENTITÁRIO EM *UM RIO CHAMADO TEMPO, UMA CASA
CHAMADA TERRA*, DE MIA COUTO**

Regina Costa Nunes Andrade¹⁸⁷
Diana Gonzaga Pereira¹⁸⁸

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a problemática da rememoração do passado para a formação da memória coletiva e, consequentemente, sua influência para a formação identitária de Marianinho, protagonista do romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, do escritor moçambicano Mia Couto. Sob o viés da representatividade social na literatura, analisaremos o processo de amadurecimento de Marianinho a partir do movimento de fazer fluir a memória individual e coletiva. Para isto, lançar-se mão dos conceitos sobre literatura, história e memória trabalhados por Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs, Sandra J. Pesavento, Maria de Fátima Marinho, Maria Nazareth S. Fonseca, dentro outros teóricos, como Homi Bhabha e Stuart Hall, aliando-os às observações sobre a escrita miacoutiana feita por Ana Cláudia da Silva. Para uma leitura mais didática, dividiremos nossa análise em três momentos. No primeiro faremos uma breve abordagem da história moçambicana no que se refere a formação da república, o surgimento de sua literatura e algumas considerações sobre o escritor Mia Couto. No segundo momento abordaremos como a problemática da memória é abordada em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* sob a luz dos conceitos dos teóricos citados, isto por meio da figura de Marianinho, protagonista do romance. No terceiro momento faremos nossas últimas observações acerca do romance e nossas ponderações finais.

Palavras-chave: Memória; literatura; Marianinho; rememoração.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presença portuguesa na África começou no século XV, com as grandes navegações, que influenciaram diretamente na expansão da Europa, que sobrepôs seus limites geográficos. Disputas políticas e de influência ocorreram pela partilha da África que, na Conferência de Berlim (1885), ficou quase toda sob domínio de impérios europeus. Desse modo, a divisão das colônias africanas permaneceu entre Alemanha, Bélgica, França, Espanha, Inglaterra, Itália, Portugal, até o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918, momento em que os países vencidos tiveram suas colônias africanas espoliadas, sendo a

¹⁸⁷ Mestranda em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: rcn_rainha@hotmail.com ou rcnandrade11@gmail.com.

¹⁸⁸ Mestranda em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: dianagonzagapereira@gmail.com.

Inglaterra e a França as principais beneficiárias.

Após a Segunda Guerra Mundial, a África volta a figurar os empates internacionais, sendo zona de embate de influências entre URSS e o Ocidente. Isso mostrou-se decisivo para a independência dos territórios africanos do império português, mesmo que para manter seu domínio o governo luso tenha modificado a constituição e mapa oficial de Portugal, passando a considerar-se um país transcontinental. Desse maneira, as colônias passam a serem consideradas “províncias ultramarinas”, ou seja, estados além-mar.

Em Moçambique, quando os portugueses iniciaram a colonização, não existia um sistema de escrita entre os povos nativos. A cultura autóctone era baseada na tradição oral, sendo a memória ancestral o elo transmissor da sabedoria, da história e da cultura. Essa ausência de sistema de escrita aliada a diversidade linguística africana e ao fato de Portugal ter começado a investir social e culturalmente em seus territórios tardiamente, fez com que a Língua Portuguesa fosse adotada como idioma oficial por seus ex-colônias.

Além desses fatores, a diversidade linguística dificultou a escolha de uma língua nativa, já que isso corresponderia a valorização de uma comunidade étnica sobre as demais. Dessa maneira, a opção pela língua do colonizador mostrou-se mais viável financeiramente, pois, também, herdasse o sistema de ensino e evitasse dispêndio com a elaboração de gramáticas e materiais afins.

As publicações de jornais moçambicanos surgem no séc. XX, atingindo o público alfabetizado em português, e quem possuíam como foco a manifestação anticolonialista e defesa dos direitos dos moçambicanos. Mesmo a população leitora estando localizada nos centros urbanos, já que a maioria dos falantes da Língua Portuguesa, até então, viviam na zona urbana da capital Lourenço Marques (atual Maputo). Desde então jornalismo e literatura passam a dividir o mesmo espaço nos periódicos. As publicações dos periódicos, com caráter revolucionário foram perseguidas por Salazar, que vetou a liberdade de imprensa nas províncias ultramarinas. Assim, sob fortes influências literárias externas em busca do não alinhamento com a Europa, surge a Literatura Moçambicana propriamente dita.

Uma atmosfera de incertezas e conflitos tornam-se presentes nas produções poéticas e literárias nos períodos de lutas, tanto contra o colonialismo, quanto o de guerras civis após a independência. Nas obras do escritor moçambicano Mia Couto essas instabilidades e mudanças são perceptíveis. Suas obras têm contribuído para divulgação da sociedade moçambicana e africana, de um modo geral, estando imbricada de percepções sociais,

culturais, psicológicas, humanas, dentre outras.

Sabendo que a Literatura pode ser desveladora e um recurso para a interpretação histórica, pois revela comportamentos culturais, políticos e sociais de uma comunidade em um certo momento, uma vez que os fatos históricos e a memória coletiva tornam-se referência para a escrita das narrativas literárias, é que propomos analisar o romance miacoutiano *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2003). Dessa maneira, abordaremos como essas temáticas são perceptíveis dentro desse romance, aliando nossa pesquisa aos conceitos da problemática da representação cultural e construções identitárias, tendo o romance enquanto fonte histórica e social. Afinal, como afirma Silva (2010, p. 33):

Escrever uma história literária, portanto, é uma tarefa ampla, ainda mais quando se trata de sistemas literários emergentes, porque o ponto de partida de seus pesquisadores é a constituição dos sistemas literários de outras nações. (...) No caso da literatura moçambicana, podemos pensar que as recentes contribuições para sua historiografia têm por base os processos de formação das literaturas brasileira e portuguesa, bem como aquelas outras nações de língua portuguesa, nomeadamente de Angola, cujo repertório literário destaca-se como um dos mais amplos no âmbito dessas literaturas.

Uma atmosfera de incertezas e conflitos que encontramos nas obras do escritor moçambicano Mia Couto. Sobre seu fazer literário dentro do universo moçambicano Ana Claudia da Silva (2010, p. 72) diz que:

Mia Couto tem também o mérito de levar a literatura moçambicana para além dos limites de sua nação, dando a conhecer ao mundo todo, pelas inúmeras traduções de suas obras, os modos moçambicanos de ser e de viver, de pensar a realidade e de dizê-la. (...) Entendemos ser Mia Couto, em Moçambique, o inaugurador de uma liberdade de criação literária que prima pela destreza do trato pelas palavras; pela postura singela que abarca as perplexidades de seu tempo; pela multiculturalidade que sobrepuja o exotismo com que o continente africano ainda é, muitas vezes, concebido; e pelo inusitado das situações, descritas sempre, parodiando Machado, com a pena da dedicação e a tinta da ironia.

Corroborando com esta afirmação, acreditamos que a literatura produzida por Mia Couto tem contribuído para divulgação da sociedade moçambicana, estando imbricada de percepções sociais, culturais, psicológicas, enfim, humanas.

Em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* estas temáticas também são perceptíveis. Afinal, nas palavras de Izabel A. Marson (2004), “pode-se considerar que, tendo a possibilidade de ser, ao mesmo tempo, entretenimento, alimento para o imaginário e veículo de aprendizagem, a ficção é recurso que, num mesmo ato, preserva e transfigura a memória das comunidades”. É essa perspectiva que buscamos ancorar este estudo, no qual

analisaremos a problemática da representação e construção da memória na obra em questão, tendo a literatura enquanto representação social e auxiliar da interpretação histórica, revela comportamentos culturais, políticos e sociais de uma comunidade em um certo momento.

No romance supracitado há algo de universal, comum a todos nós: a temática construção da identidade, os embates ocorridos no seio familiar e o sentimento de pertencimento, como afirma Mia Couto em entrevista concedida a Gel Felipe para o *Jornal Notícias*, em 18/12/2008:

Eu acho que desde o meu primeiro livro [Terra Sonâmbula] há um tema que nunca me abandonou que é o tema da procura de identidades. Estas identidades que nós pensamos como sendo puras, isoladas e estáticas, não são nada disso e pelo contrário são dinâmicas. Este livro [O Outro Pé da Sereia] fala um bocadinho sobre isso, sobre uma mestiçagem que não é apenas racial mas uma mestiçagem de culturas. Evidentemente que a história é uma outra coisa, mas de uma forma indirecta falo também sobre isso.

Aqui Mia Couto fala sobre o livro *O Outro Pé da Sereia*, mas revela-nos que a construção de identidades – no plural, por não ser acabada e fechada –, essa busca pela autodescoberta, sempre está presente em suas obras.

Seguindo nesta linha, a abordagem dada ao tema identidade propõe uma articulação das diferenças culturais, que busca a descoberta do eu ao descobrir o outro. Assim, ganham novas dimensões os discursos proferidos a partir da margem do mundo globalizado e das culturas hegemônicas, pois como afirma Munszkat (1986), “é através dos encontros com o Outro, em todas as possibilidades existenciais, que o Ego se diferencia plenamente, passando a desempenhar-se no nível da identidade”. Além disso, salientamos que “não se pode chegar à verdadeira natureza pelo lado de fora. Por mais que se investigue, nesse nível, só se podem alcançar nomes e sinais. É preciso ingressar no interior de si mesmo em busca da natureza arcaica da vida psíquica” (MUNSZKAT, 1986, p. 50).

Para nossa análise utilizaremos os estudos de Jacques Le Goff em *Passado/Presente*, de Antonio Cândido em *A literatura na evolução de uma comunidade*, de Maurice Halbwachs em *A memória coletiva*, de Sandra J. Pesavento em *História, literaturas e cidades: diferentes narrativas para o campo do patrimônio*, de Maria de Fátima Marinho em *A construção da memória*, de Andreas Huyssen em *Passados presentes: mídia, política, amnésia*, de Maria Nazareth S. Fonseca em *Percursos da memória em textos das literaturas africanas de língua portuguesa*, de Ana Cláudia da Silva em *O rio e a casa: imagens do tempo na ficção de Mia Couto*, e também as entrevistas *Obras de ficção revelam características de momento*

histórico, de Izabel Andrade Marson, e *A arte de fingir que se mente*, de Ana Miranda, dentre outras que constam em nosso referencial.

Para uma leitura mais didática dividiremos este artigo em três momentos. No primeiro, faremos uma breve abordagem da história moçambicana no que se refere à formação da república, o surgimento de sua literatura e algumas considerações sobre o escritor Mia Couto. Abordaremos, no segundo momento, como a problemática da memória é apresentada em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* sob a luz dos conceitos dos teóricos já citados, tendo como foco Marianinho, protagonista do romance. No terceiro momento, considerações finais, faremos nossas últimas observações sobre o romance e percurso empreendido nesta análise.

CONSTRUÇÕES DA MEMÓRIA FAMILIAR: CURSOS E PERCUSOS

Retirou os óculos e atirou-os para o capim. Dulcineusa foi no seu encalço para lhe entregar o que ele havia deixado cair. Mas o religioso fez questão de negar. Preferia deixar de ver (COUTO, 2003, p. 100).

Em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* o processo de autodescoberta de Marianinho, por meio das reminiscências do passado familiar, se dá com o seu retorno à ilha de Luar-do-Chão. Incumbido de comandar as cerimônias fúnebres do avô Dito Mariano (de quem recebeu o nome), o jovem se vê como um estranho entre os seus familiares e entre as pessoas de sua terra, pois tem vivido e estudado na cidade nos últimos anos. Aos poucos, Marianinho percebe que voltou à ilha para um renascimento.

Uma série de intrigas e segredos familiares envolvem Fulano Malta (pai de Marianinho), sua avó Dulcineusa, os tios Abstinêncio e Últmio e sua tia-avó Admirança, dentre outras personagens presentes no romance. As nebulosas circunstâncias em torno da morte de sua mãe, Mariavilhosa, ressurgem. O rapaz descobre, por meio de cartas de origem obscura, que o falecimento do avô permanece estranhamente incompleto. Trata-se de um momento de passagem, crucial para Marianinho e para Luar-do-Chão, uma vez que a terra está num estado de abandono, decadência e miséria. Como é descrito no romance:

Nenhum país é tão pequeno quanto o nosso. Nele só existem dois lugares: a cidade e a Ilha. A separá-los apenas um rio. Aquelas águas, porém, afastam mais que a própria distância. Entre um e outro lado reside um infinito. São suas nações, mais longínquas que planetas. Somos um povo, sim, mas de duas gentes, duas almas (COUTO, 2003, p. 18).

Notamos no romance um impasse cultural, religioso e político, que possui semelhanças com a situação social de Moçambique, já que nessa enigmática ilha, onde o rio armazena a memória dos espíritos e a terra sofre com obscuros feitiços, a tarefa de Marianinho é encontrar uma forma de levar adiante uma história que ultrapassa o ambiente familiar, ganhando o espaço público e social. Isto nos remete a Le Goff (1990, p. 124) quando diz que:

As sociedades ditas tradicionais, especialmente as camponesas, não são tão estáticas como se julga. Se a ligação ao passado pode admitir novidades e transformações, na maior parte dos casos o sentido da evolução é apercebido como decadência ou declínio. A inovação aparece em uma sociedade sob a forma de um regresso ao passado: é a ideia-força das "renascenças".

Muitos são os segredos que o jovem deverá descobrir, tendo, para isso, o auxílio das cartas fúnebres de seu “cl clinicamente defunto” avô Dito Mariano, mesmo sendo tratado pelos familiares como criança e incapaz de compreender os acontecimentos que os cercam.

Marianinho empreende uma jornada para dentro de si, busca lembrar-se para compreender o meio que o cerca, mas também procura as memórias familiares nos diálogos com seus parentes e outras pessoas da ilha, tais como o padre Nunes e o médico indiano Mascarenhas, por exemplo. Tal nebulosidade decorre da “ausência de um passado conhecido e reconhecido”, que gera conflitos em Luar-do-Chão, pois “a mingua de um passado, pode também ser fonte de grandes problemas de mentalidade ou identidade coletiva: é o caso das jovens nações, principalmente das africanas” (LE GOFF, 1990, p. 205).

A busca pela memória suprimida é o eixo desencadeador da trama, como vemos nas cartas com orientações de Dito Mariano, nas quais instrui Marianinho a procurar as pessoas da ilha.

Estas cartas, Mariano, não são escritos. São falas. Sente-se, se deixe em bastante sossego e escute. Você não veio a esta Ilha para comparecer perante um funeral. Muito ao contrário, Mariano. Você cruzou essas águas por motivo de nascimento. Para colocar nosso mundo no devido lugar. Não veio salvar o morto. Veio salvar a vida, a nossa vida. Todos aqui estão morrendo não por doença, mas por desmérito do viver.

(...) A Ilha de Luar-do-Chão é uma prisão. A pior prisão, sem muros, sem grades. Só o medo do que há lá fora nos prende ao chão. E você saltou essa fronteira. Se afastou não em distância, mas se alonjou da nossa existência (COUTO, 2003, pp. 64-65).

O avô também rememora o passado de Fulano Malta para explicar sua atual situação para que, assim, o jovem comece a busca pelo desvelo dos segredos que estão sufocando Luar-do-Chão. Esse caminho de contar o passado, fazendo com as lembranças fragmentadas

adormecidas ganhem novamente cores, alia-se à reflexão de Halbwachs, pois:

Então, é da própria lembrança em si mesma, é em torno dela, que vemos brilhar de alguma forma sua significação histórica. (...) Se lembramos dele [o fato], é porque sentíamos em torno de nós os outros [adultos] se preocupavam. Mais tarde, compreendemos melhor porquê. A lembrança, no início, existia no interior da corrente, mas estava retida por algum obstáculo, permanecia muito a margem, presa nas ervas da margem (HALBWACHS, 1990, p. 63).

São essas lembranças que estava à margem da memória do protagonista que ressurgem e passam a inquietá-lo. Trazê-las à superfície é algo que afetará a ilha, uma vez que todos estão envolvidos nesse passado silenciado, imbricando diretamente nos problemas atuais. Desta forma, vemos que somente pelo desvencilhamento dessa mudez imposta ao passado é que se pode ir em frente. Salientamos que, conforme Le Goff (1990, p. 68), “os costumes modernos repousam sobre antigas camadas que afloram em mais de um lugar. Algumas vezes, é preciso ir muito longe, para descobrir ilhas de passado conservadas”.

Ao descobrir o que há de errado com a ilha, Marianinho assume por completo a tarefa deixada por seu avô e os anseios de avó Ducineusa, fato esse perceptível em mais uma das cartas de Dito Mariano, em que reitera a tarefa do neto em “salvar Luar-do-Chão. Sim, faltava-nos um que viesse de fora mas fosse de dentro” (COUTO, 2003, p. 173). Luar-do-Chão, enquanto espaço existente apenas dentro o romance, recebe tons referentes ao que se passa em Moçambique, isto é justificado na fala de Maria Nazareth S. Fonseca quando salienta que muitas produções literárias africanas de língua portuguesa:

acordam em nós dados significativos da memória e do passado. Deve-se reafirmar, todavia, que a literatura que se volta para a preservação de tradições, como os “lugares de memória”, só pode lidar com ruínas e com restos que são como “as conchas que aparecem na praia quando o mar da memória viva já recuou” (NORA, 1984, p. 8). Constrói-se como ilusão de permanência, mas também reafirma possibilidades de retomada do passado e de tradições que se vão desmanchando, motivadas pelas alterações que, cada vez mais, transformam (e transtornam) as paisagens do mundo (FONSECA, 2006, p. 61).

A narrativa também se apropria de dados históricos para encandear seus acontecimentos, sobretudo emanam referências ao movimento de independência de Moçambique. Tal fato é perceptível quando Marianinho retoma a lembrança de Mariavilhosa durante o parto de um bebê natimorto, na noite da Independência, pois “naquela noite, enquanto se celebrava o deflagrar de todo o futuro, minha mãe morria de um passado: o corpo frio daquele que seria seu último filho” (COUTO, 2003, p. 191). O que torna esta referência mais salutar no romance é que não há menção de datas ao longo da narrativa, fazendo com que o tempo cronológico seja marcado pelos fatos históricos.

Assim, literatura e história são narrativas que têm o real como referente, para confirmá-lo ou negá-lo – construindo sobre ele uma outra versão –, ou ainda para ultrapassá-lo. Como narrativas, são representações que se referem à vida e que a explicam. (...) A literatura é, no caso, um discurso privilegiado de acesso ao imaginário das diferentes épocas. (...) Os personagens literários existiram como possibilidades, perfis que retraçam sensibilidades. Foram reais na “verdade do simbólico” que expressam, não no acontecer da vida. São dotados de realidade porque encarnam defeitos e virtudes dos humanos, porque nos falam do absurdo da existência, das misérias e das conquistas gratificantes da vida. Porque falam das coisas para além da moral e das normas, para além do confessável, por exemplo (PESAVENTO, 2012, p. 401).

Esta afirmação de Pesavento é reveladora sobre *Um rio chamado tempo, uma casa chamada*, em que temos a representação de Moçambique por meio de Luar-do-Chão e da cidade (que não é nominada), estando situada nesse universo conturbado pós-colonial e globalizado, onde modernidade e tradição disputam espaço.

Marianinho obtém êxito em sua jornada, mesmo enfrentando a oposição dos moradores da ilha em contar suas histórias, especialmente nas que trazem segredos perigosos, como, por exemplo, o assassinato de Juca Sabão que, juntamente com Dito Mariano, espalhou droga pela terra pensando ser fertilizante. Contudo, sabemos que ao rememorar o passado acabamos por omitir ou expandir determinados fatos, uma vez que “a memória é sempre transitória, notoriamente não confiável e passível de esquecimento; em suma, ela é humana e social” (HUYSEN, 2000, p. 37).

A memória, enquanto espaço lacunar e preenchível a partir do presente, é notória no episódio do álbum da família, em que a avó Dulcineusa traz em seu colo um álbum vazio e passa a “descrever” as ilusórias fotos que documentariam os momentos familiares, especialmente os episódios comemorativos.

Mas quando o álbum se abre em seu colo eu reparo, espantado, que não há fotografia nenhuma. As páginas de desbotadas cartolinas estão vazias. Ainda se notam as marcas onde, antes, estiveram coladas fotos.

– Vá. Sente aqui que eu lhe mostro.

Finjo que acompanho, **cúmplice da mentira.**

(...)

Dulcineusa queixa-se que ela nunca aparece em nenhuma foto. Sem remorso empurro mais longe a **ilusão**. Afinal, a **fotografia é sempre uma mentira**. Tudo na vida está acontecendo por repetida vez.

– Engano seu. Veja esta foto, aqui está a Avó.

– Onde? Aqui no meio desta gente toda?

(...)

– Obrigada, meu neto!

- Obrigada porquê?
 - **Você mente** com tanta bondade que até Deus lhe ajuda a pecar.
- (COUTO, 2003, pp. 49-51. Grifos nossos).

Marianinho entra nesse jogo e passa a recriar o passado que deve, por meio das fotos, permanecer como memórias documentais da família Mariano. Essa recriação imaginativa fotográfica toma forma (de maneira fantástica, que não é explicada na obra) e passa a ocupar lugar no álbum, representando um passado familiar reconstituído como verídico. Dessa forma, a construção da memória empreendida por Mariano passa a ser a “verdade” que será perpetuada.

Portanto, tendo chegado à maturidade, o jovem está apto a assumir o posto de chefe familiar. Agora Mariano compreende a ilha, seus moradores e sua família, pois “a medida em que a criança cresce, e sobretudo quando se torna adulta, participa de maneira mais distinta e mais refletida da vida e do pensamento desses grupos dos quais fazia parte, inicialmente, sem disso perceber-se” (HALBWACHS, 1990, p. 71).

Isto nos remete à fala de Antonio Candido, visto que *Um rio chamado tempo, uma casa chama terra* exemplifica esse fazer literário diante do fato de que:

não há literatura enquanto não houver essa congregação espiritual e formal, manifestando-se por meio de homens pertencentes a um grupo embora ideal, segundo um estilo (embora nem sempre tenham consciência dele); enquanto não houver um sistema de valores que enferme a sua produção e dê sentido à sua atividade; enquanto não houver outros homens (um público) aptos a criar ressonância a uma e outra; enquanto, finalmente, não se estabelecer a continuidade (uma transmissão e uma herança), que signifique a integridade do espírito criador na dimensão do tempo (CANDIDO, 2006, p. 147).

Sob este viés, vemos que a literatura moçambicana está obtendo êxito em sua formação e continuidade, o que percebemos por meio das obras de Mia Couto. Marianinho se desenvolve e reintegra a família, bem como os moradores e a ilha também, já que a memória da terra “se apoia na materialidade, nas vivências, nas sensibilidades do vivido. A memória de uma cidade é uma tentativa de resgate” (PESAVENTO, 2012, p. 402), uma construção contínua, um constante rememorar.

A certeza de que o tempo pode consumir rapidamente as tradições de culturas rurais, que possuem “fortes reservas mas fraco capital histórico” (NORA, 1997, p. 23), e também desacelerar a transmissão e a conservação de valores transmitidos pela força da palavra viva pode-se transformar em impulso gerador de escrita literária que assume, assim, as funções complexas do “lugares de memória”. Ao expor em seu processo de criação possibilidades de recriar “ilusoriamente” os ambientes de memória, a literatura que se faz atenta aos vestígios e manifestações de culturas orais assume o gesto que legitima os “lugares de memória”, mas pode povoá-los com os afetos que a leitura agencia (FONSECA, 2006, p. 59).

Desta forma, segundo Marson (2004), a literatura traz em sua narrativa ficcional sinais indicativos do comportamento social, político, filosófico e cultural de um dado momento histórico. A jornada empreendida pelo jovem também foi interior, um processo de amadurecimento, em que visitou “casa, terra, homem, rio: o mesmo ser, só diferindo em nome. Há um rio que nasce dentro de nós, corre por dentro da casa e desagua não no mar, mas na terra. Esse rio uns chamam de vida” (COUTO, 2003, p. 258). Assim, nosso protagonista, que passa a ser chamado de Mariano ao final do romance, obtém êxito na incumbência recebida de Dito Mariano.

ÚLTIMAS OBSERVAÇÕES

A ilha de Luar-do-chão, espaço ficcional dentro do romance analisado, sofre diante das rápidas mudanças políticas e organizacionais tal como Moçambique. Sendo representativa dessa, traz as mazelas sofridas por seus habitantes de maneira que expõe, pela via literária, os impactos sofridos, as problemáticas enfrentadas no ambiente familiar e diante do desamparo governamental.

Portanto, o processo de autodescoberta e organização social dentro da Literatura mostra-se de fundamental importância para nosso estudo, afinal, nas palavras de Néstor G. Canclini, “estudar processos culturais, por isso, mais do que levar-nos a afirmar identidades auto-suficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações.” (CANCLINI, 2013, p. XXIV). Compreendemos que um caminho terceiro é uma opção, o caminho que aliança o universo tradicional ao da modernidade, fazendo com que esses dois caminhem juntos, assim como Marianinho o fez.

Desse modo, percebemos dentro do romance que é a história vivida que melhor fixa-se na memória, contrapondo-se ao que foi aprendido pedagogicamente. De qualquer maneira, para que as lembranças coletivas sejam apreendidas pela individual, é preciso que já haja um escopo para referência, senão tornam-se vazias de significação. Mas muitas dessas (re)construções da memória têm origens duvidosas, tal qual vemos explicitamente no episódio do álbum de família, conforme salienta Halbwachs (1990, p. 73), uma vez que acabam por serem forjadas a partir de falsos reconhecimentos com base nos relatos das pessoas que nos cercam, tornando-se simuladas.

Observamos, além do já foi exposto, que a linguagem utilizada em *Um rio chamado*

tempo, uma casa chamada terra é carregada de poeticidade, neologismos e palavras em banto. Essa poeticidade acompanha o encantamento que o protagonista tem ao percorrer a ilha e conhecer seus habitantes, além de ser uma característica da escrita de Mia Couto. Os neologismos são próprios do projeto africano em língua portuguesa, o que vai além do que já se conhece da língua do ex-colonizador para dar-lhe nuances próprias. Isso está em consonância com o uso de palavras em banto – com a utilização de glossário –, os quais marcam o universo tradicional na obra e a miscigenação linguística como meio de resistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDIDO, Antonio. A literatura na evolução de uma comunidade. In: *Literatura e sociedade*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4 ed. São Paulo: EdUSP, 2013.
- COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- FONSECA, Maria Nazareth S. “Percursos da memória em textos da literaturas africanas de língua portuguesa”. In: Gragotá. UFF, Niterói, v. 17, 2006, pp. 45-64.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.
- HUSSEL, Hamilton. “Introdução”. In: SEPÚVELDA, Maria do Carmo e SALGADO, Maria Teresa. *África & Brasil: letras em laços*. São Caetano do Sul: Yendes Editora, 2006.
- HUYSEM, Andreas. “Passados presentes: mídia, política, amnésia”. In: *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumento, mídia*. Tradução Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- LEITE, Fábio. “Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas”. In: *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, São Paulo, nº 18/19, 1995/1996, pp. 103-118.
- LE GOFF, Jacques. “Passado/Presente”. In: *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- MARINHO, Maria de Fátima. *A construção da memória*. In: Veredas. Revista da Associação Internacional de Lusitanas. Vol. 10. Santiago de Compostela, 2008, pp. 170-188.
- MARSON, Izabel Andrade. *Obras de ficção revelam características de momento histórico*.

Disponível em www.comciencia.br/entrevistas/2004/10/entrevista2.htm. Acesso: 18/05/2015.

MIRANDA, Ana. *A arte de fingir que se mente*. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. nº 76, Rio de Janeiro, 2012.

MUNSZKAT, Malvina. *Consciência e identidade*. São Paulo: Ática, 1986.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. “História, literaturas e cidades: diferentes narrativas para o campo do patrimônio”. In: *Revista patrimônio*, nº 34, 2012, pp. 399-411.

SILVA, Ana Cláudia da. *O rio e a casa: imagens do tempo na ficção de Mia Couto*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

<http://www.portaldogoverno.gov.mz>

Resposta de Portugal: a Guerra Colonial. Disponível em:
<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiIybGchO3OAhVil5AKHSauBZIQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cart1525.com%2Fgouveia%2Fresposta.pdf&usq=AFQjCNH3zOksZQLCZsgwbkY0RSyspwXqUw&cad=rja>.
Acessado em: 15/05/2016.

<http://lusofonia.x10.mx/LA.htm>, acesso: 02/07/2016. Acessado em: 18/05/16

http://pensador.uol.com.br/autor/mia_couto/biografia/

<http://cienciadaterre.blogspot.com.br/2009/11/divisoes-da-africa.html>

<http://historiaestudoaqui.blogspot.com.br/2013/03/como-o-continente-africano-e-dividido.html>

<http://www.cart1525.com/gouveia/resposta.pdf>

http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/Perguntugues_%20Linguas_bantu_bantas.pdf

<http://www.webartigos.com/artigos/a-manifestacao-do-pan-africanismo-e-negritude-em-francisco-jose-tenreiro/108208/>. Acessado em: 21/08/2016

<http://schafergabriel.blogspot.com.br/2015/03/o-imperialismo-do-seculo-xix.html>, acessado em 10/05/2016.

<https://pt.dreamstime.com/ilustrao-stock-mapa-administrativo-de-moambique-image47477192>, acessado em 22/06/2016.

<http://meteoropole.com.br/2013/10/portugal-nao-e-um-pais-pequeno/>, acesso: 26/06/2016.

<http://www.infoescola.com/linguistica/bantos-bantus/>. Acessado em 07/07/2016.



A INSERÇÃO DOS SABERES SOBRE A PESCA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ALCobaÇA – BA

Anilda Souza França¹⁸⁹
Claudete Oliveira Rocha Souza¹⁹⁰
Minervina Joseli Espíndola Reis¹⁹¹

RESUMO

O estudo do currículo vem ganhando ênfase nos debates educacionais devido a necessidade de pensar o processo educacional de modo contextualizado. A pesquisa tem como objetivo analisar, a partir das narrativas dos professores, alunos e pescadores se os saberes sobre a pesca são contemplados nas atividades escolares do Centro Educacional de Alcobaça, uma escola inserida numa comunidade pesqueira. Participaram da pesquisa trinta pessoas de três segmentos, 10 professores, 10 alunos e 10 pescadores. De acordo com o objetivo optamos por uma concepção de pesquisa qualitativa. Como recurso metodológico para coleta das informações foram realizadas entrevistas narrativas, optamos em convidar os participantes a expressarem suas leituras de mundo principalmente pontos de vista relacionados a inserção da pesca no currículo escolar e a importância do estudo temático como instrumento de aprendizagem. As informações obtidas nos questionários e/ou entrevistas foram analisadas e interpretadas a partir da Análise de Conteúdo. As falas dos participantes sinalizaram a carência efetiva de informações que não são divulgadas e muito menos estudadas, no que diz respeito ao setor pesqueiro do município, sendo esta uma das fontes de renda mais antiga da comunidade. No diálogo estabelecido com os professores, alunos e pescadores surgiram vários indícios que reforçaram a relevância da pesquisa que, posteriormente será apresentada à gestão da Secretaria Municipal de Educação (SEME) e Conselho Municipal de Educação (CME) convidando seus membros a refletirem sobre o tema. A intenção é apresentar os resultados da pesquisa e propor que na reformulação do Plano Municipal de Educação (PME) a comunidade pesqueira seja convidada a participar das discussões a fim de que os saberes sobre sejam incorporados na base curricular do município.

Palavras-chave: Currículo; atividades pesqueiras; formação e trabalho.

INTRODUÇÃO

O estudo do currículo vem ganhando ênfase nos debates educacionais devido a necessidade de pensar a educação de forma humanizada evidenciando sua importância na implantação e desenvolvimento de ações que visem a qualidade do ensino. Com a reformulação do Plano Nacional da Educação (PNE), foram criadas diretrizes que orientam as ações que permeiam a educação considerando a diversidade do país. Nesse sentido, é

¹⁸⁹ Graduanda em Licenciatura de Geografia - Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus X. anisfran@hotmail.com / anildafranca@gmail.com

¹⁹⁰ Graduanda em Licenciatura de Geografia - Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus X. claudetealcobaca@hotmail.com

¹⁹¹ Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus X. mjereis@yahoo.com.br // mjereis@uneb.br

necessário repensar o currículo além das dimensões pré-estabelecidas, é primordial a inserção de estudos de temas relacionados à realidade dos educandos e educadores.

Diante desse contexto o foco da pesquisa são as atividades de ensino, numa comunidade em que a pesca é considerada uma das principais fontes de renda local. Como educadoras da rede de ensino do município de Alcobaça e estudantes do curso de Licenciatura em Geografia nos inquietamos em saber que o tema pesca, tão presente no cotidiano da comunidade, não é inserido no currículo das escolas de Ensino Fundamental I e II. Reconhecemos que a prática pedagógica é marcada pela diversidade social, cultural, econômica e ambiental, consciente ou não.

O projeto de pesquisa se deu a partir da análise das vivências do cotidiano da comunidade e dos conteúdos trabalhados em sala de aula nas escolas de Educação Básica, na qual se percebeu que os saberes sobre a pesca não estão contemplados no currículo oficial do 1º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas municipais de Alcobaça.

Nosso objetivo é identificar como os professores, alunos e pescadores percebem, a pesca na prática pedagógica desenvolvida no Centro Educacional de Alcobaça. A intenção é contribuir para reflexões e reestruturações da contextualização do currículo, e mais especificamente trazer para a prática pedagógica a realidade vivida pelos alunos, uma realidade marcada pela atividade pesqueira que está diretamente ligada as transformações sociais, culturais e econômicas do município.

REFERENCIAL TEÓRICO

A escola é uma instituição educacional que pode promover uma formação que favoreça os sujeitos a pensar e a lutar por mudanças na sociedade, para isso é preciso reconhecer que suas práticas pedagógicas, de modo consciente ou não, estão sempre relacionadas com o contexto histórico do período em que se vivem e com o tipo de homens e mulheres que se pretendem formar nesse período. Uma análise atenta das transformações ocorridas na sociedade e da história da educação, focalizando os currículos, podemos certificar que ao longo da história há diferentes concepções e tendências de educação que determinam o currículo a ser vivido nas escolas, todas emergem no controle e na eficiência social. Para fundamentação teórica fizemos pela abordagem teórica pautada na concepção histórico crítico cultural, traz uma compreensão de trabalho como produção da existência que

demanda um tipo de formação, neste caso, tendo com referencia, o currículo escolar.

Na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica entende-se por currículo:

O conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais, e culturais dos estudantes. (BRASIL, 2013, p. 27).

O currículo implica nas relações de poder, na transmissão de concepções ideológicas, na produção de identidade, na organização da sociedade e da educação. Por isso, faz-se necessário que haja uma reflexão das transformações sobre as concepções do currículo na realidade escolar.

Com base nos estudos realizados, percebe-se que o currículo, em muitos momentos, é visto como aceitação daquilo que é posto como pronto e acabado prevalecendo a vontade dos grupos mais dominantes. Diante disso, as relações de poder se tornam mais fortalecidas na constituição das identidades individuais e sociais de determinados grupos. Na construção do aprendizado vivencia-se a lentidão do processo de disseminação dos conhecimentos estabelecidos por tais relações de poder, sendo desconsiderando o contexto histórico cultural e econômico dos sujeitos envolvidos.

O homem como parte integrante de sua realidade é capaz de refletir sobre o meio em que está inserido o que permite compreender, discernir e traçar diferentes estratégias capazes de conceder ao educando possibilidades de aprendizagem onde contemplam a visão de mundo como resgate cultural no processo de formação. Assim sendo:

A inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo desses processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade. (GOMES, 2008, p.25).

O currículo implica nas relações de poder, na transmissão de concepções ideológicas, na produção de identidade, na organização da sociedade e da educação. Se a sociedade deseja um currículo mais humano, faz se necessário que este seja pensado a partir do que em a escola está inserida. É preciso interagir com as pessoas, conhecer os problemas e conhecimentos já constituídos. Para isso é preciso que seja estabelecido um diálogo entre comunidade escolar e

comunidade externa, para juntos buscaram estratégias de ensino e aprendizagem que resultem na constituição de conhecimentos que contribuam para a superação de desafios enfrentados no dia a dia.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para realização da pesquisa optamos pela perspectiva quantitativa e qualitativa, de estudos histórico dialético materialista por meio de entrevistas narrativas, pesquisa de campo, revisão de literatura que enfocam o tema sobre currículo escolar.

A pesquisa foi realizada no Centro Educacional de Alcobaça (CEA), escola do Ensino Fundamental II, contou com a participação de 10 alunos do 6º ao 9º ano, 10 docentes. Participaram também 10 pescadores, da Colônia de Pesca e Aquicultura Z 24, no sentido de conhecer as realidades abrangentes dos atores alvos desse estudo.

No desenvolvimento da pesquisa foram feitas análises da grade curricular da escola pesquisada, no intuito de saber quais conteúdos são contemplados no processo de ensino e se estes se correlacionam com os saberes e expectativas da comunidade local.

Os participantes não terão seus nomes revelados, os professores serão identificados por D1, D2., os alunos por A1, A2,.. e os pescadores por P1, P2.

ANÁLISE DE RESULTADOS

No desenvolvimento da pesquisa foi detectada uma problemática que precisa ser amplamente discutida pelo poder público e pela comunidade em geral, o município Alcobaça que tem como base da sua economia a extração animal, a pesca, não possui informações registradas em órgãos federais como: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA). A ausência de dados em órgãos governamentais relacionados à pesca impede de conhecer o potencial pesqueiro, nesse sentido Fuzetti e Corrêa apud Vasconcellos enfatizam que:

A precariedade da estatística da pesca artesanal é reconhecida no mundo inteiro e, particularmente no Brasil, sofre de uma carência generalizada de informações biológicas e especialmente sócio-econômicas.

(VASCONCELLOS et al., s/d).

As atividades pesqueiras por muito tempo são à base da economia no município, agregando além dos valores econômicos, os culturais.

É visível o orgulho estampado no olhar dos pescadores quando se refere a sua prática profissional, ao mesmo tempo em que se reconhecem que há desvalorização da profissão por parte dos órgãos públicos. Eles sentem um descaso por parte do governo, muitas vezes se sentem desmotivados diante de tantas dificuldades. Nesse sentido, a pesca como parte da cultura popular em Alcobaça, a pesquisa sinaliza, está morrendo aos poucos, uma vez que os principais atores dessas atividades, não acreditarem que a situação atual pode ser melhorada a curto prazo.

NARRATIVA DOS PROFESSORES SOBRE A INSERÇÃO DA PESCA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS

Apesar da pesca ser uma das fontes de renda do município, cinco dos profissionais da educação entrevistados afirmaram que a escola é desprovida de informações sobre atividade pesqueira. E também que não há uma proposta de curso de formação sobre a temática, essenciais na mediação do conhecimento acerca da temática referida. Consideram que a falta de informação, implica nos resultados do processo ensino aprendizagem, por não contemplar satisfatoriamente a realidade em que a escola está inserida, e consequentemente a do aluno. Nesse sentido um professor fez o seguinte comentário:

Até os dias de hoje a escola tem contribuído muito pouco. Penso ser necessário um novo olhar, repensar o currículo e ampliar os eixos temáticos, incluindo a pesca como um tema a ser abordado com mais eficácia” (D 8)

Após entrevistas e conversas com os profissionais da educação percebe-se a lacuna existente na rede de ensino em relação aos conhecimentos relacionados a pesca, uma vez que fazem parte de uma comunidade pesqueira, no entanto não possuem registros de atividades escolares sistemáticas relacionados a pesca, e estes não serem contemplados na matriz curricular.

A PESCA NO OLHAR DOS ALUNOS

O envolvimento dos alunos com alguém que desenvolve atividades relacionado a

pesca possibilitou que os mesmos respondessem as questões propostas com mais facilidade. É importante destacar que os alunos demonstraram satisfação em participar da pesquisa, as falas demonstram que o tema pesca faz parte do dia a dia de todos. Talvez esse fato contribui para a significativa participação dos estudantes.

No desenrolar das entrevistas uma aluna ressaltou com propriedade a importância do estudo pesca no contexto escolar.

“Sim, já estudei sobre a economia do meu município e grande parte da economia vem da pesca. Com este estudo pude valorizar mais a classe e perceber o retorno econômico que a pescaria nos traz”. (A 4).

A fala da aluna nos remete a uma reflexão dos resultados obtidos quando se trata de assuntos relacionados a realidade do aluno(a), o que reforça a necessidade da inserção do tema no Projeto político pedagógico das escolas, sendo respaldado por documentos como: PNE, CF, LDB no respeito as diversidades regionais e locais.

Entretanto, o preconceito social é enfatizado pela aluna diante do tratamento dado ao profissional da pesca diante das diversas circunstâncias vivenciadas na sociedade ao longo da história.

O ESTUDO DA PESCA SOB O OLHAR DOS PESCADORES

A receptividade dos pescadores ao constatarem que seriam sujeitos de uma pesquisa acadêmica foi evidenciada, nas narrativas expressaram sentimentos de valorização por verem que a opção de trabalho deles, é tema de estudo numa universidade. E também por perceberem a possibilidade de ver seus filhos e descendentes estudarem uma profissão que é milenar.

A maioria dos pescadores não tem o ensino fundamental completo, pararam de estudar a muito tempo, mas, consideram a escola necessária para todos sem exceção. É através da escola que se aprende como lidar melhor com instrumentos de trabalho, a negociar o preço do pescado.

De acordo com falas dos pescadores que participaram da pesquisa, os saberes sobre a pesca são de suma importância para melhor desempenho e organização das atividades pesqueiras no município. A inserção da pesca no currículo escolar pode contribuir no desenvolvimento econômico e social do município.

Relação de temas a serem inseridos no currículo da Educação Básica sugeridos pelos

pescadores participantes da pesquisa: Rota de navegação (coordenadas geográficas...); Tipos de embarcações; Dimensões da pesca (artesanal, industrial, esportiva...); Instrumentos de pesca: tipos e manuseio; Mudanças climáticas; Reservas extrativistas (Cassurubá...); Reservas ambientais (Abrolhos, recife de Timbebas, recife de Areia...); Defeso (camarão, lagosta, robalo e outras espécies de mariscos e peixes); Comercialização dos produtos; Cooperativismo; Milhas náuticas (área permitida para a pesca); Custos variáveis da pesca (combustível, alimentação, equipamentos...); Destino oriundos da pesca; Processo migratório; Problemas sociais advindos da pesca; Classificação dos pescados; Estabelecimentos comerciais (opções de emprego direto e/ou indireto); Meios de comunicações utilizados nas embarcações; Culinária; Reciclagem de materiais utilizados na pesca (óleo, isopor, linhas, redes, ...); Estudo da aquicultura/sustentabilidade; Problemas ambientais (sustentabilidade); Mapas de localização; Estatística; Órgãos públicos ligados a pesca (IBAMA, ICMBio, MT, Seagri...); Políticas públicas direcionadas a pesca e ao pescador; no município, estado e país; Evolução da pesca (instrumentos, embarcações, tipos de pesca...); Legislação municipal – Selo de Inspeção Municipal (SIM); Setores da economia; Preconceito social; Cursos relacionados a pesca (engenharia de pesca); Segurança no trabalho – Equipamento de Proteção Individual (EPI)

De acordo a análise dos relatos dos pescadores, podemos afirmar que trabalho com a pesca inicia-se cedo, na adolescência, seja por falta de opções de emprego e/ou pela necessidade de complementar da renda familiar. As falas revelam que com a labuta do dia a dia era difícil frequentar a escola, ora por falta de tempo, ora pelo cansaço físico pelo resultado do esforço exigido nas atividades pesqueiras. Mesmo não tendo a formação que queriam e, ou, como deveriam, todos enfatizaram com veemência a importância da educação para toda pessoa.

É preciso compreender o currículo escolar com uma possibilidade de interação com comunidade local, com as pessoas que vivenciam as alegrias e dores do contexto histórico e social em que a escola está inserida. A partir dessa interação as atividades de ensino e aprendizagem podem representar uma possibilidade para se abrir novos caminhos, de uma formação que fortaleça todos os envolvidos para a luta diária. Um currículo que possa dar condições se construir um mundo mais humano, no qual se respeita e dialoga com as diferenças culturais e com a pluralidade de conhecimentos já constituídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das falas dos participantes da pesquisa, professores, alunos e pescadores, evidenciam a necessidade de estudos sistemáticos sobre as atividades pesqueiras serem contempladas nos currículos das escolas do município, uma vez que a pesca é a principal atividade econômica e faz parte do contexto histórico e cultural do município.

A distância entre o conhecimento sistemático acadêmico e a realidade vivida no município, pode ser confirmada na análise dos currículos oficiais das escolas, na prática pedagógica exercida pelos professores e nas narrativas dos discentes e comunidade em geral. Essa constatação é preocupante, uma vez que os discentes são descendentes em sua maioria de pescadores locais.

Os resultados da pesquisa demonstram que os participantes, educadores, alunos e pescadores reconhecem a importância e a viabilidade de se trabalhar com a inserção da pesca no currículo escolar, e afirmam que essa prática poderá estimular a participação comunidade nas escolas e contribuir para o reconhecimento da relevância econômica e cultural da atividade pesqueira para o município de Alcobaça.

O estudo evidencia a importância de analisar e debater sobre currículo com todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, essa prática é fundamental para uma aproximação da escola com a comunidade local. A partir da contextualização curricular podem surgir possibilidades de relações dialógicas, no sentido de trazer o conhecimento da comunidade para a prática pedagógica exercida nas escolas. Uma prática contextualizada, com conhecimentos significativos que poderão contribuir para que cada um tem melhor condições de fazer suas escolhas individuais e coletivas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **ADEUS AO TRABALHO?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8ª edição. São Paulo. UNICAMP, 2002.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Beauchamp, Jeanete. Pagel, Sandra Denise. Nascimento, Aricélia Ribeiro do.(org). **Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo.** Nilma Lino Gomes. Brasília. 2008.
- Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**

Básica. Brasília. 2013.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília. 1998.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

FUZETTI Luciana. CORRÊA Marco Fábio Maia. **PERFIL E RENDA DOS PESCADORES ARTESANAIS E DAS VILAS DA ILHA DO MEL – PARANÁ, BRASIL** < ftp://ftp.sp.gov.br/ftppeasca/35_4_609-621.pdf > acessado em 28/05/16

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo. Cortez, 1994.

Sites consultados:

<http://www.mpa.gov.br/index.php/pescampa/artesanal> >. Acessado em 19/09/2015

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf > acessado em 12/04/2016

REFLEXÕES MONOPOLISTAS E LIBERAIS SOBRE A EXPLORAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS NA CRISE DO ANTIGO SISTEMA¹⁹²

Poliana Cordeiro de Farias¹⁹³

RESUMO

O artigo visa analisar as discussões travadas em torno da conservação das matas de da comarca de Ilhéus na segunda metade do século XVIII, a partir de Memórias escritas por intelectuais munidos de interesses e referenciais teóricos diversos. Objetiva-se demonstrar o importante papel dos grupos locais nas decisões políticas metropolitanas, que alguns momentos, conseguiam limitar as ordens da monarquia e estimular o diálogo entre centro e periferia.

Palavras-chave: Liberalismo; monopólio régio; recursos naturais.

Desde os primórdios da colonização brasileira as espécies vegetais foram alvo de políticas estatais visando à sua conservação, frente à exploração considerada predatória,

¹⁹² O artigo é parte da Dissertação de Mestrado intitulada “Domingos Alves Branco Muniz Barreto: ciência, economia e poder na Bahia (1788-1800)”, defendida no Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, financiada pela CAPES.

¹⁹³ Doutoranda em História na Universidade Federal da Bahia. E-mail: policfarias@yahoo.com.br

realizada pelos colonos. Concernente às florestas, sobretudo as chamadas “madeiras-de-lei”, Margaret Ferreira dos Santos (2005, p.16) observa que, desde 1660, a Câmara de Salvador já se mostrava contrária, através de representação enviada à Coroa portuguesa, ao aumento da quantidade de engenhos na Bahia, por estarem provocando uma assustadora depredação das florestas do Recôncavo baiano.

Como consequência da manifestação da Câmara, por determinação régia, a partir de 1666 as cartas de sesmarias passaram a incluir uma cláusula que objetivava controlar os cortes de madeira. Ainda de acordo com a autora (idem), os regimentos de 1652 e 1751, impuseram proibições ao uso de algumas espécies arbóreas. Em 1713 e 1716 os decretos foram mais incisivos, “mandavam conservar as matas e bosques para a utilidade pública e proveito real”.

Entretanto, ao analisar as intervenções portuguesas no sentido de controlar o acesso ao recurso madeireiro, constata-se duas tentativas de monopolização régia de grande importância: o “Regimento do Pau-Brasil”, primeira lei de proteção florestal colonial, editada em 1605, e a Carta Régia editada em 13 de março de 1797, que demonstram, entre outras questões, a importância do recurso para a consolidação do poder imperial português, fortalecendo a marinha mercantil e de guerra, já que frequentemente a metrópole lusa se sentia ameaçada frente a outras potências europeias. Em resumo, estabeleciam respectivamente:

Primeiramente, Hei por bem, e Mando, que nenhuma pessoa possa cortar, nem mandar cortar o dito pau-brasil, por si, ou seus escravos ou Feiteiros sem licença, ou escrito do Provedor-mór de Minha Fazenda, de cada uma das Capitanias, em cujo distrito estiver a mata; em que se houver de cortar; e o que o contrário fizer, encorrerá em pena de morte e confiscação de toda a sua fazenda (MIRANDA, 2004, p.2).

A carta [1797] determinava uma hierarquia de objetivos que começava com a 'conservação das matas e arvoredos' e incluía a 'maior facilidade nas remessas' e o estabelecimento de uma 'perfeita contabilidade' do preço das peças de madeira. As medidas concretas a serem tomadas, nesse sentido, incluíam a definição de que as matas e arvoredos à borda da costa marítima, ou dos rios navegáveis que desembocassem no mar, eram consideradas propriedades a Coroa. Essas áreas não poderiam ser dadas como sesmarias, e aquelas que já haviam sido dadas deveriam com o tempo ser retomadas, indenizando-se os proprietários com terras no interior. Além disso, a partir da promulgação das cartas régias, ficavam os proprietários obrigados a conservar as madeiras reais, não podendo destruir as matas que as abrigavam (PÁDUA, 2002, p.100-101).

Na segunda metade do século XVIII, sob a influência do ideário cientificista e progressista da Ilustração, o problema da destruição ambiental passa a estar presente nas reflexões de um número cada vez maior de brasileiros, era a denominada geração

ilustrada luso-brasileira. José Augusto Pádua (Idem, p.17) analisou alguns autores que, entre 1786 e 1888, embasados pela “economia da natureza” de Lineu, concepções de ciência natural de Buffon, a “teoria do dessecamento”, a doutrina econômica fisiocrata, entre outras premissas, preocuparam-se em geral com o tema das florestas, “enquanto outros lograram perceber a existência de uma multiplicidade de temas interligados (desflorestamento, esgotamento dos solos, disponibilidade de água, mudanças climáticas, extinção de espécies animais e vegetais etc.)”.

Apesar das diferentes formações e interesses dos indivíduos que se envolveram nas discussões sobre as matas, é possível assinalar a existência de um denominador comum em suas manifestações: a maioria dos funcionários régios defendia a ideia de que a destruição da vegetação nativa estava sendo ocasionada pela permanência de uma agricultura predatória e pela exploração extrativista dos colonos que, em alguns espaços, expandiam a indústria de construção naval, acabando com os estoques florestais. Assim, exploração madeireira, onipresente em todo o território colonial, caracterizou-se como uma das atividades mais importantes da economia rural, sendo realizada por variados agentes, devido aos seus diversos préstimos: construção naval, civil, instrumentos de trabalho, transporte terrestre, indústria açucareira, entre outros.

Durante o século XVIII, as constantes reclamações de que as madeiras estavam cada vez mais escassas, geraram um intenso conflito entre agricultores, madeireiros, construtores navais e representantes da Coroa encarregados de por em prática as políticas monopolistas da metrópole. A ingerência do poder público se observa nas mais variadas instâncias da vida colonial, na conservação das matas se manifestando na criação de um novo cargo administrativo: o Juiz Conservador das Matas.

Na Comarca de Ilhéus, o Ouvidor Francisco Nunes da Costa, também encarregado da inspeção dos Reais Cortes na região desde a década de 1780, foi uma das primeiras vozes a alertar à Coroa portuguesa, através de uma representação escrita em 1784, sobre a necessidade de políticas intervencionistas para deter os agricultores, afirmando que “todas essas riquezas desprezadas por estes homens rústicos e ambiciosos estão próximas a extinguir-se se de todo não forem as matas defesas, vedadas e guardadas.” (apud SANTOS, 2005, p.16).

Embora adotasse medidas contra o desmatamento, como advertências e notificações judiciais, prisões de contrabandistas de madeiras e tentativas de diversificação agrícola (CAMPOS, 2006, p. 261), afirma não ter recebido o devido apoio do governador da Bahia, D.

Rodrigo José de Menezes e Castro, o Conde de Cavaleiros (1782-1788), oscilante em suas decisões devido à grande importância da agricultura da região, especificamente a produção de mandioca, para o abastecimento da capitania da Bahia.

A assertiva é confirmada por Silva Campos (idem, p.256) que declara que, ao longo da década de 1780, durante a administração de Nunes da Costa, encontrava-se “a vila de São Jorge às voltas com uma crise de farinha”, tendo a população abandonado o cultivo pelo de outras espécies, o que levou o governador a ordenar que o ouvidor “publicasse editais obrigando os lavradores a plantar mandioca”. Defender as matas virgens e a diversificação agrícola significava acabar com o corte e queima para a criação de novas lavouras de mandioca, e muitos agricultores sabiam utilizar esse argumento como instrumento de pressão política.

De acordo com Domingos Alves Branco Muniz Barreto, com a morte de Nunes da Costa ¹⁹⁴ acentuou-se a devastação das matas de Ilhéus:

Com o falecimento daquelle ministro continuaram os Cortes de madeiras, sem que a Junta da Fazenda, nem o Governador Presidente nomeassem para elles novo Inspector; e se ficarão regendo os mesmos Administradores, que a Junta confirmou para os diferentes Cortes de que já se achavão encarregados pelo falecido Inspector, e sem que tivessem sujeição a pessoa alguã, que não fosse immediata a mesma Junta. [...] estes três Administradores, como tinham sido creados, e estavam acostumados com os abuzos da antecedente administração, seguirão não só os mesmos vícios della, mas que pozerão as couzas em peor estado, como era muito natural que succedesse em huma administração accéfala. ¹⁹⁵

Baltasar da Silva Lisboa foi nomeado em maio de 1797, para o cargo de Ouvidor e Juiz Conservador das Matas de Ilhéus, para que pusesse em prática a política intervencionista da Carta Régia de 1797, citada anteriormente. As medidas tomadas pelo ouvidor geraram grandes polêmicas na região, envolvendo proprietários de terras, negociantes de madeiras (que na maioria das vezes se confundiam), o governador da capitania da Bahia e intelectuais embasados nas mais diversas matrizes teóricas. José de Sá Bittencourt e Aciolli escreveu uma Memória anônima, onde criticava as políticas implementadas por Silva Lisboa e defendia os interesses dos agricultores e madeireiros, grupo do qual fazia parte. Esse conflito, aqui analisado a partir do discurso de dois indivíduos, mostra os interesses maiores da sociedade local, uma sociedade em transição, em torno da apropriação dos recursos naturais. Assim, o

¹⁹⁴ Nunes da Costa permaneceu no cargo até 1792, mas foi acometido por muitas doenças que o impediram de se inserir nas matas e fiscalizar a exploração, como explicita em muitas correspondências enviadas a Coroa.

¹⁹⁵ Memória Sobre os Cortes de Madeiras de Construção Estabelecida na Comarca S. Jorge dos Ilhéus Pertencente à Capitania da Bahia. s/d. Ms 512 (47, doc. 2). Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (BN). f. 17.

objetivo principal será investigar como eles pensaram as relações entre o homem e a natureza, imbuídos de pretensões diversas.

Para F. W. O. Morton (1978, p. 49) a carta régia de 1797 apenas reafirmou direitos reais há muito tempo existentes. Entretanto, o momento em que foi executada, quando os plantadores de mandioca alertavam o governador, D. Fernando José de Portugal e Castro (1787-1801), sobre a falta de mandioca e seus altos preços, problema posteriormente associado à atuação enérgica de Silva Lisboa, acabou gerando grandes tensões. Inicialmente, o governador apoiou as políticas do juiz conservador, “[...] mandou investigar, por exemplo, a destruição das florestas ao longo dos rios Jiquiriçá e Das Donas, indignando-se com ela e ordenando o despejo dos plantadores próximos das margens” (PÁDUA, *Op. Cit.*, p.104). Entretanto, o próprio ouvidor já havia se antecipado nesta tarefa, realizando tombamentos de terras em nome da Coroa logo que assumiu o cargo, buscando retirar as sesmarias daqueles que não tinham escrituração que comprovasse a concessão. As câmaras locais enviaram representações ao governador, tratando das consequências que tal política poderia gerar: decadência da agricultura, decréscimo populacional e redução da oferta de madeiras. Na tentativa de conter o conflito, o governador realizou ao longo do ano de 1798, reuniões com funcionários reais e proprietários locais, buscando acabar com o “clima de incertezas e tensões” e esboçar um novo “plano”, mais flexível (MORTON, *Op. Cit.*, p. 53).

Entretanto, por carta régia datada de 12 de junho de 1799¹⁹⁶, expedida ao governador da Bahia, reafirmaram-se, ainda que contivesse algumas modificações, as ideias de D. Rodrigo de Sousa Coutinho, expostas em 1797.

Em seu conteúdo observam-se as seguintes determinações: concedeu plenos poderes a Silva Lisboa; exigiu dos governadores medidas urgentes para a restituição das sesmarias; determinou nominalmente as regiões onde as matas ficariam restritas à exploração pela Coroa, dando ao juiz conservador a incumbência de realizar novos tombamentos; definiu penas para os agricultores que não utilizassem as capoeiras e cortassem madeiras nobres sem a licença de Silva Lisboa e debaixo da sua inspeção. As penalidades variaram da prisão, a indenizações pecuniárias, degredo para fora da comarca e perda de todos os instrumentos de trabalho, inclusive dos escravos. Também estabeleceu a abertura de novos cortes e o envio pelo governador da Bahia de relatórios anuais acerca da “física dos bosques”, que deveriam ser

¹⁹⁶ Plano estabelecendo um Regimento para regular a direção dos Cortes de Madeiras de Construção, de Pernambuco e Bahia, mandado executar, pela Carta Régia de 12 de junho de 1799. 1 documento. 10 f. inum. II-34, 9, 4. BN-RJ.

realizados através de exames e experiências do juiz conservador. Diante de tantas atividades necessárias à organização do empreendimento, buscou-se planejar os cortes, nomeando um administrador, um escrivão, um mestre, um contramestre, um almoxarife, carpinteiros, estradeiros e práticos das matas, para auxiliar o juiz conservador.

O representante da Coroa recebia todo o apoio do ministro Sousa Coutinho, na comarca de Ilhéus foi conquistando alguns inimigos. O mais poderoso deles, foi José de Sá Bithencourt e Aciolli, membro da “geração de 1790”, irmão mais velho de Manuel Ferreira da Câmara Bithencourt e Sá, bacharel em Filosofia Natural na Universidade de Coimbra e acusado de participação na Inconfidência Mineira.

O inconfidente chegou à Bahia após ser denunciado pelo Visconde de Barbacena, escondendo-se no engenho Acaraí, em Camamu, onde residiam seus pais. Consta que ele planejava emigrar para os Estados Unidos, mas foi detido antes da execução do plano por “300 homens de infantaria da guarnição desta cidade”, sob a autorização do ouvidor Francisco Nunes da Costa, que o prenderam e enviaram para o Rio de Janeiro, onde foi julgado e absolvido, às custas de “duas arrobas de ouro com que uma sua tia e protetora o socorreu em tal emergência”. Campos (*Op. Cit*, p.269)

Retornou à Bahia, dedicando-se ao plantio de algodão, estabelecendo relações com os agricultores locais, aos quais ensinava a cultura e distribuía sementes. Realizou muitas obras na comarca, como a abertura de uma estrada entre Camamu e Montes Altos, “para serventia das minas de salitre deste sertão”, expediu bandeiras com o fim de escravizar índios para a construção da referida estrada. Além disso, “era seu fim [...] facilitar o transporte de madeiras, gados e outros produtos para o litoral e dedicar-se a trabalhos de cerâmica e fundição de ferros”. (idem) O ilustrado escreveu alguns trabalhos que proporcionaram um conhecimento rigoroso de vários aspectos da comarca de Ilhéus.

Interessa a presente discussão a Memória intitulada “Observações sobre o plano feito para a conservação das matas da capitania da Bahia”, de 1799, atribuída a Bithencourt e Aciolli por Morton (*Op. Cit*, p.56), contendo uma série de oposições a política de Silva Lisboa. Com interesses opostos, utilizou-se de argumentos científicos e liberais, para defender o setor agrícola e madeireiro, enquanto Silva Lisboa, imbuído de um espírito mercantilista, defendia de forma veemente as políticas monopolistas da Coroa portuguesa em relação às florestas coloniais, afirmando tratar-se do “mais importante ramo da indústria, defesa e segurança pública” (SILVA LISBOA apud Cabral, 2007).

Bithencourt e Aciolli inicia suas análises criticando os autores do “plano” por atentarem contra a propriedade, seja as sesmarias doadas ou as terras arrematadas em hasta pública, gerando a “opressão dos povos, que estabelecidos a muitos annos nestes terrenos tem edificado a proporção das suas forças engenhos para o fabrico de açúcar, águas ardentes, e para a farinha de mandioca e que tudo requer não pequena despesa, tempo e comodidade do lugar”.¹⁹⁷

Com um enfoque agrarista, afirma que se as matas a borda do mar e dos rios navegáveis convém a Real Marinha, não menos importante se constitui para a agricultura e comércio de seus produtos, sendo a cultura de mandioca a principal atividade econômica da comarca. Censura a carta régia de 1797, no parágrafo que afirma a retomada das sesmarias e indenização dos proprietários com terras no interior, o que encareceria o transporte de suas mercadorias e não compensaria os grandes investimentos realizados para viabilizar a produção. Estava em questão a qualidade dos solos e as benfeitorias realizadas na terra, que significavam grandes capitais investidos. Assim, afirma que caso ocorresse a retomada das sesmarias, deveria a Coroa:

[...] indenizar aos proprietários do valor das suas benfeitorias, e do valor dos seus terrenos, grande em comparação das terras do interior, o que suppoem huma grande despesa da Real Fazenda; e além disto faz a despovoação do lugar; e a decadência total da agricultura daquelle Paiz.¹⁹⁸

Utilizando sempre como argumento a ameaça da crise econômica, afirma em defesa dos plantadores de mandioca:

De que servem ficarem os proprietários conservados nas capoeiras quando dellas lucro nenhum podem tirar; ainda quando ficam sem a liberdade de se utilizarem daquillo que eles mesmos compraram? Quem quererá se sacrificar a um trabalho tão insano de que não pode resultar maior utilidade? A mandioca não faz conta cultivarse se nan em matas grossas, nam só pela facilidade das moendas, mas porque não sofre a planta a destruição que lhe faz a formiga quando he plantada em capoeiras. Esta planta requer mais e mais de idade para o Lavrador tirar della proveito, e sendo destruída pela formiga faz a ruína dos lavradores, e os desanima de semelhante cultura, além disto he muito diferente o producto que dá semelhante lavoira nas capoeiras para o producto que se tira nas matas grossas como dez para quarenta, ou sessenta. Logo estabelecido o plano, fica destruída semelhante cultura, e augmentada por consequência a fome sem se lhe dar remédio algum[...].¹⁹⁹

O ilustrado não demonstrava nenhuma preocupação com a conservação das matas ou com a utilização de novas técnicas visando à diminuição de sua devastação. Objetivava

¹⁹⁷ ACIOLLI, José de Sá Bithencourt e. “Observações sobre o plano feito para a conservação das matas da capitania da Bahia”. Rio de Janeiro, BN, n. 22, 1, 9, 1799.

¹⁹⁸ Idem. p.2.

¹⁹⁹ Ibidem, p.3.

expandir a agricultura e a exploração madeireira, chegando a sugerir as áreas que deveriam ficar restritas à Coroa.

Argumentava que o melhor método para a obtenção rápida e segura das madeiras era a compra em mãos dos particulares e que um senhor de engenho, instruído das necessidades da lavoura e habitante da comarca de Ilhéus, se encarregasse da fiscalização dos cortes de madeiras.²⁰⁰ Apenas homens conhecedores do cenário político local seriam capazes de tornar mais maleável a política metropolitana, de modelar a legislação às circunstâncias locais. Considerava o monopólio real sobre as madeiras desnecessário e ineficiente, pois, se aos proprietários fosse concedido o aproveitamento comercial das madeiras, seriam vendidas à Coroa, o que evitaria uma “destruição improdutiva”.

Ficando livre aos proprietários o tirar madeiras para o commercio nas matas já concedidas, madeiras sobre que terá S. Mag.^e como fica dito a preferência, ganhará do Corte S. Mag.^e, e ganhará a agricultura. Resultará ainda um terceiro bem ao Estado, quero dizer, o da conservação das matas de todos os particulares, que fabricarem madeiras e tem serras d’agua. Ora dependendo estes da conservação das suas matas, de que tiram subsistência, he de esperar que as nan destruam [...].²⁰¹

Buscando utilizar um argumento científico para a sua tese, aborda a constituição natural da comarca, afirmando que a destruição de uma parte das matas, para a produção agrícola, abertura de estradas, criação de pastos e suprimento do Arsenal Real seria benéfica, pois “melhoraria o clima sumamente chuvoso de que vêm dificuldades insuportáveis [...]”,²⁰² desde os primórdios do processo colonizador.

Bacharel em Filosofia Natural, certamente conhecia as teorias acerca das consequências negativas da destruição da vegetação nativa para os solos, o clima, entre outros. Mas, sua adesão aos princípios da economia política fazia com que aplicasse seus conhecimentos científicos de acordo com as suas necessidades momentâneas, apenas quando necessários ao progresso dos setores agrícola e mineralógico aos quais se dedicou com afinco.

Silva Lisboa, funcionário leal da Coroa portuguesa não se preocupava em chocar-se com os interesses das elites. Era otimista, almejava modificar a realidade pondo em prática os propósitos, que sempre auxiliou a construir, do ministro Sousa Coutinho. Desta forma, não demorou em responder aos ataques dos críticos do “plano”, identificados por ele, sobretudo nas figuras de Bithencourt e Aciolli e do padre Joaquim Francisco Malta, possuidores de

²⁰⁰ Ibidem, p. 7-8.

²⁰¹ Ibidem, p. 10.

²⁰² Ibidem, p. 11.

terras em áreas “abundantíssimas de madeiras de construção”.²⁰³ O padre Malta detinha grande prestígio na comarca de Ilhéus e, de acordo com o juiz conservador, incitava os moradores contra as suas medidas, além de convencer o governador de que as mesmas provocariam danos no regime alimentar da população.

Pois quais são os Povos queixosos? Consiste toda a queixa porque o P.

Malta referido q. “vivía de matr.”^{as} q. tirava das matas dos índios e de outros particulares, e q. sempre reservou e conservava em depósito a Capoeira gr.^{de}, vio-se privado das vantagens q. a sua ambição e entereces lhe prometião, e não sendo molestado buscou induzir aos Povos, a mil desatinos, espalhou terrores pânicos até p.^{lo} Governo, e de mãos dadas com o seu am.^{go} Jozé de Sá Betencourt invectivando contra o Plano, espalharão calúnias contra a conducta do Juiz Conserv.^{or}, e intentarão suffocar o Plano no seu berço.²⁰⁴

Para o juiz conservador, apesar de muitos terem roças de mandioca, poucos viviam do plantio de tal gênero agrícola, como argumentavam os autores do “refutamento”, sendo insignificante sua produção em muitas vilas e aldeias da região, acostumados que estavam os moradores à economia extrativista, sobretudo o corte de madeiras e seu transporte. Afirmava a inércia dos habitantes e a improdutividade agrícola da região, acreditando por abaixo o principal argumento dos seus opositores, a ameaça da fome. Há, certamente, exageros no discurso do ouvidor, pois a lavoura e o extrativismo não se constituíam em atividades conflitantes. Nem mesmo a diversificação agrícola iniciada na comarca no governo de Nunes da Costa desprestigiava a plantação de mandioca. A população dedicou-se ao cultivo de vários vegetais e ao extrativismo, o que gerou um acúmulo de riqueza, com a qual puderam adquirir escravos e bois para o arrasto, animando-se a agricultura de maneira extraordinária na segunda metade do século XVIII. Em síntese, se o extrativismo madeireiro se constituía numa atividade muito importante para a região, os governadores empenharam-se com sucesso em incentivar a cultura da mandioca, chegando a adotarem “medidas draconianas, vexatórias, no sentido de obrigarem todos os moradores a plantar determinado número de covas”, havendo penas de prisão e multas para aqueles que não cumprissem as determinações. (CAMPOS, *Op. Cit.*, p.283)

Silva Lisboa não obteve o êxito esperado. Não demonstrou nenhuma capacidade de amalgamar os textos jurídicos às necessidades locais. Apesar dos esforços formidáveis para proibir os cortes, Campos (*idem*, p.289) afirma que, ao alvorecer do século XIX, “a indústria

²⁰³ Baltazar da Silva Lisboa. “Documentos relativos ao corte de madeiras na comarca de Ilhéus do ouvidor Baltazar da Silva Lisboa”. Queluz, Valença, 1791-1806. 24 docs. originais e cópias, 70 f. BN ms. 512 (47, doc. 8). p. 6.

²⁰⁴ *Idem*.

mais importante da comarca era extração de madeiras”.

Para F. W. O. Morton (*Op. Cit*, p.60) a derrocada da Coroa na competição travada com as elites do sul da Bahia foi inquestionável, visto que as mesmas impuseram seus argumentos liberais a uma burocracia mercantilista, mostrando seu poder de negociação e flexibilização do sistema administrativo, embora ainda se observe na primeira metade do século XIX algumas vozes isoladas clamando pela conservação das matas da Bahia. Na capitania da Bahia as Leis e Alvarás visando inibir o acesso dos colonos ao recurso lenhoso, tornaram-se letra morta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRAL, Diogo de Carvalho. **Homens e árvores no ecúmeno colonial: uma história ambiental da indústria madeireira na bacia do rio Macacu, Rio de Janeiro, 1763-1825.**

Dissertação (Mestrado em História Social). Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 2007.

CAMPOS, João da Silva. **Crônica da Capitania de São Jorge dos Ilhéus.** Ilhéus, Bahia: Editus, 2006.

MIRANDA, E. E. **Água na natureza, na vida e no coração dos homens.** São Paulo:

Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.aguas.cnpm.embrapa.br>>. Acesso em: 8 de junho de 2009.

MORTON, F. W. O. **The Royal Timber in Late-Colonial Bahia.** Hispanic American Historical Review, v.58, 1978.

PÁDUA, José Augusto. **Um sopro de destruição.** Pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

SANTOS, Margaret Ferreira dos. **Manifestações pela conservação da natureza no Brasil (1784-1889).** Revista UNIARA, nº 16, 2005.

FONTES:

ACIOLLI, José de Sá Bithencourt e. “Observações sobre o plano feito para a conservação das matas da capitania da Bahia”. Rio de Janeiro, BN, n. 22, 1, 9, 1799.

Baltazar da Silva Lisboa. “Documentos relativos ao corte de madeiras na comarca de Ilhéus do ouvidor Baltazar da Silva Lisboa”. Queluz, Valença, 1791-1806. 24 docs. originais e



cópias, 70 f. BN ms. 512 (47, doc. 8).

Memória Sobre os Cortes de Madeiras de Construção Estabelecida na Comarca S. Jorge dos Ilhéus Pertencente à Capitania da Bahia. s/d. Ms 512 (47, doc. 2). Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (BN).

Plano estabelecendo um Regimento para regular a direção dos Cortes de Madeiras de Construção, de Pernambuco e Bahia, mandado executar, pela Carta Régia de 12 de junho de 1799. 1 documento. 10 f. inum. II-34, 9, 4. BN-RJ.

MEMÓRIAS, SUBJETIVIDADES, E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

COLETIVAS: os anúncios de venda dos condomínios em Teixeira de Freitas – Bahia

Sepora da Silva Brandão²⁰⁵
Yolanda Aparecida de Castro Almeida Vieira²⁰⁶

RESUMO

Entende este trabalho, que a construção das identidades coletivas surgem a partir das memórias construídas e ressignificadas a partir do espaço vivenciado. Acredita-se que as subjetividades construídas buscam tornar o estranho, o desconhecido, cada vez mais familiar, denotando aos novos espaços vivenciados um sentimento de pertença, de proximidade e segurança. Segurança esta nem sempre relacionada ao não medo, mas as relações forjadas a partir das memórias partilhadas. Esta pesquisa pretende a médio prazo, compreender as percepções dos moradores de condomínios verticais fechados, no município de Teixeira de Freitas, Bahia. Como são construídas os sentimentos de lugar, território ou espaço nestes moradores, a partir das relações estabelecidas entre os mesmos. Mas para isto, num primeiro momento, a investigação analisa os anúncios de venda de apartamentos em condomínios verticais fechados nesta cidade, observando em que medida se igualam ou diferenciam entre si. Já prevendo as futuras investigações, este artigo buscou em Tuan (2013), Vieira (2015), Saraiva, Schemes e Araújo (2011) referenciais que mostrassem a relação de memória, subjetividades, pertencimento e espaço geográfico. A primeira parte da pesquisa conseguiu observar que todos anúncios analisados oferecem praticamente o sonho de consumo de muitas pessoas no país. Resta saber se foram estes anúncios os responsáveis pelas escolhas dos que compraram um apartamento referido nestas propagandas.

Palavras chaves: Condomínios fechados; construção de identidades, anúncios

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, um tema que até o século XX era mais estudado pela área da saúde, vem sendo cada vez mais pesquisado pelas Ciências Humanas, quando estas percebem a importância desta experiência individual ou coletiva: A memória. A Geografia da Percepção vem buscando compreender a noção de duração do tempo e permanência dos espaços a partir das subjetividades partilhadas por determinados grupos em específico momento e superfície. Desta forma, é cada vez maior a preocupação com os menores espaços humanizados, pois a partir da compreensão das identidades aí forjadas, pode-se inferir e buscar soluções para problemas reais ou percebidos. Nesta visão, o problema que

²⁰⁵ Mestranda em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, Faculdade Vale do Cricaré, Espírito Santo. Endereço eletrônico: geosephora@yahoo.com.br

²⁰⁶ Professora Doutora da Universidade do Estado Bahia. Endereço eletrônico: yalmeida@uneb.br

instigou este artigo origina-se dos diálogos traçados entre as autoras desta pesquisa, ao questionarem os motivos que levam nos últimos anos o crescimento acelerado dos condomínios verticais no município de Teixeira de Freitas, extremo sul baiano.

Indaga-se os motivos, principalmente porque entende-se que em muitos espaços urbanizados, a construção de condomínios verticais ocorre principalmente por existirem poucos espaços para serem vendidos individualmente. Isto não é o caso deste município que teve sua emancipação política há pouco mais de 30 anos e ainda possui várias áreas, para serem povoadas. Portanto, compreender esta expansão pode trazer respostas para várias indagações: Quais memórias os moradores dos recentes condomínios guardam dos antigos lugares em que moravam? Quais motivos os levaram a escolher os condomínios verticais como moradia? Diante destes questionamentos, suposições foram levantadas: A alta incidência criminal nos últimos anos e a percepção do aumento da violência na cidade Vieira (2015) pode estar contribuindo para estas pessoas escolherem os condomínios verticais como opção de moradia. Ou ainda, a carência de espaços públicos de lazer no município podem estar levando estes moradores a buscarem nos condomínios verticais a possibilidade de entretenimento e esporte não encontrada na cidade teixeirense. Acredita-se também que o grande número de moradores não nascidos na cidade Vieira (2015) pode concorrer para que pessoas não naturais neste espaço busquem espaços fechados como maneira de sentirem-se mais próximos dos novos vizinhos.

Para tentar responder a estes questionamentos e averiguar se as hipóteses levantadas se relacionam de fato ao que pensam os moradores destes condomínios, pretende-se no decorrer deste ano de 2016 investigar a percepção destes moradores. Porém, num primeiro momento este trabalho objetivou compreender, a partir dos anúncios oferecidos pelos corretores destes imóveis, o que os condomínios fechados propõem aos seus moradores. Assim, este trabalho investigou as campanhas publicitárias de venda de condomínios verticais oferecidos no município, buscando conhecer as vantagens oferecidas.

Visando mostrar a importância deste trabalho, que se encontra com este objetivo concluído, dissertar-se-á sobre a importância da memória, das subjetividades e formação das identidades coletivas, ressaltando pesquisa já realizada no município teixeirense. Logo após, será demonstrado os resultados desta pesquisa no tocante aos anúncios anteriormente mencionados.

COMPREENDENDO A RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIAS, SUBJETIVIDADES, PERTENCIMENTO E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES COLETIVAS

Compreender como as memórias vão sendo construídas é tão importante quanto buscar em fontes documentais o passado de um espaço tempo. Pela percepção geográfica, (Vieira, 2015) a construção da memória tramita no espaço sociocultural das pessoas, contribuindo para a construção de subjetividades coletivas de uma coletividade:

...a sabedoria, gerada pela memória e pela experiência, e o desejo de resguardar o vivido se mantêm no mundo contemporâneo; nele preserva-se, igualmente, a importância de diferentes modalidades de narrativas e o estabelecimento de uma memória comum que elas transmitem. Essa memória garante aos indivíduos os vínculos que lhes possibilitam integrar-se à história humana e situar-se diante de sua própria finitude; além disso, ela forja uma identidade coletiva, em face da qual a identidade individual desenha seus contornos próprios. (SARAIVA, SCHEMES, & ARAUJO, 2011,p.128)

Portanto, compreender que as memórias são ressignificadas à medida que se desenvolvem em determinada coletividade, é entender também que estas mesmo que não demonstrem uma visão consolidada de determinadas situações, propõem uma sensação de estabilidade, o que consequentemente gera uma familiaridade ao que a princípio poderia parecer estranho. Apesar de aparentemente o tempo de moradia em um determinado espaço poder contribuir para a sensação de pertencimento, ela pode ser criada também pela construção das percepções dos espaços vivenciados. Vieira (2015) constatou que o sentimento de pertencimento dos moradores do município teixeirense não estava diretamente relacionado a um maior tempo de domicílio, mas na construção do afeto pelo município construídas pelas experiências desta população, independente do pouco ou muito tempo de moradia na cidade. .

Desta forma, compreender a importância da memória não significa somente reduzi-la a um tempo maior vivenciado, mas um maior número de experiências significativas. E talvez, estas memórias vão se tornando significativas à medida que o espaço experimentado torna-se lugar, entendido aqui como aconchego, reconhecimento, coletividade:

Estamos em uma parte desconhecida da cidade: um espaço desconhecido se estende à nossa frente. Após algum tempo, conhecimentos alguns referenciais e os caminhos que os ligam. Eventualmente o que foi uma cidade estranha e desconhecida se torna um lugar familiar. O espaço abstrato, carente de significado exceto pela estranheza, torna-se um lugar concreto, cheio de significado. Muita coisa é aprendida, mas não por meio de instrução formal. (TUAN, 2013, p. 243)

Vieira (2015) complementando Tuan (2013) recorda que não somente as pessoas em suas coletividades necessitam tornar o espaço, desconhecido, desconexo, fragmentado, em

lugar, símbolo de afeto e pertencimento:

Por muitas vezes, é comum a Geografia buscar na literatura a explicação desta sensação de conforto e reconhecimento. Fernando Pessoa, deprecia o Rio Tejo em relação ao rio de sua aldeia, justamente por este passar em seu povoado. Drummond compara Itabira à um retrato na parede, mas gerador de dor, justamente porque as lembranças mostram ao poeta os vestígios do seu lugar, ainda forjando sua personalidade. Casimiro de Abreu, ao criar o poema Canção do Exílio, sonhava em voltar para sua terra e até mesmo Saint-Exúpery mostrou um pequeno príncipe muito preocupado em retornar para o seu pequeno planeta. (VIEIRA, 2015, p.34)

Portanto, à medida que as memórias vão sendo construídas e significadas, o estranho vai permitindo que o desconforto do desconhecido desapareça, possibilitando que os novos acontecimentos pareçam familiares, mesmo sendo original ou ímpar à antiga realidade.

Assim, ao compreender a relação entre memória, pertencimento, subjetividades e a construção das identidades coletivas, esta pesquisa procurou investigar em um primeiro momento, como os corretores, ao anunciarem as vendas de condomínios verticais, oferecem, intencionalmente ou não, possibilidades de tornarem as novas moradias um lugar e não mais um espaço estranho. Assim, será analisado como isto é possível, a partir da análise da divulgação destes imóveis.

ANÁLISE DAS CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS DE VENDA DE CONDOMÍNIOS VERTICAIS FECHADOS EM TEIXEIRA DE FREITAS

Pretende-se aqui analisar quais vantagens são oferecidas pelas campanhas publicitárias ao anunciarem a venda de condomínios verticais fechados no município Teixeiraense. Antes porém, visando nortear a compreensão espacial desta investigação, tem-se a seguir o mapa do município em questão.



Figura 01 – Teixeira de Freitas no contexto baiano



Fonte: Vieira, 2015, p.70

É importante salientar que o mapa anteriormente demonstrado, diferencia-se dos croquis utilizados na cidade. Pois conforme recorda Vieira (2015) o município teixeirense, semelhantes à realidade de muitas cidades nordestinas, não possui no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) uma configuração organizada em oficialmente em bairros.

Do ponto de vista de sua estrutura interna, Teixeira de Freitas não se encontra

formalmente organizada, não existindo leis que regulem os bairros da cidade. É comum encontrar ruas e avenidas batizadas com nomes de pessoas vivas, notadamente políticos do município e do estado baiano. Além disso, foi identificado que à medida que a cidade se expandiu, os novos loteamentos passavam a ser denominados espontaneamente pelos próprios habitantes, ora homenageando um antigo morador, ora um santo de devoção, ora recebendo o nome das antigas fazendas que iam sendo parceladas. Como esses bairros não são reconhecidos oficialmente pelo poder público municipal, o IBGE não os adota como referência no processo de planejamento e execução dos censos demográficos, fato que inviabiliza uma caracterização socioeconômica dessas unidades espaciais. (VIEIRA, 2015, p.64)

Desta forma Vieira (2015) a partir dos bairros culturais, elaborou uma nova base cartográfica, relacionando os setores censitários do IBGE e os bairros culturais existentes. Os bairros culturais foram utilizados a partir de croquis da cidade, utilizados pelos órgãos municipais. Desta forma, nem todos bairros culturais demonstrados no mapa, coincidem com os já conhecidos pela população.

Muitos destes setores censitários demonstrados na base cartográfica em questão, encontram-se com uma densidade demográfica pouco significativa. A exemplo, cita-se o bairro Colina Verde, Portal Sul, Jerusalém, Bonandimam, Loteamento Nanuque. A maior concentração da população encontra-se a margem da continuidade da BR 290, Avenida Getúlio Vargas. Nos últimos anos, conforme já salientado, muitos condomínios verticais fechados vêm sendo construídos, sendo oferecidos à população como alternativa de moradia. Analisou-se aqui, estes anúncios, buscando compreender quais vantagens são propagandeadas.

Foram identificados 6 condomínios verticais fechados construídos nos últimos seis anos no município. Aqui, analisar-se-á os anúncios de venda dos apartamentos de cinco condomínios verticais fechados. Não se investigou aqui o valor destes apartamentos e se a veracidade dos anúncios, procurando apenas ater-se as vantagens oferecidas pelos mesmos.

VANTAGENS RELACIONADAS À LOCALIZAÇÃO E INFRAESTRUTURA

Todos os anúncios dos cinco condomínios mostraram a localização como privilegiada. Ora por serem localizados no centro da cidade, ora por estarem próximos de supermercados, padarias, posto de gasolina. Dois destes condomínios se preocuparam em mostrar o espaço construído como rodeado pela natureza e pelo silêncio. Todas propagandas denotavam ser o melhor espaço para se morar dentro do município. Todas inclusive lembravam o fato do espaço ter uma infraestrutura diferente de grande parte do município:

Possuindo solos impermeáveis, rede de esgoto de iluminação considerada diferenciada.

VANTAGENS RELACIONADAS À SEGURANÇA

Novamente, todos os cinco anúncios denunciavam serem os condomínios muito seguros. Porém apenas quatro anunciaram segurança 24 horas. Três das propagandas analisadas colocaram este ponto como o mais importante. Considerou-se aqui esta importância pelo espaço dado no comercial ao item segurança. Dois dos anúncios começaram inclusive mostrando a importância de se morar em um lugar seguro no município.

VANTAGENS RELACIONADAS AO LAZER

Dos cinco anúncios analisados, quatro ofereceram opção de lazer aos moradores, ofertando quadra, academia, piscina. Dois dos anúncios analisados falavam da falta de opção de lazer na cidade, mostrando que os condomínios poderiam suprir esta carência. Estes mesmos dois anúncios ofertaram o lazer de forma segura, deixando a entender que a cidade, mesmo que ofereça opções de entretenimento, não propicia qualidade de vida ou segurança nestes momentos.

VANTAGENS RELACIONADAS AO PERTENCIMENTO

Considera-se neste item, como pertencimento, palavras associadas à família, vizinhança, afetividade. Apenas dois destes anúncios oferecia diretamente à possibilidade de haver mais amor dentro da família e entre os vizinhos. Palavras como “importância de uma vizinhança carinhosa” foi utilizada em um destes anúncios. Os dois anúncios mostravam imagens de famílias reunidas nas áreas de lazer. Um destes condomínios mostrava também a imagem de animais no espaço de recreação das famílias.

CONSIDERAÇÕES

A julgar apenas pelos anúncios de venda dos apartamentos dos condomínios

verticais fechados, todos parecem ser o sonho de consumo de muitos que moram nas grandes cidades, onde o valor do metro quadrado dos terrenos encontram-se muito acima do valor de compra destas pessoas. Porém a realidade espacial teixeirense é muito diferente destas grandes cidades no quesito valor de metro quadrado.

Assim, tentar compreender como os anúncios interferem na compra de um apartamento em um condomínio fechado, neste município é uma de nossas inquietações que deverão ser respondidas em novos trabalhos. Até aqui não se sabe se estes anúncios foram feitos a partir de um senso comum do que se espera de um lugar para morar ou se foi realmente considerada a realidade do espaço teixeirense, pois a princípio, quase todos anúncios no Brasil buscam mostrar a importância de um lugar seguro, tranquilo, com lazer e bem localizado para se morar.

Porém é importante perceber a partir destes anúncios, como estão sendo construídas as percepções geográficas das pessoas que optam em morar em condomínios verticais fechados no município de Teixeira de Freitas, visto conforme salientado, grandes espaços vazios que ainda podem abrigar construções consideradas tradicionais.

A análise dos anúncios de venda dos imóveis verticais destes condomínios possibilitou que um novo problema buscasse ser investigado. Uma das autoras deste trabalho pretende a partir destes anúncios, em sua dissertação de mestrado, tentar compreender o que as pessoas, em Teixeira de Freitas, esperam experimentar, ao buscarem nos condomínios fechados uma nova moradia. Desta forma não se pretende concluir aqui esta investigação. Mas objetiva-se responder às novas inquietações que surgiram nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- TUAN, Yi Fu. ***Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.*** Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 2013.
- SARAIVA, Juracy Ignes Assmann; SCHEMES, Claudia; ARAÚJO, Denise Castilhos de. ***Memória e liminaridade entre discursos biográficos da História, do Jornalismo e da Literatura.*** DOI:10.5007/1984-8951.2011v12n100p126 – Acessado em 01 de julho de 2106
- Vieira, Yolanda Aparecida de Castro Almeida ***Os homicídios e o medo de vitimização dos moradores do município de Teixeira de Freitas, BA.*** Belo Horizonte, 2015

ETNOGRAFIA DAS CRIANÇAS SOBRE O SABER CULTURAL DO CONGO SERRANO

²⁰⁷ Marina Rodrigues Miranda
²⁰⁸ Márcia Araújo Souza Beloti

RESUMO

Este estudo de caráter qualitativo apresenta considerações acerca da pesquisa com crianças do Ensino Fundamental implicada aos intelectuais orgânicos da cultura serrana-ES em seus saberes e práticas de congo. A pesquisa trilha metodologicamente por uma abordagem de inspiração etnográfica, em que os pesquisadores têm acompanhado crianças – pesquisadores Júnior (PIC-JÚNIOR-FAPES) no lócus de pesquisa em que estes saberes se vitalizam. Incentivamos as crianças a tecerem suas escritas de campo aos seus próprios termos, concomitante a este tratado, escrituramos notas de campo acentuando os modos como as crianças apropriam-se da cultura congueira nos diálogos com os protagonistas deste imenso celeiro cultural. Nosso olhar aproximado, nossas escutas sensíveis situam-se nas crianças em suas ontologias na construção do campo que investigam/observam, conferindo as mediações elaboradas por elas na legitimidade das construções sociais identitárias estabelecidas nos diálogos com os sujeitos envolvidos, perspectivando a sensibilização, a pertença e o exercício de alteridade por parte do grupo de crianças com o legado social e cultural da comunidade congueira, arrolando novos saberes na Educação Básica por meio da apropriação do tamborizar de congo, propagando processos de humanidades.

Palavras-chave: Pesquisa com Crianças; Saberes Populares; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Para início de conversa, será apresentado um breve histórico para que seja compreendida as intenções dessa proposta de trabalho e os caminhos pelos quais temos percorrido para chegar nessas análises no âmbito da pesquisa com crianças.

A proposta nasceu do desejo de fazer abordagens de ensino-aprendizagens mais elaboradas, no intuito de apresentar para os alunos seus contextos de vida local e municipal e a riqueza histórica, cultural e social do povo serrano, repensado no currículo escolar e no que é atravessado por ele a partir das práticas sociais cotidianas. Para Graue e Walsh (2003), as crianças não podem manter-se intactas aos seus contextos, faz-se necessário considerar suas situações de vida reais e não despí-las do significado de suas ações.

²⁰⁷ Doutora em Educação e Diversidade, professora em Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: marinarimiranda@gmail.com

²⁰⁸ Especialista em Educação Profissional e Tecnológica, professora em Prefeitura Municipal da Serra, parceria de pesquisa FAPES – Fundação de Amparo à Pesquisa de Espírito Santo. E-mail: marcia.a.beloti@hotmail.com

Ampliando a ideia de contexto na pesquisa investigativa, os autores apontam que,

[...] contexto é mais do que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente – ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador [...] um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e um agora específico [...] é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores mutuamente envolvidos. (IBIDEM, 2003, p. 25).

Assim, a construção de uma pesquisa em contexto é constituída a partir dos mecanismos de apropriação dos saberes e suas situações reais de vida. É a condição pela qual se estabelece novas relações e aprendizagens. É compreender seu lugar no mundo ou o que é o mundo, o dinamismo social no qual vivemos e as múltiplas culturas presentes em nosso dia a dia.

Optou-se pela pesquisa do tipo etnográfica, a terminologia adequada é assumir a “inspiração etnográfica” interpretativa, face ao objeto empírico e científico – uma pesquisa participante com crianças em seus contextos, prestando atenção às suas “particularidades concretas” (GRAUE e WALSH, 2003).

De acordo com Casa-Nova (2009), a etnografia deriva do grego *ethnos* que significa povo/cultura e *graphéin*, que significa descrever e deve ser [...] entendido como um método assente no contato directo e prolongado com os actores sociais cuja interação constitui o objeto de estudo. “Um método ainda preocupado em entender o sentido que os sujeitos conferem a sua própria acção, enquadrando aquele sentido e esta acção nas suas condições sociais e materiais de existência”. (SILVA, 2003, p. 27-28 apud CASA-NOVA, 2009, p. 58).

Na linha da sociologia interpretativa, compreende-se a etnografia como uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989), por apreender sobre os aspectos da vida das pessoas “a partir de suas próprias perspectivas e de dentro do contexto de suas próprias experiências vividas” (O'REILLY, 2005, p. 84 apud CASA-NOVA, 2009, p. 59), constituindo-se em interpretar o mundo particular “vivido por pessoas particulares em lugares particulares fazendo coisas particulares em num tempo particular” (VAN MAANEN, 1995, p.23 apud CASA-NOVA, 2009).

Por este escopo, possibilitamos as crianças ganharem o campo de estudo apreendendo, observando-os o mundo cultural do congo, “aparentemente desconhecido” em suas próprias lógicas, possibilitando-os adentrarem aos lugares encarnados em seus próprios arcabouços culturais, acessado em seus repertórios mnemônicos que os constitui enquanto sujeitos sociais e culturais, construindo a partir dos olhares investigativo aos saberes dos

sujeitos que protagonizam o congo da Serra, relacionando estes saberes aos seus próprios, produzindo identidades. No exposto atrela-se currículo, conhecimento e cultura, fundamentando práticas legitimadas de campo destes atores sociais por meio da investigação científica. Como indica Gee apud Lopes (2003), [...] cada um de nós é membro de muitos Discursos, e cada Discurso representa uma de nossas múltiplas identidades. Desse modo, construímos nossas identidades na relação com o outro e por meio das narrativas ampliamos nosso conhecimento de mundo, como se estivéssemos navegando por outros mares e sendo de alguma forma banhado por essas águas.

Observa-se então, que a pesquisa com crianças desta natureza metodológica requer um trabalho prévio para incentivá-los a autonomia na construção de diálogos com o outro, sem abrir mão do cuidado especial da ética que eles como crianças precisam adquirir como pesquisador, no que concerne à escuta sensível ao outro, [...] as crianças devem ser envolvidas, informadas, consultadas, ouvidas e crescentemente implicadas [...], garantindo assim, [...] a sua participação mais ativa no processo de pesquisa (IBIDEM, 2008, p. 150).

Isto significa considerar o sujeito criança, o que pensam, o que é priorizado por elas no âmbito da pesquisa, quais as suas intenções, quais os contributos dos seus universos de saberes contrastando aos universos dos saberes adultos do mesmo campo. Por este viés, a questão de pesquisa situou-se na reflexão da criança no caminho para a investigação proposta.

Certamente em toda ação há uma intencionalidade, em nossos primeiros contatos com o campo, ainda não havíamos amadurecidos as questões apontadas acima, dialogamos as intenções com a crianças, refletindo o campo de pesquisa por alguns dispositivos: filmes, leituras prévias de pequenos textos, no sentido de refletir conjuntamente vários modos de conhecer o “local da cultura” (BHABHA, 2013), até então, o que nos movia era pensar qual o sentido/significado que as crianças fariam da ação de pesquisa, pois a proposta do Programa PIC-JÚNIOR – Programa de Iniciação Científica Júnior, é fomentar no aluno e no professor o estudo por meio da pesquisa – E neste intuito, optamos, que o melhor modo de produção de pesquisadores do futuro, seria incentivar as crianças a construírem um percurso de pesquisa em conjunto, em espaço cultural em que todos atuássemos como pesquisadores, cada um dentro do seu tempo de aprendizagens, elaborando no coletivo os percursos do projeto. A nossa ação, como profissionais da Educação, foi construir o planejamento que acolhesse as opiniões dos estudantes nas constantes discussões e reflexões na escola, sobre o propósito do estudo daquele campo específico, mantendo-se simples e respeitando as escolhas das crianças,

sem emitir juízos da abordagem certa ou errada, deixá-las livres na composição dos processos da pesquisa com os congueiros (as), e para tanto levantamos o seguinte questionamento. Como as crianças apreenderiam os saberes-fazeres do congo? A pesquisa no reduto do congo potencializaria as crianças em autorias identitárias?

OBJETIVOS

O estudo tem por objetivo abrir espaços de valorização e legitimação do olhar da criança acerca de sua contribuição enquanto pesquisador, criar estratégias que possibilitem a autonomia, a criticidade e a inventividade. Almejávamos nesta primeira etapa de pesquisa, provocar relações e valores do universo cultural das crianças ao universo do congo, e no congregado de conhecimentos, observar os modos das transposições de saberes das crianças ao interpretarem a cultura observada.

A IMPORTÂNCIA DE REALIZAR PESQUISAS COM CRIANÇAS

Primeiramente deve-se destacar a importância da pesquisa na Educação Básica, lugar no qual é necessário do ponto de vista educativo, ampliar as abordagens para o fortalecimento crítico e criativo do aluno, bem como os conceitos sobre a importância de se pesquisar ainda criança até o ponto de a pesquisa se tornar a maneira escolar própria de educar (DEMO, 2003). O autor ressalta quatro pressupostos para se educar pela pesquisa:

- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica;
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa;
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno;
- e a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana (DEMO, 2003, p. 5).

Neste congregado de palavras e conceitos também orienta os professores a desenvolverem em seus alunos habilidades e competências que estimulem a autonomia dentro de seu estágio social e intelectual, fazendo deles parceiros de pesquisa; sendo ativos, participativos, produtivos e inventivos. Desconstruindo a ideia de aluno passivo e subalterno. O aluno que queremos hoje, é um sujeito ativo, que constrói sua leitura de mundo, que se

posiciona e que aponta caminhos.

Neste âmbito, propusemos situações que valorizassem as crianças em suas construções de subjetividades na identidade da pesquisa, nas relações com os sujeitos no campo.

Para Ferreira (2008), devemos considerar as crianças,

[...] como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aquelas que os adultos que convivem com elas lhe atribuem (FERREIRA, 2008, p. 147).

No exposto, devemos pensar as crianças, como sujeito que produz sentido às situações vivenciadas em seu dia a dia, reconhecendo-as como sujeitos autônomos. Assim fomos a campo, observando situações que promovessem autorreconhecimentos, ampliando as autorias formativas das crianças nas experiências com seus pares e com outros sujeitos.

METODOLOGIA

Por mais que escrevemos a importância da participação da criança ativamente na pesquisa, no caminhar de construção da proposta nos equivocamos na intenção. O primeiro exercício proposto foi uma visita à universidade, e no roteiro de visita programamos um ensaio, tentando “testar” a desenvoltura das crianças em confronto direto com desconhecidos na universidade. O ensaio foi um fiasco, as crianças com pranchetas à mão, com longo roteiro de entrevistas, se perdiam no dispositivo, e foi uma situação constrangedora para todos. A autonomia não se constrói sem a participação direta da criança. Neste exercício, negamos as autorias às crianças e salvamos o dia com grande piquenique no lago da universidade, deixando que elas brincassem livremente, e nas imediações ruminávamos nossos equívocos em adulterar as práticas das crianças para ter-se sucesso na pesquisa. Este percalço qualificou as próximas ações.

Vamos narrar para esta comunicação, o encontro da presidente da ABC - Associação de Congo da Serra – Terezinha Miranda, com as crianças em roda de conversas, em que Teresinha contava a sua trajetória no congo e as crianças em suas sagacidades dialogavam com ela. Ela em sua narrativa contou que participa do congo desde tenra idade, este modo de oralizar a sua vida, pela via da história narrada, abriu precedentes para que as crianças

entrassem no enredo.

O encontro foi marcado pelas múltiplas indagações dos alunos. Com conhecimentos mais amplos acerca do congo por meio das aulas campo e das intervenções pedagógicas realizadas no cotidiano das interações entre os sujeitos. O que pôde ser observado foi o grande interesse dos alunos na história do congo da Serra.

A partir de registros fotográficos, relatos pessoais e filme, dialogamos acerca dos acontecimentos históricos e culturais que são implicados no campo investigado. Sugerimos que os alunos adentrassem nesse meio cultural para que pudessem levantar hipóteses e ampliar seus repertórios, e isso aconteceu. Verificamos que estar no campo pesquisado é caminho viável para construção dos conhecimentos de nossos alunos. São atenuados interesses da/na investigação, bem como sentidos aguçados de querer saber mais.

Os alunos tinham sede pelo conhecimento, e assim fomos observando a dinâmica da construção do ser autônomo. E nessa imensa rede de cultura destacamos os registros do Diário de Campo de uma aluna na visita a Casa de Congo e a Associação das Bandas de Congo da Serra.

“Hoje foi um dia curioso, cheio de descobertas e conhecimentos renovados, pois conheci novas coisas e novos lugares, nos ensinaram sobre a história do congo, e por que ele é festivo, e várias coisas. Vimos várias fotografias pretas e brancas [...] além de vários instrumentos do congo: casacas, souvenirs, tambores, pandeiro, etc.”

Depois de um tempo vidrados e curiosos olhando os objetos, aprendemos um pouco sobre a história dessa cultura. [...] havia um navio trazendo escravos para o Brasil. Esse navio afundou, muitos escravos morreram, mas 25 escravos seguraram em um mastro, onde conseguiram chegar até à terra, e se salvarem. Com isso, por eles terem rezado para que São Benedito (santo preto) lhes salvassem, e seus pedidos foram atendidos, eles pediram para seus senhores, para que eles pudessem festejar à São Benedito [...] assim os escravos puderam agradecer ao santo.

[...] fomos a outro lugar onde ficava dois barcos bem grandes [...] onde também aprendemos muitas coisas sobre as bandas de congo. Fomos acompanhados pela Terezinha, filha do Mestre Antônio Rosa, que fez de tudo para que o congo fosse preservado e não fosse esquecido, como qualquer coisa. Terezinha é uma congueira que faz parte do congo da Serra, e se orgulha muito do que faz, e é muito simpática. Ela também ensinou sobre como era feita a festa do congo: o barco era todo enfeitado por flores, e possuía uma corda gigantesca que

era puxada pelas pessoas até aonde o mastro seria fincado. Ela também falou sobre as bandas de congo mirins, formada por crianças de diversas idades. (Diário de campo da aluna Ana Clara Martins em 11/03/2016).

A imersão cultural e identitária foi ampliando novos olhares. A indagação sobre o instrumento casaca, um dos principais símbolos do congo nos levou a participar da oficina de casaca, na qual tivemos a oportunidade de tocar no instrumento e seguir o compasso que o mestre congueiro nos indicou. Muitos se apropriaram rapidamente, outros precisaram de ajuda. Então, de um a um, fomos experimentando o som criado por mãos que nunca haviam tocado em uma casaca com essa finalidade. De repente, percebemos que havíamos construído naquele pequeno espaço de tempo, uma composição de nossas breves aquisições. Tocamos e também cantamos. Sim cantamos! Sentimos que aquele lugar já fazia parte de nossos cotidianos.

O congo, agora de maneira mais que especial já faz parte da história desse grupo de pesquisadores. Construímos narrativas e fomos enredadas pelo brilho glamoroso que está vivo nessa cultura. Recebemos convite para participar de evento com o congo mirim da Serra.

REDESCOBRIR-SE NA PESQUISA COM SUJEITOS CRIANÇAS

A proposta de pesquisar com a criança tem sido uma experiência fantástica. Ouvir suas experiências de mundo, compreender seus pontos de vista é muito gratificante. Todo esse movimento nasce em sala de aula, no interesse que as crianças demonstram em saber e no que é preciso fomentar para que se envolvam sempre no que é proposto.

A sala de aula é espaço privilegiado para interpretação das necessidades das crianças. Diante disso, propomos aqui por diante trazer um pouco de dados no início do processo de entrada no campo, apresentando nesta comunicação as maneiras dinâmicas e instigantes o contexto nos seus propósitos de pesquisas. Sair da sala de aula e conhecer o município da Serra: valorizando as histórias das crianças ao conhecerem, nesta primeira etapa a arte congueira em seus percursos - arrancada, puxada, arrastada e fincada do mastro de São Benedito, revendo como as crianças interpretam as artesanias culturais de congo.

Para tanto, nos primeiros encontros as crianças exercitaram o observar, o ouvir, arriscaram pouco o falar, posteriormente se tornaram seguras em narrativas dialogadas nos fóruns culturais propostos pelos agentes congueiros, e faziam interpretações e relações

culturais foram reinventadas em novas dinâmicas no sentido de vivência do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos surpreendemos diante do potencial criativo de nossos alunos, percebemos que por meio da pesquisa ampliamos nossas possibilidades de intervenções, uma vez que o diálogo se torna mais estreito. Passamos a definir melhor as estratégias de trabalho, as abordagens metodológicas pelo fato de que nós professores não estamos sozinho na investigação, temos conosco, crianças com percepções diferentes mudando nossos universos, nossos rumos em prol das lógicas dos processos de aprendizagens, agora o sentido do conhecimento já não se faz ao modo de centralizar o saber, se faz na autonomia dos saberes do coletivo, valorizar a criança em suas produções, faz toda a diferença no processo de aprendizagem, é fundamento do conhecimento; a pesquisa implicada tem nos proporcionado outros modos de construção das nossas subjetividades docentes.

O melhor de tudo é ouvir os alunos falarem com tanta propriedade de algo que até pouco tempo era desconhecido, se posicionar enquanto pesquisador participante e perceber que apesar de ainda estarem numa fase inicial da vida, eles têm muito a nos dizer. O entusiasmo com as descobertas é permanente, as perguntas brotam o tempo todo. Acreditamos que esse é o caminho. Concluimos o diálogo, no exposto de Moreira e Candau (2008, p.27)

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos na prática de utilização da linguagem. A palavra cultura, implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em grupo (INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, 2008, p. 23-24).

Sendo assim, o que aprendemos neste percurso com as crianças neste estudo localizado de saber cultural do nosso estado, precisamente no município da Serra, tem sentido diverso se propusermos para outros grupos de crianças, de outras regiões, estudantes da Educação Básica da mesma faixa etária dos 10 (dez) estudantes envolvidos na pesquisa, se propuséssemos o mesmo estudo, outras riquezas seriam produzidas, por serem outras crianças, por vivenciarem outros modos de projeções culturais, os sentidos para a cultura seriam em outras dinâmicas de conhecimentos. Sendo assim, é importante conhecermos as identidades dos estudantes em seus patamares de crianças para construir atividades acentuadas em consonâncias identitárias, etárias e geracionais.

No caso de pensar a criança como sujeito dotado de experiência a ser partilhada, é um rico processo de aprendizagem educativa social – reconhecer a criança como ator social é ver e conhecer o mundo em outra perspectiva, tão legítima quanto as nossas de professores - pesquisadores, este exercício de respeito, deve ser experimentado em qualquer lugar, em qualquer tempo, em espaços formais e não formais de educação.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.

_____. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2ª edição. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6ª ed., Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **“Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças**. In. Estudos da Infância. Orgs. SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Petrópolis – RJ, Vozes, 2008.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o Currículo**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

SOFRÊNCIAS COMPARTILHADAS: Pablo, arrocha e novas formas da relação produção-consumo na música popular baiana

André Domingues dos Santos²⁰⁹
Beatriz Melo da Silva²¹⁰

RESUMO

A presente pesquisa aborda a obra do cantor e compositor baiano Pablo e os componentes sinestésicos a ela associados, procurando identificar e qualificar o enraizamento histórico-social de sua atuação, que alcançou grande repercussão na cultura popular baiana e nordestina dos últimos 10 anos. Considerando os diversos sentidos estéticos dela desprendidos e as relações objetivas de produção e consumo, busca-se uma compreensão orgânica do artista e, por extensão, do recente fenômeno do arrocha e da cultura popular baiana atual. Em função da marginalidade dessa produção no panorama cultural baiano e nacional, propõe-se, aqui, a adoção de estratégias e fontes pouco usuais de pesquisa, tais como a razão comunicacional massiva descrita por Jesus Martin-Barbero, a semiótica da canção de Luiz Tatit e o recurso a memes e peças de áudio compartilhados em redes sociais.

Palavras-chave: Pablo; arrocha; música popular; cultura baiana contemporânea.

A Música Popular urbana, em que nasceu e se firmou o arrocha baiano, foi tradicionalmente negligenciada nos meios acadêmicos até as últimas décadas do século XX, merecendo estudos esparsos e frequentemente subsidiários de teorias e preocupações mais típicas do campo das humanidades. Da década de 1990 para cá os estudos nessa área, já marcados profundamente pela interdisciplinaridade, proliferaram, tendo como objetos, sobretudo, as manifestações mais ligadas às propostas de identidade nacional e de consumo das classes médias dos grandes centros urbanos (sobretudo, Rio de Janeiro e São Paulo). Continuou à margem, porém, a música produzida e consumida pela massa mais desfavorecida e distante desses centros, salvo em estudos desbravadores, como os de Paulo César Araújo (2002), sobre a música brega da década de 1970, e de Ronaldo Lemos e Oona Castro (2008), sobre o tecnobrega do Pará. É justamente nesse campo pouco explorado que se encontra o popularíssima produção do cantor e compositor baiano Pablo, aqui tematizado. Imergir na obra de um autor desse tipo significa desbravar um universo artístico sinestésico, caudaloso e

²⁰⁹ Doutor e Mestre em História Social, Licenciado em Filosofia, Professor Adjunto no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Paulo Freire, na Universidade Federal do Sul da Bahia.

²¹⁰ Graduanda no Bacharelado Interdisciplinar em Artes na Universidade Federal do Sul da Bahia, bolsista de Iniciação Científica pela FAPESB.

pouco sistematizado que repercute, naturalmente, na complexa - e também negligenciada - estrutura sociocultural em que se dá (bastante próxima da realidade dos pesquisadores deste projeto, residentes no Sul da Bahia). Através de Pablo, também, se pode enxergar o universo do arrocha baiano, ritmo eletrônico baseado no bolero, mas formado numa original conjunção de seresta, iê-iê-iê, música sertaneja, forró e axé-music. Vêm à tona, assim, outras estéticas, outras memórias, outras escutas, outras socialidades.

O primeiro objetivo da presente pesquisa foi entender a biografia e organizar a obra de Pablo (cujo nome real é Agenor Apolinário dos Santos Neto). Não foi algo fácil, dada a pouca atenção que os pesquisadores acadêmicos, unidos à imprensa “séria”, têm dedicado à música popular feita à margem dos cânones da chamada “mpb”. Para alguns dos raros autores que trabalham nessa vertente, como Paulo César Araújo (2002), a lacuna se deve a uma negligência guiada, sobretudo, pela censura do “bom gosto” firmada com a bossa-nova e consolidada na produção de esquerda dos anos de 1960 e 1970; para outros, como o ainda mais incisivo Douglas Alonso (2015), a motivação é o silenciamento deliberado de vozes dissonantes no projeto político-estético da MPB. Desbravar a obra de um artista como Pablo, assim, implicou enfrentar duas dificuldades complementares: a falta de material organizado sobre sua trajetória e a impossibilidade de amparo nas estruturas conceituais que sustentam grande parte do que se tem produzido na pesquisa sobre música popular brasileira. A primeira dificuldade, de se entender a obra artística de Pablo, começam já em sua discografia, descrita na seção “biografia” de seu site como tendo 13 CDs e 4 DVDs (supostamente, somando sua carreira solo aos trabalhos com a banda Asas Livres e o Grupo Arrocha). Buscando na mesma fonte, porém, sua “discografia” mostra apenas 3 CDs e um DVD, enquanto em outras fontes, como o popularíssimo site YouTube.com, encontram-se 12 CDs e 6 DVDs (em alguns deles, sequer se distingue a voz do artista). Já nas bancas de camelô de Teixeira de Freitas-BA, onde a presente pesquisa foi iniciada, pôde-se encontrar 17 CDs de Pablo. Diante de tal disparidade, fez-se uma opção metodológica por não fechar a obra do artista em um número fixo, levantando e trabalhando com um corpus amplo de canções, datadas desde os tempos do Asas Livres até o presente, e lidando mais com as próprias obras do que com sua formalização no mercado fonográfico. Já a segunda dificuldade, de ordem interpretativa, nos obrigou a fugir às convenções do circuito musical de maior prestígio, por exemplo ao compará-lo e diferenciá-lo de três “divas” de seu território, Daniela Mercury, Margareth Menezes e Ivete Sangalo, que tiveram seu sucesso no cenário musical explicado a partir de premiações

importantes, planos de carreiras e atuação em festejos populares por Marilda Santanna (2009). Assim, bem menos do que os estudos voltados à MPB mais prestigiosa, este estudo buscou apoio comparativo numa bibliografia voltada a fenômenos marginais, como os supracitados trabalhos de Paulo César Araújo, Douglas Alonso e Ronaldo Lemos e Oona Castro.

Observando a carreira de Pablo desde Asas Livres, é possível perceber diferentes tendências que a nortearam. Inicialmente, notou-se a concentração num repertório de sucessos alheios tocados em ritmo de arrocha e a opção por um circuito de produção e consumo independente das grandes gravadoras e da grande mídia. Depois, já com o Grupo Arrocha, seguiu o mesmo esquema de gravação e divulgação, porém não se limitando a regravar canções de grandes artistas da época, mas inserindo algumas canções inéditas – o que se repetiu quando alteraram o nome 'Grupo Arrocha' para 'Pablo e Grupo Arrocha', dando mais destaque ao artista. Nesse período, o principal veículo de comercialização foi a chamada “pirataria”, rede informal de distribuição e venda que, por seu caráter fragmentar, descentralizado e espontâneo explica a dificuldade que, aqui, se encontrou ao reunir e organizar sua obra.

A carreira solo de Pablo foi iniciada em 2010, quando, através de sua produtora independente, AG Produções e Eventos, gravou um CD e um DVD em comemoração aos seus 10 anos de carreira. Vale frisar que ambos, CD e DVD, não foram incluídos em seu site oficial, www.pabloavozromantica.com.br, na sessão “Discografia”, mas apenas citados na “Biografia”. Em seu site, os únicos discos incluídos são os mesmos lançados oficialmente e vendidos pela poderosa gravadora Som Livre, também comercializados por grandes empresas como as Lojas Americanas: CD intitulado *Êee... Paixão*, CD/DVD *Arrocha Brasil*, CD *É só dizer que sim* e o mais recente *Desculpe aí*.

O papel da “pirataria” na trajetória de Pablo foi aferido em pesquisa de campo realizada na cidade de Teixeira de Freitas/BA, onde foram visitados 12 pontos de venda de discos (formais e informais), levando um questionário sobre hábitos de consumo, formas de comercialização e vendas de discos de Pablo e de arrocha, em geral. Nela, constatou-se que, desde o início da carreira do artista (Asas Livres, Grupo Arrocha), suas obras têm sido vendidas nas feiras da cidade, enquanto as poderosas Lojas Americanas só passaram a comercializá-las após a parceria com a Som Livre.

A pesquisa de campo mostrou também que Pablo é consumido pelo mais variado público, mas sem destaque ao recente termo “sofrência”, que foi largamente difundido pela

referida gravadora na coletânea *Êita Sofrência*, 2015, estrelada por Pablo (no momento da compra, segundo os entrevistados, o público se orienta bem mais pelo nome do artista ou por uma música específica do que por esse termo).

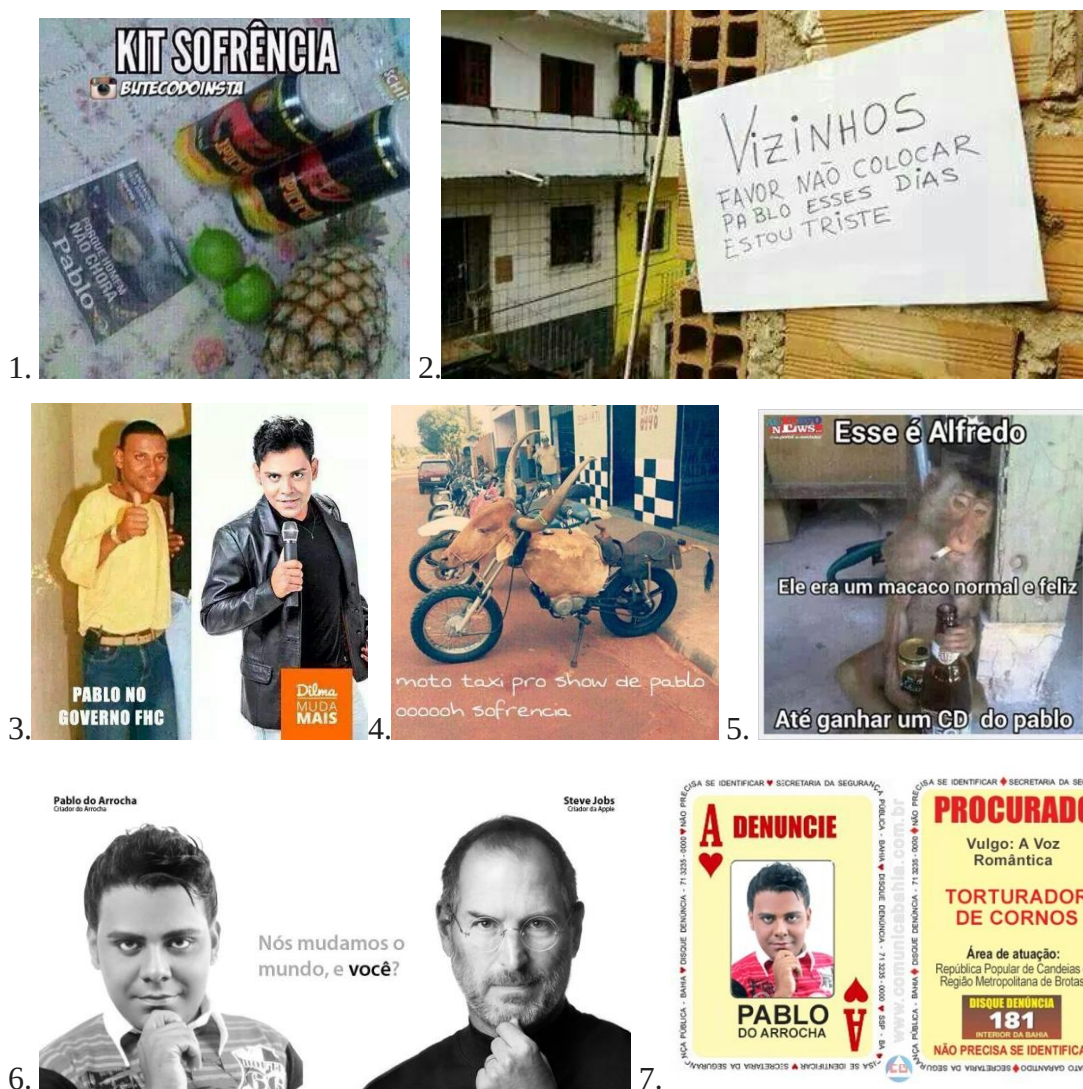
Muito embora Pablo, hoje, esteja bem representado no comércio, tanto formal, quanto informal, percebemos que a vendagem de seus discos declina junto com o mercado de CDs pirata, num fenômeno atribuído pelos entrevistados à conjunção de grande concorrência entre barracas e entre formas de consumo, com compartilhamento de dados pela internet. Apesar do sucesso nacional do disco anterior *É só dizer que sim*, com direito a música em uma novela da TV Globo e várias aparições na TV o relato da maioria dos entrevistados mostra que, no geral, houve uma queda nas vendas, tendo apenas uma melhora circunstancial em função do lançamento do último disco, *Desculpe aí*. A maior parte dos vendedores, inclusive, está trabalhando somente com o lançamento, enquanto poucos vendem os discos da carreira solo e o DVD *Arrocha Brasil*. Quanto aos discos de quando estava em Asas Livres e Grupo Arrocha, só puderam ser encontrados no formato mp3, em volumes com “todas as obras antigas”. Um dos ambulantes entrevistados, contudo, apresentou uma incrível variedade de 17 CDs de Pablo e afirmou que seu maior número de venda é através dos discos em formato mp3, copiados para o pendrive do cliente pelo preço de R\$1,50 por CD.

Não só a trajetória comercial de Pablo mereceu atenção nesta pesquisa, como também sua evolução estética, analisada em escutas atentas e com o cuidado de se evitar o cânone crítico da MPB, sabidamente avesso a esse tipo de produção. Encontrou-se, aqui, uma base teórica mais adequada nos mencionados estudos de temas marginais, mas também na razão comunicacional de Jesus Matin-Barbero (2009) e na perspectiva descritiva da semiótica da canção de Luiz Tatit (2002). Nesse caminho, ao invés da unicidade de um projeto artístico, mirada em boa parte da musicologia formal, lidou-se com a construção partilhada de uma obra e de uma *persona* artística, formadas num jogo instável em que contribuem diversos agentes, sem contudo, perder de vista um esforço pessoal de Pablo para estabelecer marcas pessoais de identidade em suas diferentes fases de carreira.

Uma das incertezas mais relevantes enfrentadas aqui na qualificação da obra de Pablo foi quanto a sua afiliação de gênero musical. Vale frisar que, conforme argumenta Martin-Barbero (2009), o funcionamento por gênero, mais do que por intencionalidade de um único autor, é um recurso típico da cultura de massas para acessar a memória social ou etnológica do ambiente em que circula, daí seu estudo ser metodologicamente fundamental

para um trabalho como este. Mas será o gênero a tal “sofrência” ou o arrocha? E será o arrocha apenas um subgênero do bolero, feito em teclado? Ou uma vertente sertaneja? Ou uma derivação do que se nomeia genericamente por “brega”? Para responder a tais questões, por um lado, pode-se dizer que a sofrência, devido a sua novidade e falta de padrões estéticos outros, que não a temática passional, ainda não parece constituir considerada um gênero. Por outro lado, vale notar que, tomados isoladamente, os elementos do arrocha apontam para manifestações distintas, como a tradição melódica das serestas, as letras de sentimentalismo vulgar do “brega” – não se entenda vulgar, aqui, como algo pejorativo –, o canto vigoroso, anasalado e em registro agudo da música sertaneja, uma variação eletrônica do ritmo de bolero e a linhagem de danças sensuais de par enlaçado que tem na lambada a sua mais famosa expressão. Esse combinado singular, contudo, vem se apresentando como um gênero específico, o arrocha, que, aliás, costuma ter seu próprio nascimento associado direta ou indiretamente a Pablo, ora em função dele ter usado o termo nos shows da sua primeira banda, Asas Livres, ora em função do fundador do grupo, Jailton Barbosa, ter sido o hipotético criador da batida. É importante notar a reiteração dessa bricolagem de referências e essa linhagem razoavelmente estabelecidas, pois através delas Pablo reforça uma identificação, adequando a tais padrões a maior parte das canções que interpreta. Parece algo intencional, já que observou-se na atuação de Pablo um pensamento muito fiel à padronização, como quando fixa o andamento das canções em 132 bpm. Há no raciocínio por gênero da música de Pablo, contudo, duas mudanças relevantes. A primeira, em função da aproximação de Pablo aos padrões estéticos do sertanejo universitário, mais aceitos entre a elite do sudeste brasileiro, em torno de 2012, a partir do hit “Fui fiel”, gravado com grande repercussão por Gustavo Lima. Desse movimento decorreu a aproximação sinestésica de uma imagem cosmopolita, por exemplo, em suas capas mais recentes de disco e em seu figurino de shows, afinados com um estilo urbano, moderno e “clean”, fruto, justamente, da busca de novos públicos, para além do nordeste e das classes mais pobres. A segunda, em outra mão, pela associação de sua obra ao termo “sofrência”, cunhado em 2013-2014, após a agregação espontânea de uma série viral de peças de áudio compartilháveis por redes sociais do humorista pernambucano Fábio Francisco de Melo, seguida por diversos vídeos e memes de teor semelhante (foram reunidos e analisados 43 exemplos nesta pesquisa, sendo 8 peças de áudio, 23 imagens e 12 vídeos). Neles, em geral, se enfocava uma visão que combina, num registro irônico, o sentimentalismo trágico, a experiência de pobreza urbana, o modo precário de produção artística e a

identificação com o nordestino culturalmente marginalizado. No mais famoso deles, gritado em voz chorosa, aguda, frágil, embriagada e de linguajar e sotaque alusivos ao interior nordestino, o personagem enunciador clama: “*Meu amigo Samuca, se tiver na sofrência, amigo, por alguém... Um conselho eu lhe dou: não escute Pablo, não! Não escute esse misera! É sofrência demais... Eeeeeiita, Pablo da doença do rato!...*” (<https://www.youtube.com/watch?v=cgtaUArbQjY>). A mesma combinação humorística de elementos regionais e cosmopolitas, “atrasados” e “modernos”, de bom-gosto e de mau-gosto, pode ser encontrada na surpreendente proliferação de memes compartilháveis em redes sociais, como se vê nos seguintes exemplos:



Ficam evidentes aí, bem como na maior parte das dezenas de imagens, vídeos e peças de áudio recolhidos e analisados nesta pesquisa, alguns elementos importantes do lugar social proposto humoristicamente para a produção de Pablo, reunindo tópicos fundamentais

dos debates brasileiros contemporâneos. São os principais exemplos disso a aproximação, via emergência econômica, de um grupo social subalternizado (figuras 2, 3, 6 e 7); o cotidiano das periferias urbanas (figuras 1, 2, 4, 5 e 7); as questões raciais (figuras 3 e 5), regionais (figuras 1 e 7) e de gênero (figuras 1, 4 e 7); e, em todos os casos, a interpelação dos padrões culturais hegemônicos.

O deslocamento trazido pela surpreendente novidade da divulgação bem-humorada pela internet coincidiu – e certamente colaborou – com o momento em que a música de Pablo alcançou seu maior sucesso, com “Porque homem não chora”, “Bilu, Bilu” e outras faixas do CD *É só dizer que sim*, de 2014, e extravazou os limites da região nordeste do país, de modo que sua persona artística precisou se reconfigurar. Derivaram-se desse processo, uma curiosa tentativa de satisfazer tanto à verve humorística regional da sofrência, como lançamento de “Miau, miau”, quanto à elegância cosmopolita, como na capa do disco *Desculpe aí*, de 2015.



O movimento de Pablo rumo a padrões estéticos mais prestigiosos foi verificado em diversos planos, a começa pela preocupação quanto à estrutura da banda de apoio, principalmente a partir do carnaval de 2013, apresentando-se na badalada festa de Salvador, quando decidiu acrescentar bateria, percussão e contrabaixo, diferenciando-se das outras bandas de arrocha que, como Asas Livres, costumavam ter apenas guitarra e teclado –n o principal instrumento dessas bandas (sobretudo no modelo 'arranjador', que, com a imitação de timbres de vários instrumentos, como bateria, percussão, contrabaixo, sax, instrumentos de cordas, etc., possibilita a criação e a montagem dos acompanhamentos). Percebemos também uma preocupação com o ineditismo das canções, deixando de lado a estratégia da época do Asas Livres de regravar canções de outros artista. Notou-se, ainda, o recurso a participações especiais de artistas muito populares, como Ivete Sangalo e a dupla Zezé Di Camargo e Luciano.

Do ponto de vista das composições, observou-se, também, que Pablo vem buscando consolidar uma identidade que mescla, com discreto bom humor, o romantismo e o apelo à dança. Não é algo fácil, visto que a música brasileira tradicionalmente aparta as canções de índole passional das voltadas à dança, numa ambiguidade vista desde a modinha e o lundu coloniais. Essa combinação peculiar em suas canções reside no uso estratégico de recursos que lhes controlam as ondulações drásticas da canção passional tradicional, criando sistemas de previsibilidade, a exemplo do que Luiz Tatit (2002) chama transposição, gradação e, sobretudo, a recorrente “entoação enumerativa”, com frases que moldam as ondulações da passionalização às repetições ritmadas de um motivo melódico (ainda que delineado em ciclos longos, sem um claro apelo ao fazer do corpo). Dessa forma, a passionalidade das canções se atenua, possibilitando a dança, mas sempre mantendo uma notável ambiguidade tensiva. Esse recurso é fartamente observável, como nos sucessos recentes “Bilu Bilu” (figura 8), de 2014, e “Desculpe aí” (figura 9), de 2015:

Figura 8:



Figura 9:



Além dos recursos propriamente composicionais observados, os arranjos chamam a atenção para o papel da dança no arrocha de Pablo. Um ponto importantíssimo

nesse quesito é a citada fixação dos andamentos em 132 bpm que, associado à combinação de introduções com bateria em anacruse e finais em fades curtos em todas as canções, dá a impressão de seu último disco ser como uma longa e única faixa dançante, um baile de arrocha, em que a música toca sem interrupções.

A dificuldade de seguir caminhos analíticos e críticos já trilhados, ao contrário de desencorajar a pesquisa sobre Pablo e o arrocha, motivou a refletir sobre a necessidade de se criar novas estratégias de abordagem da cultura popular. Em primeiro lugar, porque a música de Pablo – assim como outros fenômenos massivos emergentes nas últimas décadas –, se fez à margem da indústria convencional, não cabendo, pois, nos estudos que privilegiam as vertentes mais prestigiosas. Em segundo lugar, porque o emprego originalíssimo desses recursos tecnológicos multimodais afetou diretamente a conformação da obra e da *persona* artística do cantor, aliando imagens, vídeos, textos, canções e performances bastante heterogêneas. Em terceiro lugar, porque, justamente em função da sua formação à margem dos veículos mais prestigiosos da indústria cultural (embora, sem, necessariamente, perdê-los de vista), Pablo e o arrocha se tornaram fenômenos emergentes muito expressivos do cenário baiano contemporâneo, contrariando imagens canônicas de "baianidade", estandardizadas através de artistas ligados à tradição afrobrasileira do samba (de Dorival Caymmi à axé music). Nesse ponto, percebe-se que Pablo e o arrocha, mais do que convidar, exigem uma reavaliação da cultura popular baiana.

REFERÊNCIAS:

ALONSO, Gustavo: **Cowboys do asfalto: música sertaneja e modernização brasileira**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2015.

ARAÚJO, Paulo César: **Eu não sou cachorro, não: música popular cafona e ditadura militar**. Rio de Janeiro: Record, 2002

Enciclopédia da Música Brasileira: popular, erudita e folclórica, 3ª Edição. São Paulo: Art Editora/Publifolha, 2000.

CANCLINI, Néstor García: **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2015.

DOMINGUES, André: **Caymmi sem folclore**. São Paulo: Barcarolla, 2009.



_____.: “Bahia a dois: consonâncias e dissonâncias na aliança entre Dorival Caymmi e Jorge Amado” in SANTANNA, Marilda e LEAL, Carlos: **Cem anos de Dorival Caymmi: panoramas diversos**. Salvador: Edufba, 2015, p. 35-53.

DRAPER III, Jack A.: **Forró e o regionalismo redentor do Nordeste Brasileiro: música popular em uma cultura de migração**. São Paulo: Intermeios, 2014.

GUERREIRO, Goli: **A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador**. São Paulo: 34, 2000.

LEMO, Reginaldo e CASTRO, Oona: Tecnobrega: **O Pará reinventando o negócio da música**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesus: **Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia**, trad. R. Polito e S. Alcides, 6ª Edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MOURA, Milton A.: **Carnaval e baianidade: arestas e curvas na coreografia de identidades do carnaval de Salvador** (tese de doutorado). Salvador: UFBA, 2001.

NEPOMUCENO, Rosa: **Música caipira: da roça ao rodeio**. São Paulo: 34, 1999.

RISÉRIO, Antônio: **Caymmi: uma utopia de lugar**. São Paulo: Perspectiva; Salvador: Copene, 1993.

SANTANNA, Marilda: **As Donas do Canto: O Sucesso das Estrelas-Intérpretes no Carnaval de Salvador**. Salvador: Edufba, 2009

SILVA, Expedito Leandro: **Tecnobrega: do bordel às aparelhagens**. São Paulo: Intermeios, 2014.

TATIT, Luiz: **O cancionista: composição de canções no Brasil**, 2ª edição. São Paulo: Edusp, 2002

_____.: **Semiótica da canção: melodia e letra**. São Paulo: Ed. Escuta, 1994.

VIANNA, Hermano: **O Mistério do Samba**, 5ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/Editora UFRJ, 2004.

EIXO 07 - Língua e suas múltiplas formas de representação social

Engloba pesquisas desenvolvidas nas áreas de Linguística, Linguística Aplicada, Literatura e Crítica Literária, Letramento, Análise do Discurso, Aspectos gramaticais, Fonética e Fonologia, Estudos da Tradução e demais áreas afins que dialoguem com a grande área de Letras, considerando que a língua permeia todas as práticas sociais.

AS MARCAS DA TRADUÇÃO DE LIA WYLER EM HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL

Ágeson Christian da Silva²¹¹
Rafael dos Prazeres²¹²

RESUMO

A tradução é parte essencial da grandiosidade da obra da escritora britânica J.K. Rowling, sua série de livros já foi publicada em mais de 60 línguas. Este artigo tem como objetivo analisar a tradução literária infanto-juvenil brasileira a partir de uma breve observação comparativa do livro *Harry Potter e a Pedra filosofal*, traduzido por Lia Wyler para a língua portuguesa, limitando-se ao capítulo 7, intitulado *O Chapéu Seletor*. Para tal análise foi levado em consideração as supostas prioridades da escrita e da tradutora, bem como os efeitos alcançados pela tradutora ao decorrer do seu trabalho. O objetivo principal da análise é apontar quais são as marcas deixadas pela tradutora ao transpor da língua inglesa para a português brasileiro a história do livro e os aspectos culturais que o envolvem. Utilizou-se como base para a análise os estudos de José Pinheiro Souza (1998), Rosemary Arrojo (2007), Gisela Silva (2012), entre outros. Teve-se como foco específico as adaptações feitas por Lia Wyler aos nomes próprios e ao estilo literário contido na obra, destacando quais foram as marcas deixadas pela tradutora. Foram consultados o *Longman Dictionary of Contemporary English* (2009) e o *Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa* (2010) para decifrar algumas construções de termos feitas pelas autoras. Como resultado da pesquisa, notou-se que as marcas contidas na tradução de Wyler foram por vezes surpreendentes e por vezes condizentes com o padrão da tradução de literatura infanto-juvenil no Brasil. A intenção deste artigo é expandir o campo de pesquisa sobre a literatura infanto-juvenil e suas traduções. Os estudos sobre esta área da literatura são necessários porque revelam sua importância histórica e contemporânea para a arte brasileira.

Palavras-chave: Harry Potter. Tradução. Literatura Infanto-Juvenil.

INTRODUÇÃO

A tradução é uma atividade imprescindível para o crescimento cultural das comunidades humanas. No Brasil a tradução só ganhou espaço para ser exercida como atividade profissional na década de 1930. Segundo José Paulo Paes (1990), esse feito só foi possível graças aos esforços de tradutores como Monteiro Lobato e Érico Veríssimo, ambos grandes autores de literatura infanto-juvenil. É a tradução que nos permite entrar em contato com uma miríade de obras publicadas originalmente nas mais diversas línguas. Portanto, sem

²¹¹ Graduando do curso de Letras Inglês e suas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, Campus X. E-mail: ageson.christian@gmail.com

²¹² Professor do Curso de Letras Inglês da Universidade do Estado da Bahia, Campus X. E-mail: rafaeldosprazeres@gmail.com

a presença da tradução seria impossível imaginar o mundo atual, globalizado e necessitando cada mais vez de pontes culturais, em vez de barreiras.

Assim, os estudos sobre esta área da literatura tão importante na contemporaneidade e ao longo da história, são uma necessidade. Tendo em mente a perspectiva de expansão de pesquisa sobre as diversas formas de tradução, o presente artigo objetiva ampliar as investigações sobre uma área que, de acordo com Thaís Verdolini, precisa ser mais investigado, a autora afirma: “um campo ainda a explorar é o que descreve e analisa a tradução de obras para os públicos infantil e juvenil” (VERDOLINI, 2012, p.2). Para expandir o conhecimento nessa área e para demonstrar as marcas deixada pela tradutora em sua tradução, será feita uma breve análise comparativa sobre um dos dezessete capítulos do livro *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, da autora britânica J.K. Rowling e da tradutora Lia Wyler.

A escritora britânica J.K. Rowling criou em seu texto símbolos, sons e mitos que enriquecem a imaginação dos seus leitores. O estímulo criativo gerado pelos livros de Rowling é mencionado por Gisela Silva (2012), a autora afirma:

Harry Potter foi, sem dúvida, a obra que reergueu, aos olhos das comunidades interpretativas dos leitores mais jovens (pré-adolescentes e adolescentes), temáticas isoladas e mesmo nunca exploradas. Consideramos, convictos, que também são estes textos que enriquecem o seu conhecimento enciclopédico e a sua criatividade linguística, estética e semântica (SILVA, 2012, p.40).

Portanto, os livros da série *Harry Potter*, ao provocar a imaginação do leitor criando imagens fantásticas em suas mentes, ajudariam na formação da habilidade e da criatividade linguística. Por isso, deve-se entender quais são as imagens inseridas pela autora em sua obra e qual efeito elas poderiam criar em seus leitores. Assim, o foco das análises comparativas presentes neste trabalho está nas construções estéticas contidas no capítulo sete do livro *Harry Potter e a Pedra Filosofal*.

O TRADUTOR E A CAPA DA INVISIBILIDADE

De acordo com José Souza (1998) não há uma teoria unificada da tradução para ajudar o tradutor a resolver os problemas enfrentados. Dentre os principais problemas está a questão da invisibilidade do tradutor. Em relação a isso a tradutora brasileira Rosemary Arrojo explica que traduzir não consiste apenas na transferência de significados de uma língua para a outra, “porque o próprio significado de uma palavra, ou de um texto, na língua de

partida, somente poderá ser determinado, provisoriamente, através de uma leitura” (ARROJO, 2007, p.22). Assim, a interpretação do tradutor estaria diretamente ligada à sua visão de mundo, suas leituras e à época em que vive. Como consequência, o tradutor inevitavelmente deixaria sua marca no texto que produzir, pois para traduzir, ele ou ela deve primeiro interpretar o texto na língua de partida. Por isso é preciso conhecer um pouco das autoras para melhor compreender tanto o texto na língua de partida, escrito por J.K. Rowling, quanto o texto na língua de chegada, escrito por Lia Wyler.

Joanne Rowling, mais conhecida por seu *pen name*²¹³ J.K. Rowling, é uma escritora britânica formada em Línguas Clássicas e Literatura Francesa pela Universidade de Exeter, na Inglaterra. Trabalhou como professora de inglês como língua estrangeira em Portugal no início da década de 1990. Em seu site oficial, Rowling (2016) conta que a ideia para o livro surgiu durante uma viagem de trem de Manchester para Londres em 1990. A escritora britânica terminou de escrever o primeiro livro da série Harry Potter em 1995, mas só conseguiu publicá-lo em 1997. Publicou os livros seguintes com pequeno intervalo entre eles – pouco mais de um ano. Em 2004 foi considerada pela revista Forbes (2004) a segunda mulher mais rica do mundo, com cerca de 1 bilhão de dólares. Segundo Watson e Kellner (2004) é também a primeira pessoa a se tornar uma bilionária através da venda de livros.

Verdolini (2012) afirma que devido ao maior interesse das editoras nacionais em relação aos lucros das obras traduzidas em relação à sua qualidade, muitas vezes a tradução é feita por profissionais que não tem seu nome referendado. Um exemplo é a tradução do livro *Querido Diário Otário*, do autor Jim Benton, que consta na catalogação do próprio livro como tradução da editora, o que significa que o tradutor, ou tradutores, da obra, são mantidos longe dos olhos do público, seja porque a editora não os acha relevante ou porque a tradução foi feita por amadores. Por isso, é importante conhecer um pouco também da tradutora. Lia Carneiro da Cunha Alverga-Wyler possui licenciatura e bacharelado em Tradução pela PUC-RJ e mestrado em Comunicação pela ECO-UFRJ, defendeu a dissertação “A tradução no Brasil: o ofício de incorporar o Outro”. Começou a traduzir em 1970 e elaborou a tradução de cerca de 70 títulos literários, entre eles *Insônia* de Stephen King, *Um Amigo de Kafka* de Isaac Bashevis Singer e todos os livros da série Harry Potter, trabalho pelo qual recebeu o prêmio Monteiro Lobato de tradução de literatura infanto-juvenil em 2001.

²¹³ Um *pen name* é um pseudônimo adotado por um escritor ou escritora para ter um nome mais distinto, para se distanciar de trabalhos anteriores ou para esconder seu gênero, que é o caso de J.K. Rowling.

A obra a ser analisada é *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, primeiro livro da série, publicado pela primeira vez no Reino Unido em 1997 pela editora Bloomsbury. No livro é narrada a história de um garoto órfão de 11 anos que descobre ser um bruxo. Para poder fazer parte do mundo mágico recém descoberto, o menino precisa passar a frequentar a escola de magia e bruxaria de Hogwarts, lugar em que faz novas amizades e descobre a verdadeira história sobre seus pais felizes. A história desse garoto órfão já foi traduzida para 67 línguas, incluindo hebraico, grego e russo. A primeira edição brasileira, publicada em 1º de Janeiro de 2000 pela editora Rocco, recebeu o título de *Harry Potter e a Pedra Filosofal*.

A TRADUTORA E A PEDRA FILOSOFAL

De acordo com a história apresentada no livro *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, o título da obra seria uma referência à lenda do artefato supremo da alquimia, a *lapis philosophorum*. Esta seria uma pedra capaz de transformar metais básicos como o ferro em ouro e prata, e ainda seria responsável pela produção do elixir da vida eterna. De acordo com Jehane Ragai (1992), a lenda da pedra filosofal teria início nos escritos do químico sírio Abu Mūsā Jābir ibn Hayyān, ou Geber em seu equivalente em latim, do século VIII. Os alquimistas medievais europeus baseavam sua busca nos trabalhos de Geber, principalmente no *Liber de compositione alchimiae*, que de acordo com Ragai (1992) havia sido traduzido para o latim no século XII por Robert of Chester, como forma de introduzir esta ciência à Europa. De acordo Adam McLean a Europa ainda não conhecia a alquimia, por isso, Chester começou seu livro afirmando: “Já que o seu mundo latino desconhece o que é a alquimia e qual é a sua composição, eu explicarei no presente livro” (MCLEAN, 2002, p.5 tradução nossa²¹⁴).

Além das propriedades de transmutação física, a pedra filosofal simbolizava a evolução do espírito, de um estado de imperfeição para o estado iluminado, marcado também pela purificação e renovação do corpo. É interessante notar como isso pode estar relacionado com a tradução, cuja relação pode ser vista como essa transmutação de significados de uma língua para a outra, com a renovação de um texto, mantendo-o sempre renovado.

²¹⁴ “Since what Alchymia is, and what its composition is, your Latin world does not yet know, I will explain in the present book.”

No capítulo sete, intitulado “O Chapéu Seletor”, do livro *Harry Potter e a Pedra Filosofal* é narrada a chegada de Harry a Hogwarts, a escola de magia e bruxaria, e o seu primeiro contato com o castelo e seus peculiares habitantes. Gisela Silva (2012) considera a saga Harry Potter “um construto semiótico, cuja dimensão mítico-simbólico é densa [...] As imagens, por sua vez, são valiosas para a leitura adequada do imaginário, pois nos permitem aceder ao tema do herói” (SILVA, 2012, p.37), por isso deve-se atentar às imagens e símbolos estabelecidos na linguagem do texto de Rowling e de Wyler, tentando descobrir se há uma equivalência de efeitos simbólicos na tradução de Wyler, visto que Rowling enche o seu texto dessa carga simbólica. O que dá título ao capítulo é a cerimônia de seleção dos alunos para uma das quatro casas que compõe a escola, a professora Minerva McGonagall explica:

The Sorting is a very important ceremony because, while you are here, your House will be something like your family within Hogwarts. [...] The four Houses are called Gryffindor, Hufflepuff, Ravenclaw and Slytherin (ROWLING, 1997, p.114).

Lia Wyler traduz para:

A Seleção é uma cerimônia muito importante porque, enquanto estiverem aqui, sua casa será uma espécie de família em Hogwarts. [...] As quatro casas chamam-se Grifinória, Lufa-lufa, Corvinal e Sonserina (ROWLING, 2000, p.101).

Nota-se que os nomes próprios das casas foram traduzidos de modo inesperado na tradução de Wyler. Algo que marca a tradução e gera consequências nas continuações da história em livro e em todas as outras mídias para as quais Harry Potter foi adaptado. *Hufflepuff*, por exemplo, passa a ideia de sopro, tanto pela aliteração da fricativa /f/ quanto pelo significado das palavras que a compõe. De acordo com o software *Longman Dictionary of Contemporary English* (2009), *huff* significa respirar de maneira barulhenta, e *puff* um curto e forte sopro de ar. Observa-se como exemplo de uso mais antigo do termo *huffle* – do qual *huff* seria uma variação– a obra *The Return of the Native* do poeta e romancista inglês Thomas Hardy. Neste livro a palavra *huffle* é usada para se referir ao soprar do vento. O autor inglês escreve: “[...] *and the winds do huffle queerer tonight*” (HARDY, 1878, p.29). Na tradução de Wyler tem-se Lufa-lufa, que mantém a aliteração da fricativa, apesar de perder força pela falta da oclusiva /p/ no meio da palavra. Se além também ao significado, visto que, de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa Michaelis (2010), o termo “lufa” significa ventania. A palavra *Slytherin* está ligada a cobra – animal símbolo desta casa na obra. Tanto o som quanto o significado tem relação direta com este animal. O fonema /ð/, presente na seguinte transcrição fonética da palavra *slytherin*: /slɪðərɪn/, é inexistente na língua

portuguesa. Tal fonema força o falante a colocar a língua entre os dentes, ação característica do réptil mencionado. Além disso, é possível estabelecer uma relação entre o nome da casa (*Slytherin*) e o verbo *to slither*, que de acordo com o *Longman Dictionary* (2009) significa arrastar-se ou escorregar, tal como faz a cobra. Na palavra criada por Wyler fica-se apenas com a aliteração do /s/ para lembrar o leitor do animal citado. A troca do fonema inglês para um existente na língua portuguesa se deve, provavelmente, à preocupação da autora com o público para qual o livro é direcionado. O que caracteriza uma das marcas da tradução de Wyler no que diz respeito à seleção de termos. Algo parecido acontece na tradução para o russo realizada por Ivan Oransky, língua que também não possui o fonema /ð/. O tradutor adaptou o *th* para o *z*, passando assim a ser *Slizerin*, a mudança preserva a fricativa /s/ e acrescenta a /z/, mantendo o sibilar produzido ao pronunciar a palavra.

Durante a cerimônia, o personagem Chapéu Seletor, um item mágico capaz de falar e de sentir as emoções de quem o veste, canta essa canção:

Oh, you may not think I'm pretty,
But don't judge on what you see,
I'll eat myself if you can find
A smarter hat than me.
You can keep your bowlers black,
Your top hats sleek and tall,
For I'm the Hogwarts Sorting Hat
And I can cap them all.
There's nothing hidden in your head
The Sorting Hat can't see,
So try me on and I will tell you
Where you ought to be.
(Rowling, 1997, p.117)

Rowling cria uma canção com versos de rimas alternadas, o primeiro e o terceiro versos não montam uma rima, mas o segundo e o quarto sim, esse esquema se repete ao longo da música. Há ainda a presença de jogos de palavras, como no verso *I can cap them all* (idem), de acordo com o *Longman Dictionary* (2009) a palavra *cap* pode estar se referindo ao substantivo chapéu ou ao verbo *to cap* que significa ser melhor ou mais extremo. Tais escolhas foram feitas aparentemente para tornar a leitutra mais divertida. Por outro lado, Lia Wyler traduz:

Ah, vocês podem me achar pouco atraente,

Mas não me julguem só pela aparência
Engulo a mim mesmo se puderem encontrar
Um chapéu mais inteligente do que o papai aqui.
Podem guardar seus chapéus-coco bem pretos,
Suas cartolas altas de cetim brilhoso
Porque sou o Chapéu Seletor de Hogwarts
E dou de dez a zero em qualquer outro chapéu.
Não há nada escondido em sua cabeça
Que o Chapéu Seletor não consiga ver,
Por isso é só me porem na cabeça que vou dizer
Em que casa de Hogwarts deverão ficar.
(ROWLING, 2000, p. 104)

A tradutora substitui a rima e os jogos de palavras pela uso de termos humorísticos característicos do Brasil, como “papai aqui” (idem) ou “dou de dez a zero” (idem). Porém, a remoção das rimas quebra a musicalidade que a canção teria em sua língua de partida. Além disso, os termos usados tem pouca relação com o mundo mágico e fantasioso em que os personagens estão inseridos, assim, um chapéu mágico fazendo analogias futebolistas poderia dificultar a imersão do jovem leitor na obra. Wyler parece ter optado por abrigar a tradução em vez de anglicizar a língua de chegada. Deixando assim a sua marca ao se preocupar com a semântica e deixar de fora o estilo. Isso pode ser relacionado ao que Rudolf Pannwitz (*apud* Campos 1969, p.99) chamaria de um princípio falso do tradutor, segundo ele:

Pretendem germanizar o sânscrito, o grego, o inglês, em lugar de sanscritizar o alemão, grecizá-lo, anglizá-lo. Têm muito maior respeito pelos usos de sua própria língua do que pelo espírito da obra estrangeira... O erro fundamental do tradutor é fixar-se no estágio em que, por acaso, se encontra sua língua, em lugar de submetê-la ao impulso violento que vem da língua estrangeira (Pannwitz *apud* Campos 1969, p. 99).

Ao ir contra este erro fundamental do tradutor citado por Pannwitz, o tradutor forçaria a sua língua a influência da língua de partida, colocando, por exemplo, o humor ou a musicalidade do texto da língua de partida dentro do texto da língua de chegada.

Em outro momento do mesmo capítulo, Harry e os outros alunos novatos se encontram com alguns dos fantasmas que habitam o castelo. Entre os fantasmas está *Nearly Headless Nicholas*, o cavaleiro que morreu durante uma tentativa frustrada de decaptação, seu nome na versão brasileira é “Nick Quase Sem Cabeça” (ROWLING, 2000, p.109). Há aqui a tradução literal do nome deste personagem, provavelmente com o propósito de facilitar uma compreensão mais rápida, porém, perde-se a aliteração da letra “l” contida na língua de

partida. Essa atitude em relação a tradução dos antropônimos acontece por todo o livro, o que se caracteriza como uma das marcas da tradução de Lia Wyler.

A tradutora brasileira escolheu não modificar a maioria dos nomes próprios dos protagonistas, como Harry, Ronald e Hermione, mesmo que mudanças pudessem permitir uma pronúncia mais fácil dentro do português brasileiro. Contudo, Wyler escolheu usar versões mais simples destes nomes. Por exemplo, Rowling se refere a professora chefe da casa Grifinória como *Professor McGonagall*, enquanto na versão em língua portuguesa ela é sempre mencionada como Profª Minerva. Isso gera uma estranheza ao longo da leitura do livro, pois enquanto os outros professores são conhecidos pelos leitores brasileiros pelo seu último nome, Prof. Snape, Profa. Hooch, Prof. Dumbledore, como é de costume no ambiente escolar britânico, este tratamento “especial” para a personagem da Profª Minerva faz a mesma parecer deslocada. É provável que esta adaptação tenha sido feita por conta da estranheza do nome em inglês: *McGonagall*, o que poderia gerar confusão entre os jovens leitores. Esta é mais uma das marcas da tradução de Lia Wyler.

CONCLUSÃO

Como resultado, observou-se que as marcas da tradução de Lia Wyler estão contidas em cada uma das palavras e dos termos que a tradutora utilizou para trazer o mundo mágico de Harry Potter para a língua portuguesa. Nakagome e Fransciso (2015) escrevem em seu artigo *A massa na literatura* sobre a recepção crítica de Harry Potter, salientando que cabe aos leitores crítico-reflexivos reparar “no que se esconde por de trás dos rótulos, personagens infantis e leitores supostamente incapazes” (NAKAGOME e FRANCISCO 2015, p.438). Espera-se que o presente artigo possa ter demonstrado que há intensa pesquisa e trabalho por de trás da criação de nomes estranhos em livros de fantasia infanto-juvenil e que a tradução destes textos envolve trabalho igualmente árduo.

Pôde ser observado que a versão da obra de Rowling traduzida por Lia Wyler conseguiu obter efeitos similares aos da versão em inglês, sendo o principal deles a introdução de jovens leitores ao mundo da literatura. Independente do que foi modificado para se adaptar à língua portuguesa ou para facilitar a leitura da criança e do adolescente, o texto mantém suas características simbólicas, míticas, humorísticas e fantasiosas, que despertam a imaginação, desenvolvem habilidades criativas e o gosto pela leitura.

Este artigo apresentou a análise de apenas um dos capítulos de um dos sete livros da saga Harry Potter, a expansão das pesquisas tanto da literatura infanto-juvenil quanto da tradução deste gênero da literatura é bem vinda, visto que a quantidade de obras deste tipo publicadas não está a altura do elevado volume de material para estudo.

REFERÊNCIAS

- ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2007.
- CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável e outros ensaios**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.
- DICIONÁRIO MICHAELIS. **Dicionário Online: Dicionários Michaelis**. [2010]. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 05 de nov. de 2015.
- HARDY, Thomas. **The Return of the Native**. London: Belgravia, 1878.
- LONGMAN **Dictionary of Contemporary English**, versão 5.0: Pearson Education Limited, 2009. Software. 1 DVD-ROM.
- MCLEAN, Adam, **The Book of the Composition of Alchemy**. Glasgow, 2002.
- PAES, José Paulo. **Tradução: a ponte necessária**. São Paulo: Átila, 1990.
- NAGAKOME, P. T.; FRANCISCO, B.S. A massa na literatura: a recepção crítica de Harry Potter. **Estação Literária**, Londrina, vol. 13, p. 425-439, jan. 2015.
- PIUCCO. **Línguas, Poetas e Bacharéis** — Uma crônica da tradução no Brasil Belas Infiéis, v. 1, n. 1, p. 247-252, 2012.
- RAGAI, Jehane. **The Philosopher's Stone: Alchemy and Chemistry**. Cairo: Department of English and Comparative Literature, American University in Cairo, 1992.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter and the Sorcerer's Stone**. New York, Scholastic, 1997.
- _____. **Harry Potter e a Pedra Filosofal**. Trad. WYLER, Lia. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.
- SILVA, Gisela C.R. O best-seller na revalorização de sentidos: Harry Potter e o tema da criança imaginal. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 86, p. 31-44, jan.-abr. 2012.
- SOUZA, José Pinheiro. Teorias da Tradução: Uma visão integrada. **Rev. de Letras** - N 0 . 20 - Vol. 1-2 - jan-dez. 1998.
- VERDOLINI, T. H. A. ; **Tradução de Literatura Infantojuvenil Contemporânea no Brasil**. In: III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil e II Fórum



Latino-Americano de Pesquisadores e Leitura, 2012, Porto Alegre. III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil e II Fórum Latino-Americano de Pesquisadores e Leitura, 2012.

WATSON, Julie; KELLNER, Tomas. **J.K. Rowling And The Billion-Dollar Empire**. 2004
Disponível em <

http://www.forbes.com/maserati/billionaires2004/cx_jw_0226rowlingbill04.html>. Acesso em 10 de nov. 2015.

AUTENTICIDADE TEXTUAL NA PRÁTICA DA LEITURA: uma abordagem crítica reflexiva no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa

Marcelle Santos Rosa DONATO²¹⁵
Kanavillil RAJAGOPALAN²¹⁶

RESUMO

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, é um recorte de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, a qual parte do pressuposto de que ensinar uma língua vai além das classificações gramaticais de que essa se constitui. Nessa perspectiva, propõe-se uma metodologia diferenciada no ensino da língua inglesa, envolvendo alunos e professor, a partir do uso de textos autênticos, no intuito de propiciar, aos participantes, oportunidades de desenvolver a habilidade de leitura e a capacidade discursiva diante dos significados atribuídos ao texto, motivando o senso crítico-reflexivo do aprendiz. Acredita-se, pois, na necessidade de proporcionar a este, momentos de discursão e interação entre todos os envolvidos com temas relacionados às suas próprias realidades. Para tanto, busca-se aplicar essa metodologia em uma escola pública, na cidade de Teixeira de Freitas – Bahia, com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. O suporte teórico adotado considera postulados referentes à leitura e criticidade no ensino de inglês que tem por base os estudos de Freire (1989), Rajagopalan (2003), Lima (2009), Liberali (2009), Marcuschi (2010), dentre outros, bem como concepções teóricas sobre a autenticidade textual em língua inglesa, que problematizam o conceito e analisam a utilização desse material no campo da aprendizagem de línguas, dentre outros especialistas, os quais baseiam a pesquisa. A fim de alcançar o objetivo do presente estudo, serão realizadas análises interpretativas de dados coletados, que compreendem questionários escritos aplicados aos participantes, entrevista semiestruturada com os alunos, notas de observação da professora-pesquisadora, sessões reflexivas com a professora-participante e, transcrições de gravações dos encontros. Assim, acredita-se que a metodologia adotada nos encontros, juntamente com a análise dos dados, auxiliará na percepção de como o desenvolvimento da leitura e a habilidade crítica-discursiva dos indivíduos se dão através da utilização de textos autênticos em sala de aula, podendo contribuir para sua formação social, política e ideológica.

Palavras-chave: Ensino da língua inglesa; Textos autênticos; Criticidade.

INTRODUÇÃO

O fazer pedagógico é considerado um ato de contribuição, para professores e alunos, no que se refere à transmissão de saberes que influenciam na formação identitária de cada

²¹⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Graduada do Curso Letras/Inglês na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). celle_rosa@hotmail.com

²¹⁶ Doutor em Linguística Aplicada (PUC-SP) e Pós-Doutor em Filosofia da Linguagem (Universidade da Califórnia, Berkeley, EUA). Professor na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). klrajagopalan@yahoo.com

indivíduo como ser social, em que o educar torna-se um processo de aprendizagem permanente. Assim, ensinar e aprender são elementos de um mesmo processo que exige flexibilidade em sua prática. Desse modo, professores, dos diferentes níveis de ensino, procuram refletir sobre ações prováveis para o crescente desenvolvimento do ensino de línguas no contexto da escola pública.

Entretanto, para que esse pensamento se transforme em prática, é necessário que o espaço educativo se torne um ambiente de superação de desafios pedagógicos, tentando minimizar as deficiências e ressignificar a aprendizagem, para que essa passe a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação cidadã. Sendo assim, em meio às estratégias de ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente da língua inglesa, é proposta aqui uma metodologia que vise a formação do sujeito, baseada em discussões teóricas que ampliem sua visão de mundo, bem como, no estabelecimento de uma interação entre todos os envolvidos no processo, ao ter como instrumento fundamental de ensino o contexto sócio-histórico-cultural.

Dessa forma, a presente pesquisa busca proporcionar, aos alunos e o professor da língua inglesa, da rede pública de ensino, momentos de ensino-aprendizagem que conduza a uma abordagem crítica/reflexiva através do uso de textos autênticos e que oportunize momentos de discursão e interação entre os envolvidos com temas relacionados à sua própria realidade. Portanto, esta mesma pesquisa defende a ideia de que a língua, quando considerada como prática social e de natureza sociointeracional (LIBERALI, 2009), é um instrumento com o qual o aprendiz pode desenvolver também, por meio da interação com o outro, a construção da cidadania pelo acesso a outras culturas e ideologias, e ao seu próprio contexto social e histórico, sendo estimulado a refletir e criticar os conteúdos dentro e fora do ambiente escolar.

Busca-se oportunizar, então, a partir dessa nova iniciativa, o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo, tanto do professor quanto do aluno, dando-os autonomia para externar ideias e concepções diversas relacionadas a determinadas temáticas apresentadas aos textos. Dessa forma, considera-se importante desenvolver, no ensino de inglês, a consciência crítica num processo reflexivo e racional, através da interação dos sujeitos e os textos, com vista à construção e reconstrução do significado para produzir conhecimento e cidadania (EDMUNDO, 2010).

Diante do exposto, essa proposta metodológica faz parte do interesse de pesquisa da

mestranda Marcelle Santos Rosa Donato, inserida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, ofertado pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), em Vitória da Conquista, sendo que, os resultados deste trabalho ainda não foram alcançados, estando o processo em andamento.

BREVES REFLEXÕES ACERCA DO ATUAL CONTEXTO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Através do caráter social da língua, nota-se que as representações discursivas estão imbricadas às relações de poder político, cultural e ideológico, materializadas pelos indivíduos através da língua. Partindo da concepção de língua enquanto uma forma de expressão de poder e dominação, busca-se defender o ensino de um idioma através de uma perspectiva crítica que compreenda a língua como discurso e não como uma simples estrutura linguística autônoma.

Entretanto, o ensino de inglês no Brasil tem se mostrado ineficiente por diversos fatores, destacando aulas com metodologias ou utilização de materiais didáticos que não atendem às expectativas dos alunos, gerando desvalorização e desinteresse pela disciplina; reflexão esta que está diretamente imbricada com o objeto de estudo desta pesquisa. Percebe-se, assim, que o ensino de língua inglesa no contexto atual, configura-se, ainda, marginalizado na educação básica brasileira, posicionando-se entre as disciplinas menos valorizadas pela comunidade estudantil (LEFFA, 2001; PAIVA, 2003).

Foi assim que preocupações relacionadas ao envolvimento do ensino do inglês, principalmente, na rede pública de ensino, surgiram, fazendo com que reflexões e novas iniciativas fossem realizadas. De acordo com Andrade (2011, p. 09), o ensino do inglês “[...] deve estar embasado em uma concepção de língua mais voltada para a diversidade discursiva que permeia o mundo no qual está inserido o educando”.

Considerando, então, as atuais necessidades de mudanças no contexto de ensino da língua inglesa no Brasil, a partir de uma abordagem sociointeracional, a noção de língua tem se modificado. Não se apresenta apenas como um mero sistema fonológico e morfológico, uma vez que, a língua é um veículo essencial para a comunicação entre os homens e funciona, também, como meio de acesso ao conhecimento. De acordo com Bakhtin (2006), a língua é um produto social e histórico, uma forma de interação social concretizada pelas enunciações. Em consonância com o pensamento bakhtiniano, o ideal é que todo o processo de ensino-

aprendizagem corrobore para o desenvolvimento do indivíduo através da língua e seja envolvido em questões críticas e sociais. Portanto, compreende-se que o ensino de LE deva ser contextualizado para que se estabeleçam possibilidades de transformação do sujeito e assim da comunidade na qual está inserido, resultando no enriquecimento da sua formação enquanto ser social.

Diante disso, o ensino de uma LE que se caracteriza como elemento de transformação, disposto a dar significado e satisfazer as necessidades reais e cotidianas dos sujeitos, precisa construir perspectivas pautadas nas bases de que o sujeito se relaciona com o mundo e com os outros no mundo, através de uma língua significativa e repleta de possibilidades interpretativas. Dessa forma, é preciso pensar no ensino de LE como canal de aprimoramento do conhecimento humano e que, naturalmente, através da linguagem é possível transformar alunos em sujeitos críticos e reflexivos: cidadãos em construção.

CONCEPÇÕES DE LEITURA E CRITICIDADE: O PAPEL DA REFLEXÃO CRÍTICA

Ler, comunicar, relacionar, utilizar a língua e seus aparatos é condição essencial para o desenvolvimento do indivíduo. Ao se relacionar com o mundo esse indivíduo se constrói através de atos culturais, políticos e sociais. De acordo com Rego (2011), ao mesmo tempo em que o ser humano transforma seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Sendo assim, todo o conhecimento adquirido ao longo de sua formação é responsável pela constituição do sujeito na sociedade.

Por esse viés, Freire (1989), preconiza que os sujeitos, antes de qualquer coisa, necessitam ler o mundo ao seu redor, e que essa leitura e esse olhar precedem a leitura da palavra. Desse modo, a capacidade crítica do indivíduo se desenvolveria de maneira mais abrangente e eficaz. Para o autor, a compreensão do texto a ser alcançada por uma leitura reflexiva implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Portanto, Freire (1989) acredita que a construção do cidadão crítico e assim o desenvolvimento da criticidade – tema que hoje muito se discute – parte da premissa do abrir dos olhos para enxergar o mundo em que se vive. É através de um ensino que preconiza o desenvolvimento do senso crítico que o indivíduo poderá ser levado a discutir os problemas que envolvem seu cotidiano e assim, poderá ser capaz de resolvê-los de maneira autônoma. Para Hussein (1982), a criticidade

inicia-se na escola com as atividades elementares que levam o aluno a distinguir a realidade da fantasia e através de comparações entre o que se lê e o que se vive, julgar as informações obtidas entre essas duas perspectivas.

De fato, a habilidade da leitura crítica, se desenvolvida no ambiente educacional, poderá ser benéfica para o crescimento intelectual do aprendiz, o que o fará ser capaz de tomar decisões acertadas, tanto no âmbito social, como no âmbito linguístico. Nesse sentido, os PCN (1998) partem para uma discussão acerca da criticidade enquanto formação de um leitor atento que discuta o que lê e não apenas decodifique a mensagem.

Entretanto, discutir criticidade e formação do cidadão, apesar de estar em voga há muito tempo em estudos como o de Freire (1989), os PCN (1998), Liberali (2009), entre outros, só recentemente, têm tomado proporções mais notórias no que diz respeito à adoção dessa concepção nos ambientes educacionais. Segundo Jordão (2007), pensar em letramento crítico e/ou criticidade se divide em duas vertentes. A primeira, da qual discorda Jordão (2007), é a corrente marxista que enxerga a criticidade como:

[...] consciência da opressão sofrida por muitos, impetrada por poucos, mas passível de resistência, em movimentos de oposição e luta que, se bem estruturados, levariam à igualdade entre as pessoas; significava que os cidadãos deveriam ser formados para que fossem capazes de lutar contra a hegemonia das minorias e buscar relações de justiça e igualdade entre as pessoas, uma vez que o poder era visto como essencialmente pernicioso. (JORDÃO, 2007, p. 22)

A segunda corrente é advinda do pensamento de Foucault que apresenta a criticidade sob a perspectiva da relação de poder, a qual gera uma resistência potencialmente positiva e que produz uma série de diferentes conhecimentos modificados ao longo das convivências estabelecidas nas relações entre os sujeitos críticos, dotados de uma capacidade de examinar e inferir criticamente nas diversas situações cotidianas.

Nessa última perspectiva, com a qual corrobora este trabalho, os sujeitos que estão no mundo e localizados nele partem em direção ao outro com o seu legado, sua história e conhecimentos socioculturais adquiridos ao longo de sua vida. Em contrapartida, recebem outros valores que os modificam e os tornam conhecedores de novos saberes.

AUTENTICIDADE TEXTUAL

O contexto atual do ensino de língua inglesa no Brasil, influenciado por uma tendência sócio, histórica e cultural, objetiva formar alunos críticos e participativos na

sociedade por meio de estudos no campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Esta disciplina de estudos da linguagem, defendida por autores como Pennycook (1998), Rajagopalan (2003) e Kumaravadevelu (2006) propõe uma visão reflexiva e transgressiva em torno da língua e seu ensino através da abordagem de temas sobre identidade, etnia, gênero, política, etc.

De acordo com essa proposta de um ensino de língua que privilegie a criticidade do educando, alguns autores (FAIRCLOUGH, 1999; LIMA, 2009; MARCUSCHI, 2010) acreditam ser indispensável que o processo de ensino seja organizado em torno do estudo do texto, pois, a partir dele, diversas dimensões, metodologias e habilidades podem ser desenvolvidas, por exemplo, no âmbito lexical, gramatical, cultural, político, ideológico, etc. Para tanto, é necessário definir o que é texto.

Sabe-se que a ideia de texto, no senso comum, está bastante arraigada à modalidade escrita, primeiramente, devido ao advento da imprensa e, mais recentemente, com o surgimento da internet, onde circulam diversos gêneros textuais. Entretanto, Fiorin e Platão (2003) afirmam que o texto não é apenas um conjunto de frases e vai além do campo meramente linguístico, das palavras, pois, todo texto possui um enunciado dentro de uma discussão mais ampla.

Orlandi (2001) também apresenta, a partir da Análise do Discurso, uma definição de texto, seja oral ou escrito, segundo sua unidade significativa, como a materialização do discurso (efeito de sentidos entre locutores). Entretanto, texto não se caracteriza apenas pela sua forma, tipo e gênero, mas pelas ideias que o constitui, pelos significados criados pelos autores e leitores. Assim, é impossível não atrelar os sujeitos sociais à noção de texto. Lima (2009 p. 48) afirma que “fora do texto – e do contexto – não existe significado possível”. Portanto, ser capaz de ler e compreender o texto dentro de uma escala mais abrangente significa alcançar o nível do discurso e suas implicações socioculturais, políticas, linguísticas e estéticas.

Dessa forma, essa noção de texto se relaciona com a de autenticidade, tanto pela visão do leitor quanto do autor. É uma maneira de aproximar o aprendiz ao uso real da língua-alvo e do seu contexto social ao ensino. Pois, dentre diversas definições do que seja texto autêntico, as visões de Harmer e Numan (1989) *apud* Oliveira (2005), especialmente, corroboram com os objetivos desta pesquisa. Os autores afirmam que textos autênticos são aqueles especificamente criados para falantes nativos, ou seja, textos reais, não produzidos

para fins de ensino-aprendizagem de língua, mas para falantes da língua em questão.

A autenticidade dos textos, porém, não deve referir-se somente à sua produção a partir do uso da língua em si, em um determinado contexto real de comunicação e à sua forma, mas também à relevância que esse texto apresentará para o leitor. Será ele real em termos de compreensão linguística e de significação das ideias, pois, são os leitores que darão sentido e gradual autenticidade ao texto através da interação e engajamento discursivo. Afinal, a partir do momento que o texto é retirado do seu contexto real e levado para a sala de aula, pode-se perder a autenticidade em termos de função. De acordo Widdowson (1994), o texto pode ser autêntico, por exemplo, de jornais e revistas, em termos linguísticos, mas se não tem relevância para a realidade e contexto cultural, deixa de ser autêntico para o leitor.

Assim, como todo texto se insere em algum determinado gênero, o estudo de diversos gêneros textuais torna-se uma importante ferramenta, tanto para conhecimento, produção e compreensão linguística/textual, quanto para atingir o objetivo de um letramento crítico no ensino de LE (MARCUSCHI, 2010). Sendo assim, é relevante trabalhar com textos materializados na vida diária, tais como: vídeos de notícias, contos, séries, textos jornalísticos, charges, entre outros. Pois, nesse caminho é que o ensino de língua inglesa pode ser desenvolvido, sempre levando em consideração os enunciados cotidianos e significativos para os sujeitos participantes desse processo. De acordo com Lima (2009),

O ensino de línguas estrangeiras deve ser organizado em torno do estudo do texto (textos de todos os tipos e gêneros, em seu sentido mais amplo e profundo, no nível do discurso, implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discursividade), uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural, etc. (LIMA, 2009, p. 51)

Diante disso, uma aula de LE pode tratar de diversos conteúdos – ideológicos, culturais, históricos e sociais - não somente gramaticais, mas que sejam significativos para a realidade do aluno e o façam refletir criticamente sobre seu mundo a partir da leitura de diferentes textos, os quais possibilitem um fazer pedagógico para além do exercício da leitura em língua inglesa entre seus participantes, mas para a troca de experiências, conhecimentos, a construção de significados e reflexão crítica.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de pesquisa empregada neste trabalho é de cunho qualitativo. Pois, de

acordo com os objetivos traçados, a intenção é fazer uma análise interpretativa dos dados coletados, de um determinado contexto público de ensino, para alunos do terceiro ano do Ensino Médio, através de alguns instrumentos distintos, que consiste em questionários e transcrições de gravações, entrevistas semiestruturadas com os alunos, diário de pesquisa da professora-pesquisadora e, depoimento final da professora-participante, além de algumas sessões reflexivas realizadas entre a pesquisadora e a professora efetiva da turma.

Dessa forma, busca-se realizar a interpretação e qualidade dos dados obtidos, pois, devido ao conteúdo e contexto da pesquisa, estes se caracterizam como subjetivo e não generalizáveis, porém justificáveis. O projeto considera a interação dos participantes por meio da leitura na língua-alvo e a discussão de diferentes temas contemporâneos. Para isso, são planejados, de forma colaborativa entre a pesquisadora e o professor, momentos de leitura e discussão por meio de diversos temas presentes e diferentes gêneros discursivos. Para motivar a conversação sobre o tema, distintas atividades serão desenvolvidas através de perguntas norteadoras, discussão de textos em duplas, grupos e com toda a turma. Além disso, busca-se incentivar a exposição de ideias, opiniões, experiências pessoais e a relação intertextual.

Neste cenário, o projeto objetiva utilizar a língua inglesa como um instrumento para a reflexão de temas de caráter político-social, tais como: classe, etnia, gênero, sexualidade, etc., por meio da leitura de textos autênticos. A metodologia da pesquisa vincula-se, portanto, à busca de uma intervenção crítica no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Compreende-se que, a presença dessa prática em sala de aula se encontra em evidência no contexto acadêmico. Além disso, seus estudos, em relação à sua aplicabilidade e relevância, vêm sendo realizados e discutidos, primordialmente, na área da Linguística Aplicada Crítica (LAC).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar um avanço em direção a melhorias no âmbito educacional é condição essencial no fazer pedagógico do profissional da educação. Nesse sentido, essa pesquisa, por meio das discussões apresentadas, procura sugerir uma estratégia possível para o desenvolvimento do aprendiz da língua inglesa. Sendo assim, delimita-se nesta pesquisa o desenvolvimento da criticidade, através da leitura de textos autênticos, com o intuito de demonstrar que, por meio desses textos nos diversos gêneros, o leitor será capaz de aprimorar

sua capacidade discursiva e reflexiva.

Essa pesquisa, parte da indagação de como os textos autênticos podem auxiliar no desenvolvimento da criticidade no ensino de língua inglesa e, se é possível colaborar para a formação do cidadão através do ensino regular de um contexto público. Acredita-se que uma abordagem de ensino centrada na utilização de textos autênticos em língua inglesa pode tornar a aprendizagem mais significativa e situada ao contexto social dos participantes, além de possibilitar uma leitura mais ampla dos significados dos discursos presentes nos textos.

Vale salientar que para o desenvolvimento da criticidade no ensino da língua inglesa, parte do professor assumir uma postura reflexiva sobre sua própria metodologia e se conscientizar da sua responsabilidade social por influenciar na formação da identidade dos aprendizes. É como mediador do conhecimento que o professor pode incentivar o aluno a adquirir uma postura crítica e reflexiva perante os textos e suas ideologias, o que pode motivar a autonomia desse indivíduo.

Dessa forma, compreende-se que desde a formação de professores até a prática do ensino de língua inglesa nas escolas é preciso adotar um caráter crítico que privilegie o contexto sócio-histórico e cultural do aprendiz e extrapole o modelo tradicional de ensino dessa língua, pautado nos aspectos gramaticais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. S. **O ensino interdisciplinar de língua inglesa**. Conceição do Coité, 2011. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/BPJCA/o-ensino-interdisciplinar-de-lingua-inglesa>>. Acesso em: 02 abr. 2015.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Hucitec: 12 ed. 2006. p. 124. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- EDMUNDO, E. S. G. **O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico**. Curitiba, 2010. Disponível em <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24961/DISSERTACAO%20ELIANA>>

%20SANTIAGO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 abr. 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Global capitalism and critical awareness of language**. Landcaster University, v. 8, n. 2, 1999. Disponível em:

<<http://eprints.lancs.ac.uk/8546/1/la0080071.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

FIORIN, J. L.; PLATÃO, F. **Para entender o texto: leitura e redação**. 16 ed. São Paulo: Ática, 2003.

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

HUSSEIN, C. L. **Leitura crítica: ensino e aprendizagem**. 1982. Disponível em:

<carmenluciahussein.com.br/pagina.php?id=17>. Acesso em: 27 abr. 2015.

JORDÃO, C. M. **As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital**. Campinas, v. 46, n. 1, 2007. Disponível em:

<<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/1846>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P.(org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: parábola editorial, 2006.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: MODERNA, 2009.

LIMA, L. R. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, D. C. (org). **Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 47-51.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

OLIVEIRA, E. L. R. **Textos autênticos em aulas de língua inglesa: analisando o seu uso no contexto da escola pública**. Uberlândia, 2005. Disponível em:

<<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/2135/1/TextosAut%C3%AAnticosAulas.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. São Paulo: Pontes,



2001.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M.T. e CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Unb, 2003. p. 53-84.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

WIDDOWSON, H. G. Autonomous learner and authentic language. In: LEFFA, V. J. **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 381-394.

**DE ALFERES A HERÓI DA INDEPENDÊNCIA: o processo de heroização da
personagem José Francisco Brandão Galvão no romance *Viva o povo brasileiro*, de João
Ubaldo Ribeiro**

Katrícia Costa Silva Soares de Souza Aguiar²¹⁷

RESUMO

Este estudo propõe investigar a representação literária da morte no romance *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro, buscando entender seus desdobramentos na narrativa e seu caráter historiográfico e denunciativo, através da análise do processo de heroização da personagem José Francisco Brandão. A escolha pela morte como chave interpretativa se deu por considerá-la uma ideia plurissignificativa, possibilitando que seu conceito seja trabalhado de maneira subjetiva e simbólica, congregando várias áreas do saber. Já a seleção pela personagem se deu ao observar que através de sua morte, o romance se inicia, desencadeando as ações que vão compor o enredo da narrativa, como também o processo de heroização. E assim, nesse romance, a morte é apresentada como desencadeadora da história e criadora de heróis no enredo. Dessa maneira, não é sinônimo de fim, mas antes de começo e renascimento, pois vai além do rito de passagem do vivo para o mundo dos mortos, mas uma passagem dos mortos para outro patamar: o do heroísmo, transformando a vida do alferes, posicionando-o, socialmente, em um lugar de prestígio que não alcançou durante a vida. Intenta-se, enfim, discutir o fato do romance *Viva o povo brasileiro* impulsionar discussões a respeito do relativismo histórico e do fator de classes, proporcionando ao leitor um questionamento de até que ponto o que se assume como “verdade histórica” não contém, assim como a literatura, uma reinvenção.

Palavras-chave: Literatura; Morte; Heroísmo.

INTRODUÇÃO

Considerada a obra mais ousada e complexa do romancista João Ubaldo Ribeiro, não só pela extensão ou enredamento, mas por sua importância na história da Literatura brasileira, *Viva o povo brasileiro* mostrou que seria um sucesso com o público leitor desde a sua primeira edição, que saiu com dez mil volumes, esgotada em dias. O êxito na vendagem se repetiu com a segunda tiragem, na semana seguinte, ao findar rapidamente os vinte mil exemplares.

O contexto de escrita e publicação do romance foi 1984, ano em que o Brasil completava duas décadas sob o regime da Ditadura Militar, que se aproximava do fim, sendo,

²¹⁷ Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Viçosa – UFV. Bolsista Capes. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus X. E-mail: katriciasilva_@hotmail.com.

portanto, um período decisivo da transição democrática que começava a ser reimplantada no país. O sucesso do livro parece indicar uma sociedade ávida por uma produção como *Viva o povo brasileiro*, que ao problematizar questões fundamentais para se entender o Brasil, apresenta várias direções e perspectivas, em contraste com o governo da época, que oferecia – ou melhor, impunha – formulações e respostas fechadas, pouco convincentes e de único enfoque. Para o autor, seu romance despontou num período “em que o povo brasileiro estava assumindo a consciência de que o dono aqui é ele”²¹⁸.

No exterior, a repercussão e a aceitação da obra não foram diferentes. Quatro anos depois de ser lançada no Brasil, já havia sido publicada na Alemanha e logo em seguida nos Estados Unidos. A partir de então, continuou sendo reproduzida e reeditada em muitos países do mundo, reafirmando seu reconhecimento junto ao público. Acerca disso, Zilá Bernd e Francis Utéza evicenciam:

A grande importância de *Viva o povo brasileiro* e sua invulgar repercussão junto ao público leitor nacional e estrangeiro deriva das múltiplas possibilidades de leitura que oferece devido ao cruzamento de aportes culturais que se patenteia nessa obra: elementos próprios das tradições indígena e africana convergem com elementos característicos da tradição ocidental (inclusive com alguns oriundos do paganismo anterior ao cristianismo), estabelecendo, por vezes, diálogo intertextual (quase) explícito com livros fundamentais da herança judaico-cristã, bem como com textos de Homero, Sófocles e Shakespeare (BERN; UTÉZA, 2001, p.12)

Essas “múltiplas possibilidades de leituras” proporcionadas pela obra, além de convertê-la num sucesso do mercado editorial, a tornou muito felicitada também pela crítica literária, que desde o início, percebeu-se diante de uma obra ímpar, capaz de marcar a história da Literatura Brasileira. E assim, por ser um romance complexo e rico em temáticas e aspectos, *Viva o povo brasileiro* proporciona diversas leituras e análises; porém, este estudo propõe ater-se a realizar uma leitura da mesma tendo a morte como chave interpretativa, analisando o processo de heroização da personagem José Francisco Brandão.

A morte, porém, não se constitui a temática central do romance ou um aspecto patente, podendo até passar despercebida numa leitura rasa ou ligeira, mas uma apreciação atenta da obra, como se pretende fazer aqui, busca torná-la perceptível como um elemento importante do texto literário, evidenciando sua potencialidade plurissignificativa.

O HOMEM DIANTE DA MORTE

²¹⁸ Entrevista de João Ubaldo Ribeiro concedida a revista *Gente*.

Convencionalmente, a morte tornou-se um dos pré-requisitos para alguém se tornar um herói. Para a maioria, o heroísmo só é alcançado após o óbito, e para alguns, a morte é capaz de transformar uma imagem negativa em positiva, beirando a perfeição e o divino. Seria a concepção popular de que para se tornar bom, basta o sujeito mudar ou morrer.

A consciência da morte, todavia, é uma habilidade exclusiva do homem, uma vez que ele é o único animal com consciência da sua limitação e finitude; o que faz da morte um dos maiores enigmas da existência humana. Entendê-la é uma tarefa que percorre a história da humanidade ao longo dos séculos. Na verdade,

A natureza da morte, bem como a própria realidade da morte e do morrer, têm sido consideradas como estando na base da cultura, remetendo para a estruturação da própria vida. [...] a morte modela o caráter e o significado das práticas e das relações sociais, refletindo a sua importância em todas as áreas da existência humana, da esfera pública à privada (HOWARTH; LEAMAN, 2004, p. XIII).

Talvez por essa razão, o tema morte impulse tantas reflexões em várias áreas do saber, estando presente nas ciências sociais e humanas, mas também nas ciências naturais e exatas. No campo das artes, e em especial da Literatura, é tema recorrente. Mas por ser responsável em pôr limites às experiências do homem, a maioria dos contemporâneos ocidentais ainda manifesta um repúdio ou recusa em encarar a morte, sendo considerada um tema tabu, cercado, muitas vezes, por eufemismos.

Numa perspectiva antropológica, o francês Robert Hertz evidencia que a morte destrói não apenas o indivíduo biológico, mas também a sua dimensão social; por isso a necessidade de realização dos rituais fúnebres como uma oportunidade para os vivos se reajustarem perante a perda que sofreram. Para o referido autor, refletir acerca da morte vai além de pensar sobre o corpo físico, pois “quando uma pessoa morre, a sociedade perde muito mais que um indivíduo, o seu próprio princípio de vida e a fé que ela tem em si própria são afetados” (HERTZ, 1970, p.7).

Na mesma esteira teórica de Hertz, inclusive citando-o em diversos momentos do seu texto, José Carlos Rodrigues, no livro *Tabu da morte*, também trata o tema morte pelo viés social, afirmando:

Portanto, a morte, sob o ângulo humano, não é apenas a destruição de um estado físico e biológico. Ela é também a de um ser em relação, um ser que interage. O vazio da morte é sentido primeiro como um vazio interacional. Não atinge somente os próximos, mas a globalidade social em seu princípio (RODRIGUES, 2006, p. 20).

Assim, a morte lembra o fato de que o homem, além de um ser biológico, é também

um ser social, que está em relação com os outros; seria ela mais que um acontecimento pessoal e individual, mas um acontecimento coletivo. Retomando esse assunto em outro livro, Rodrigues salienta que

A morte para a consciência coletiva representa o afastamento do indivíduo da convivência humana, esta exclusão, entretanto, tem um caráter temporário e tem por efeito fazer com que o morto passe da sociedade palpável dos vivos, para a sociedade invisível dos ancestrais. Como fenômeno social, a morte consiste na realização do penoso trabalho de desagregar o morto de um domínio e introduzi-lo em outro. A feitura desse trabalho exige toda uma desestruturação e uma reorganização das categorias mentais e dos padrões de relacionamento social (RODRIGUES, 1975, p. 52).

Hertz e Rodrigues têm como foco das suas discussões sobre a morte os rituais de passagem, bem como o tratamento e os cuidados dado ao corpo do morto em cerimônias, como o funeral, por exemplo. Mas pensando a morte de maneira simbólica, pode-se compreender que além de passar para outra dimensão, plano ou mundo, alguns indivíduos, através da morte, alcançam novo patamar social, tornam-se a personificação de um mito, de um ideal ou de um grupo social, passam a ser considerados heróis. Afinal,

Qualquer que seja forma, o herói se transforma em figura-símbolo da ordem conquistável e em realizador do desejo por união de todos aqueles que sofrem sob a maldição da dispersão e das dificuldades animais naturais (LURKER, 2003, p.312).

Essa seria, possivelmente, a autoridade da morte, que permite a um ser humano, cuja existência física é ceifada, alcançar uma vida póstuma e uma repercussão social e histórica capaz de perdurar ao tempo, tendo sua história contada e recontada por gerações. Isso porque, diante da morte, muitas vezes, ocorre a idealização e heroicização da figura do morto; e por consequência, a eternização da sua imagem e biografia, desencadeando mudanças históricas importantes na sociedade.

A MORTE COMO CRIADORA DE HERÓIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

No cenário brasileiro, exemplos desse processo no qual a morte faz com que a imagem do morto passe pelo processo de heroicização não faltam. O de maior evidência, possivelmente, seja o caso de Getúlio Vargas, pois como ele mesmo disse na sua famosa carta-testamento: “dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História”. Através de sua morte, depois de ter dado um tiro no próprio peito, em 24 de agosto de 1954, em seus aposentos no Palácio do Catete, Getúlio Vargas torna-se, não só o político brasileiro de maior prestígio popular e importância do século XX – apesar de todas as

contradições que cercavam seu governo ditatorial –, mas um herói para as massas populares. O ‘pai dos pobres’ havia se transformado também em herói.

Na verdade, o suicídio de Vargas seria, possivelmente, consequência do assassinato, por engano, em 5 de agosto de 1954, do major da Aeronáutica Rubens Vaz, que, por meio de sua morte, foi elevado da condição de vítima à de herói, provocando mudanças relevantes no contexto social da época. O alvo dos tiros era o jornalista Carlos de Lacerda, que se destacava na luta contra o político ditador e se tornara a figura mais ostensiva da oposição. Mas, ao invés do atentado intimidar os opositores, teve efeito contrário, fez com que transformassem o major em um mártir da causa pela qual lutavam, um símbolo da violência do governo Vargas. E assim, a oposição ganhou força e espaço, culminando na queda e morte do presidente.

Outro exemplo, nesse sentido, é a morte do piloto brasileiro de Fórmula 1, Ayrton Senna, que após falecer em um acidente durante uma corrida do Grande Prêmio de San Marino de 1994, em Ímola, na Itália, torna-se um herói nacional de grande evidência, não só no Brasil, mas também a nível mundial, passando a ser conhecido como um dos mais admiráveis brasileiros no cenário dos esportes. Se ainda estivesse vivo, e, principalmente, se não tivesse morrido de maneira trágica no auge da carreira, Ayrton Senna teria o mesmo prestígio que possui hoje e seria considerado um herói? Esse questionamento poderia se aplicar em muitas outras figuras, brasileiras ou não, que depois da morte, têm sua vida heroicizada e eternizada na História.

Assim, considerar alguém um herói significa, de certo modo, possibilitar a perpetuação de sua vida, pois mesmo estando morto – condição quase *sine qua non* para o heroísmo –, continua, de alguma forma, vivo. Seria a continuação do morto no mundo dos vivos, apesar de sua morte; o que, em certa medida, concede a imortalidade, não física, mas simbólica, ao homem. Começa, a partir disso, a repercussão da imagem do herói, e por consequência, uma alteração social, pois realizada a heroicização, os homens começam a “trocar os nomes das ruas das cidades, praças e aeroportos pelo nome do falecido: é como se fosse para declarar que ele será imortalizado fisicamente na sociedade, apesar de sua morte física” (BECKER, 2007, p.151).

Nesse viés, a morte pode ter posto fim à existência corporal e física do indivíduo, mas sua imagem, história de vida e feitos ainda perduram ao longo do tempo. O óbito, nesse sentido, não significaria o fim para o morto, mas a transformação da ideia que se tinha sobre ele, a sua própria transformação. Essa não se limita ao defunto, mas atinge também os vivos,

tendo em vista que a morte, muitas vezes, desencadeia profundas mudanças sociais, alterando o cenário dos vivos.

Essas mudanças podem ser de grande proporção, como as transformações sociais e políticas mencionadas acima, alcançando as pessoas em geral, ou até mesmo mudanças individuais. Afinal, a vida dos filhos, do cônjuge, dos parentes e inclusive dos possíveis inimigos de um falecido muda diante da situação da morte, é preciso aprender a viver sem ele.

Contudo, se o morto for transformado em figura heroica, essas alterações pessoais se potencializam, pois enquanto filho, companheiro, familiar ou inimigo do então herói, será comumente citado, considerado e tratado com referência a ele. Como aconteceu com Getúlio Vargas, por exemplo, tendo em vista que a heroicização de uma figura que representava os movimentos de resistência ao seu governo, fez com que a oposição se fortalecesse, alterando, decisivamente, a vida pessoal e também política de Vargas; ou melhor, pondo fim a ambas.

Nesse sentido, Becker inclui a ideia da morte e do heroísmo numa estrutura teórica mais ampla. Para ele, ao ser estimulado pelo desejo do heroísmo, o homem reprime e nega o próprio medo da morte. Esse temor impulsionaria o que ele chama de desejo universal ao heroísmo, ou seja, tal receio seria incentivador da heroicidade.

Desenvolvendo seu ponto de vista, Becker salienta que “o heroísmo é, antes de qualquer coisa, um reflexo do terror da morte” (BECKER, 2007, p.25). De acordo com ele, um indivíduo se torna um herói porque enfrentou aquilo que o homem mais teme: a morte. Enfrentá-la não significa vencê-la ou evita-la, mas sim conhecê-la, defrontar o desconhecido. A esse respeito, o estudioso ressalta que

O que mais admiramos é a coragem de enfrentar a morte; damos a esse valor a nossa mais alta adoração; ele nos toca fundo em nossos corações, porque temos dúvida sobre até que ponto nós mesmos seríamos valentes (BECKER, 2007, p.26).

A REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DA MORTE

A morte também será elemento desencadeador de mudanças significativas no campo literário brasileiro. Mas dessa vez, não se trata de um político importante, de uma pessoa revolucionária ou de uma grande personalidade, mas de um homem que não realizou grandes feitos durante a vida; e talvez por isso, tenha tentado alcançar alguma relevância depois de morto.

É o caso do célebre personagem machadiano Brás Cubas, que conta, escreve e reflete

sobre a sua pouco admirável vida, num diálogo constante com o leitor, mesmo na condição de morto. Ou melhor, registra as suas memórias postumamente, pois como ele mesmo se autointitula desde o início da obra é “um defunto autor, para quem a campa foi outro berço” (ASSIS, 1994, p.2). Nessa condição, o narrador escreve as suas memórias com um humor amargo e uma ironia feroz, sem o compromisso com as pressões da sociedade e sem se preocupar com as aparências, diferente do fez a vida inteira. A morte, então, confere certa autoridade e liberdade ao defunto autor, que agora não está mais preso às convenções sociais.

Desse modo, através de sua morte, Brás Cubas nasce outra vez e continua vivo através da história que ele mesmo narra. Por conseguinte, outra história começa a ser escrita, que não são apenas as memórias póstumas do defunto-autor, mas também – e através dela –, um novo capítulo na historiografia da Literatura Brasileira. Isso porque *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é considerado o primeiro romance psicológico brasileiro, a obra que representa a ruptura com o Romantismo.

Com um personagem metafísico, que enquanto protagonista e narrador do enredo, exerce todas essas funções postumamente, Machado de Assis abre o Realismo no Brasil. Contudo, como não podia deixar de ser, o literato vai além, pois não só inaugura um movimento estético ao demonstrar um estilo realista em oposição ao Romantismo, como também confere um caráter modernista ao romance, ao romper com a estrutura linear tradicional que esse gênero possuía.

DE ALFERES A HERÓI DA INDEPENDÊNCIA: O PROCESSO DE HEROICIZAÇÃO DA PERSONAGEM JOSÉ FRANCISCO BRANDÃO GALVÃO

Na obra *Viva o povo brasileiro*, a morte se constitui como desencadeadora da narrativa. O romance começa narrando uma morte, a do então jovem alferes José Francisco Brandão Galvão, Lê-se nas linhas iniciais:

Contudo, nunca foi bem estabelecida a primeira encarnação do alferes José Francisco Brandão Galvão, agora em pé na brisa da Ponta das Baleias, pouco antes de receber contra o peito e a cabeça as bolinhas de pedra ou ferro disparadas pelas bombardetas portuguesas, que daqui a pouco chegarão ao mar (RIBEIRO, 2007, p.27²¹⁹).

Trata-se, portanto, de um jovem brasileiro assassinado pelos portugueses, que tentavam desembarcar com as suas tropas nas terras brasileiras, e conforme destaca o narrador

²¹⁹ A partir daqui, as referências terão apenas a paginação, já que são todas da obra analisada.

do romance: “Tudo de nós queriam e nada davam em troca” (p.29).

Por ser um texto descontínuo e sem linearidade, o jovem José Francisco Brandão Galvão já é apresentado para o leitor como alferes. Apenas no decorrer da narrativa a sua trajetória de vida é contada. O soldado, na verdade,

Dos seus deveres de alferes nada conhecia, nem mesmo o que significava o posto, nem mesmo se era alferes. Suspeitava até que, para ser alferes, havia necessidade de alguma coisa mais que simplesmente o chamarem por esse título (p.30).

Contudo, após a sua morte, o alferes, que nunca havia “Feito qualquer coisa memorável” (p.27) e “Que custava a aprender coisas novas e das letras só conhecia as iniciais do apelido” (p.29), passa a ser reconhecido como um soldado brasileiro grandes feitos e de discursos importantes, “A morte lhe trouxe a glória e lhe emprestou o dom das belas palavras” (p.29). Finado e herói, tem sua história contada e recontada.

O alferes, então, vira símbolo da luta pela independência, é homenageado e condecorado. Ainda no seu enterro, “Já tinha o nome exaltado onde quer que houvesse revolucionários patriotas reunidos, já era evocado como exemplo de valentia e eloquência, já se tornava objeto de dissertação arroubadas e pугentes” (p.37).

Todavia, o jovem não morreu lutando ou em defesa da independência do Brasil, como se propagou depois, mas por ter sido o único que permaneceu no posto que designara para si próprio, por não perceber a chegada das tropas portuguesas, não compreendendo a gravidade da situação e o perigo iminente.

Entretanto, através de sua morte, a figura do brasileiro passa pelo processo de heroização. De um jovem alferes, que não sabia nem quais eram suas funções enquanto tal, transforma-se em um herói da luta pela independência, agora conhecido e reconhecido como um brasileiro valente e guerreiro em defesa de seu país.

A morte, assim, faz com que a imagem do morto seja transformada, ocorre a idealização e a heroização da figura do mesmo; e por consequência, a eternização da sua imagem e biografia. A sua existência física chega ao fim, mas através do heroísmo, alcança uma vida póstuma através da repercussão social e histórica de sua trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No romance *Viva o povo brasileiro*, a morte torna-se desencadeadora da narrativa e do heroísmo no enredo. Todavia, a obra vai mais além. Isso porque, é possível observar, pelo

processo de heroicização analisado, que a morte estabelece uma relação com a realidade histórica do Brasil, não só para garantir a verossimilhança a narrativa, mas também para problematizar o passado histórico de violência da sociedade brasileira, tendo em vista que o herói da independência José Francisco Brandão Galvão nasceu pelo fruto da violência. Dessa maneira, pode-se inferir que na narrativa a morte constitui-se como forma de denúncia das relações de classes e dos conflitos sociais, fazendo com que a mesma tenha um caráter histórico mas também denunciativo.

Ademais, através dessa forma de representação literária da morte, João Ubaldo Ribeiro cria heróis para criticar a necessidade de se ter heróis, bem como o “mito” do heroísmo, uma vez que a imagem que se cria da figura heroica está de acordo com os interesses vigentes e não em conformidade com os fatos, vida ou trajetória do morto. Portanto, a morte, e por consequência o heroísmo, tornam-se indicativos das atitudes e comportamentos humanos.

E assim, tendo em vista que a morte é uma dimensão essencial e inerente à existência do ser humano – o que o particulariza como mortal, como a própria denominação dá a entender, uma vez que a consciência do estar vivo só é possível porque existe a consciência da morte –, discutir o tema seria, por consequência, discutir sobre o homem, sua existência, suas crenças e conflitos. Enfim, consistiria em discutir a história humana, e, portanto, um meio de aprofundar a compreensão sobre o homem e a própria vida.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994, Coleção Obra Completa, Machado de Assis.
- BECKER, Ernest. *A negação da morte*. Tradução de Luiz Carlos do Nascimento Silva. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BERND, Zilá; UTÉZA, Francis. *O caminho do meio: uma leitura da obra de João Ubaldo Ribeiro*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001.
- HERTZ, Robert. Contribution à une étude sur la représentation collective de la mort. In: *Sociologie religieuse et folklore*. PUF, 1970.
- HOWARTH, Glennys; LEAMAN, Oliver. (Coord.). Introdução. In: *Enciclopédia da morte e da arte de morrer*. Tradução de 100 folhas. Lisboa: Quimera, 2004.



LURKER, Manfred. *Dicionário de simbologia*. Tradução de Maria Krauss e Vera Barkow. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

_____. “Quem não morre fica velho”. Entrevista concedida a revista *Gente*, em comemoração aos seus setenta anos e do relançamento do romance *Viva o povo brasileiro*.

Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoegente/edicoes>

/582/artigo190740-2.htm. Acessado em: 11 de ago. de 2016.

RODRIGUES, J. C. *Tabu da morte*. 2.ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

RODRIGUES, J. C. *Tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1975.

UMA CONJUNTURA SOCIOTÉCNICA E CONCEITUAL PARA PRODUÇÃO/LEITURA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS NA WEB

Lucas Pazoline da Silva Ferreira²²⁰

RESUMO

Situado no âmbito da Linguística Textual, nosso estudo propõe identificar uma conjuntura sociotécnica e conceitual propícia para a produção e publicação de artigos científicos baseados em hipermídia e colaboração online, também denominados “ciberartigos”. Em termos metodológicos, situamos o gênero em um contexto; investigamos a literatura existente; refinamos a análise situacional/contextual; selecionamos o corpus e estudamos o contexto situacional a partir de um viés qualitativo e descritivo. No que se refere à coleta de dados, examinamos várias publicações científicas disponíveis através do Portal de Periódicos da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e utilizamos as bases de dados impressos e digitais do Laboratoire Paragraphe (Paris 8 - França). Além disso, usamos motores de busca (e.g. Google) a fim de ampliar nossa investigação e incluir dados relacionados a sistemas de publicação científica para Web. Por fim, no desenvolvimento desse estudo, identificamos que há uma conjuntura sociotécnica e conceitual emergente para o gênero “ciberartigo”, organizada por uma pequena e consistente literatura, por poucos periódicos e sistemas de publicação bem consolidados, e, principalmente, por um grupo crescente de cientistas e editores, interessados em modelos específicos de “ciberartigos”.

Palavras-chave: Gêneros Acadêmicos; Ciberartigo; Ciência Contemporânea; Web.

INTRODUÇÃO

Podemos compreender os gêneros textuais como enunciados relativamente estáveis, recorrentes, tipificados e produzidos em entornos delimitados por diferentes atividades humanas (BAKHTIN, 1992; MILLER, 2009; MARCUSCHI, 2010). Logo, sendo uma atividade social, a produção de gêneros está associada à possibilidade de variação ou mutação. Na esfera acadêmica, por exemplo, o artigo científico apresentou continuamente mudanças em seu formato, estilo e/ou conteúdo (GROSS *ET AL*, 2002; AUTRY, 2013). Todavia, devemos ressaltar que sempre há um conjunto de práticas linguísticas, sociais e culturais que predomina e estabelece sua autoridade em detrimento de outras formas ou modelos. Essa preeminência pode ser verificada como resultado de diferentes fatores, a saber: mudança dos hábitos científicos e das políticas editoriais; e o uso de variadas tecnologias de comunicação.

²²⁰ Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, bolsista CAPES/DS/PDSE Proc.006694/2015-02, prof.lucaspazoline@gmail.com.

Atualmente, as práticas científicas em várias áreas do conhecimento se mostram cada vez mais complexas, especialmente, no que se refere à utilização frequente de dispositivos e sistemas computacionais na coleta, análise e apresentação de dados e resultados, por exemplo, através de modelos tridimensionais dinâmicos ou processamento automático de *big data*²²¹. Por conseguinte, ressaltamos que as mídias digitais ou analógicas não determinam *per se* mudanças, mas disponibilizam opções específicas, que podem, ou não, ser adotadas para a transformação ou manutenção de determinadas práticas ou representações sociais. Assim, dentre essas alternativas tecnológicas, consideramos que gêneros acadêmicos como o “ciberartigo” (FERREIRA, 2014) representam atividades e demandas específicas relacionadas a um contexto científico emergente que pode vir a predominar e estabelecer sua autoridade em diferentes comunidades científicas. Segundo Ferreira (2014, p. 102), “o ciberartigo pode ser considerado um gênero emergente [...] que se caracteriza pela integração de diferentes linguagens e ferramentas, em um modelo específico de escrita e leitura, somente possível através das tecnologias digitais”.

A pesquisa preliminar de Ferreira (2014) evidencia alguns exemplos desse “novo”²²² modelo de produção e publicação científica, a saber: os periódicos editados predominantemente em mídia digital *KAIROS – Journal of Rhetoric, Technology and Pedagogy* (<http://kairos.technorhetoric.net>) e *JOVE – Journal of Visualized Experiments* (<http://www.jove.com>), e o projeto *Article of the Future* (<http://articleofthefuture.com>). Diante da ampliação do estudo supracitado e das limitações deste artigo, apresentamos algumas etapas desenvolvidas no projeto de doutorado “O ciberartigo na sociedade do conhecimento: características de um modelo hipertextual de comunicação científica”, desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco (Brasil), em parceria com a *Université de Paris 8* (França). Para isso, delimitamos o conteúdo apresentado neste relato em dois conjuntos de dados: 1º) materiais que ilustram o estado da arte, ou seja, estudos que sustentam ou criticam essa perspectiva de produção textual (“ciberartigo” ou afins); 2º) informações sobre plataformas digitais e projetos que estimulam a produção de textos científicos baseados em hipermídia e colaboração *online*.

²²¹ Ver o projeto *Selficity*, disponível em <http://manovich.net/index.php/projects/selficity-copy>.

²²² A novidade é estabelecida especialmente pelo fato de as tecnologias digitais permitirem um reexame de práticas que foram marginalizadas ou que se realizavam em suportes diferentes dos tradicionais livros e revistas em papel.

OBJETIVOS

Situado no âmbito da Linguística Textual, nosso estudo propõe identificar uma conjuntura sociotécnica e conceitual propícia para produzir e publicar artigos científicos²²³ baseados em hipermídia e colaboração *online*. A hipermídia pode ser considerada, em termos amplos, a junção entre uma arquitetura hipertextual (blocos de informações vinculados eletronicamente, ou *links*) e a multimídia (texto escrito, imagens, vídeos, ícones, botões, sons, narrações, entre outros). Em seguida, a colaboração na produção textual em rede refere-se a “um processo iterativo e social que envolve uma equipe focada em um objetivo comum que negocia, coordena e se comunica durante a criação de um documento comum” (LOWRY *et al*, 2004, p. 72, tradução nossa).

Além disso, procuramos reconhecer elementos e situações que possam demandar uma específica “competência metagenérica”, a qual, segundo Koch (2010, p. 54), “diz respeito ao conhecimento dos gêneros textuais, sua caracterização e sua função”; e que possam exigir dos escritores/leitores certos níveis de letramento digital/tecnológico e acadêmico (XAVIER, 2005; MARCUSCHI, 2008; FISCHER, 2008). Assim, entendemos ser necessário: a) verificar pesquisas e discussões acerca de uma perspectiva de produção textual de artigos direcionada à hipermídia e à colaboração *online*; b) examinar plataformas digitais e projetos em rede que estimulam a produção e publicação desse gênero específico; c) analisar as implicações dessa conjuntura sociotécnica e conceitual para os cientistas escritores/leitores de (ciber)artigos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Nosso percurso metodológico para coleta e análise de gêneros foi influenciado por Bhatia (1993, p. 22-37), que propõe: 1) situar o gênero em um contexto; 2) investigar a literatura existente; 3) refinar a análise situacional/contextual; 4) selecionar o *corpus*; 5) estudar o contexto situacional; 6) selecionar os níveis de análise linguística do gênero; 7) obter informações de especialistas para a análise do gênero. Entretanto, devido ao nosso objetivo e ao fato de estar em andamento o projeto ao qual este trabalho está vinculado,

²²³ A expressão “artigo científico” será utilizada para designar todos os tipos de artigos (revisão, teórico, experimental).

decidimos não apresentar as análises dos artigos a fim de focalizarmos especialmente seu contexto de produção. Por fim, ainda que sejam fornecidos dados quantitativos, nosso estudo ressalta um viés qualitativo e descritivo a partir do qual coletamos e selecionamos materiais bibliográficos e analíticos pertinentes a nossa investigação.

No que se refere à coleta de dados, realizada durante os meses de janeiro e fevereiro de 2015, examinamos várias publicações científicas disponíveis através do *Portal de Periódicos da CAPES* (www.periodicos.capes.gov.br) e da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD* (<http://bdtd.ibict.br/>). Além disso, utilizamos alguns dos motores de busca mais utilizados na internet atualmente (*e.g. Google*) a fim de ampliar nossa pesquisa, por exemplo, com informações sobre periódicos digitais que propõem a produção de ciberartigos. Por conseguinte, entre outubro e novembro de 2015, utilizamos as bases de dados impressos e digitais do *Laboratoire Paragraphe* (Paris 8/França) e da biblioteca da *Université de Paris 8* no intuito de realizar uma investigação semelhante a anterior.

Atualmente, o *Portal de Periódicos* oferece acesso aos textos completos de artigos, teses, livros, gráficos, selecionados de mais de 38 mil títulos, 126 bases referenciais e 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes. A BDTD possibilita o acesso a mais de 300 mil documentos (teses e dissertações) de mais de 100 instituições de ensino e pesquisa em âmbito nacional. Devido à grande quantidade de textos disponíveis por essa ferramenta, utilizamos os termos “*Scientific article*”, “*Webtext*”, “*Co-autorship*”, “*Collaborative autorship*” e “*Collaborative writing*”²²⁴ para a pesquisa bibliográfica realizada nas vinte e uma (21) bases de dados²²⁵ relacionadas às áreas de Linguística e Ciência da Informação; e nos motores de busca. A empresa *Google*, por exemplo, oferece o *Google Acadêmico* (<http://scholar.google.com.br>), um ambiente restrito a conteúdos científicos em diversos formatos, por exemplo, artigos, dissertações e teses. Por fim, essa pesquisa bibliográfica possibilitou a identificação de vários periódicos e projetos que propiciam a construção de “ciberartigos” (FERREIRA, 2014), uma vez que, com base na leitura dos resumos, foram

²²⁴ Nas buscas feitas através do BDTD, os termos pesquisados também foram traduzidos para o português.

²²⁵ *Academic Search Premier - ASP (EBSCO)*; *OECD iLibrary*; *Applied Social Sciences Index and Abstracts - ASSIA (ProQuest)*; *PsycINFO (APA)*; *Cognitive Sciences Eprint Archive : CogPrints*; *SAGE Journals Online*; *Emerald Insight (Emerald)*; *Scielo*; *Gale - Academic OneFile*; *ScienceDirect (Elsevier)*; *Highwire Press*; *SocINDEX with Full Text (EBSCO)*; *Information Science & Technology Abstracts - ISTA (EBSCO)*; *SpringerLink*; *JSTOR Arts & Sciences III Collection (Social Sciences)*; *Web of Science*; *Library and Information Science Abstracts - LISA (ProQuest)*; *Wiley Online Library*; *Information Science & Technology Abstracts with Full Text (EBSCO)*; *MLA International Bibliography (Gale)*; *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*.

encontrados *links* que nos direcionaram a esses sistemas digitais.

Diante do exposto, no que se refere ao estabelecimento do estado da arte, após a coleta de diferentes materiais bibliográficos, selecionamos alguns dos principais textos relacionados a nossa temática. Em seguida, ao explorar os periódicos e sistemas encontrados, analisamos suas políticas editoriais e possibilidades hipermediáticas e colaborativas. Essa etapa possibilitou uma compreensão consistente de um conjunto de elementos sociais, linguísticos, políticos e tecnológicos, os quais nos ajudam a cumprir o objetivo da pesquisa apresentada neste artigo.

PRINCIPAIS RESULTADOS

Os resultados obtidos através do *Portal de Periódicos* e da BDTD passaram por duas triagens. Na primeira, foram identificados, através do resumo, os textos que apresentavam uma discussão conceitual acerca das palavras pesquisadas. Assim, excluímos os vários estudos que se direcionavam a análises quantitativas dos artigos (índices bibliográficos) ou da coautoria (índice de colaboração). Essa etapa permitiu a construção de um acervo com 257 documentos. Na segunda triagem, realizamos uma leitura detalhada do acervo construído na etapa anterior, o que nos permitiu selecionar 33 textos relativamente importantes para o desenvolvimento teórico do projeto maior, especialmente aqueles diretamente relacionados aos “ciberartigos” (ver Anexo A). Aliás, esse pequeno acervo pode ser visto como uma prova da emergência e novidade da temática, cujos textos mais relevantes (artigos, teses e dissertações) estão sendo publicados há pouco mais de uma década. Nas buscas bibliográficas realizadas no *Laboratoire Paragraphe* (online/impresso) e na biblioteca da *Université de Paris 8*, não foram encontrados textos que se aproximam do nosso objeto de estudo, fato que pode corroborar as afirmações anteriores sobre a temática. Por fim, identificamos quatro periódicos bem estabelecidos e dois sistemas de publicação científica.

Os periódicos *Kairos*, *Enculturation* e *JAR* seguem perspectivas semelhantes. O *Kairos* (<http://kairos.technorhetoric.net>) é um periódico *online* e *open access*, direcionado aos pesquisadores da área de *English Studies* e afins. Através de um extensivo processo de *peer-review*, a revista publica *webtexts* (e outros gêneros) cujo conteúdo envolve estudos sobre práticas retóricas e multimodais de composição digital ou temas afins. Inaugurado em janeiro 1996, o *Kairos* propõe que o conteúdo (ideia) de cada texto também seja explorado através de

composições multimodais para interfaces digitais. Por conseguinte, em 1997 surge o *Enculturation* (<http://www.enculturation.net>), que também é um periódico dedicado a teorias contemporâneas sobre retórica, escrita e cultura, e que propõe a publicação de trabalhos acadêmicos em todos os formatos e mídias aceitáveis para uma publicação digital e *online*, desde que sejam aprovados no processo *peer-review*. Por último, lançado em 2011, o JAR - *Journal for Artistic Research* (<http://www.jar-online.net>) é um periódico *peer-review*, *online* e *open access*, destinado à publicação de “exposições” direcionadas à identificação, publicação e divulgação de investigações e metodologias em todas as disciplinas artísticas. Trata-se de uma proposta que, segundo a própria revista, vai de encontro ao formato tradicional de artigos científicos.

Diferente dos periódicos anteriores, no que se refere às áreas do conhecimento e ao tipo de acesso, o *Jove* (<http://www.jove.com>) publica, em formato de vídeo, artigos científicos em Biologia, Química, Psicologia e afins. Na maioria dos casos, torna-se necessário, por exemplo, um vínculo institucional específico para acessar o conteúdo completo das publicações. Inaugurado em 2006, esse periódico possui vínculo com grandes universidades e centros de pesquisa.

No que se refere a plataformas que possibilitam a criação de periódicos, identificamos o *Article of the Future* (<http://articleofthefuture.com>) e o *Vega - Academic Publish System*. O *Article of the Future* é um sistema de publicação científica criado pela *Elsevier*, uma das mais importantes editoras nas áreas de Ciência, Tecnologia e Saúde. Inaugurado em 2011, esse projeto permite a integração de diferentes mídias e ferramentas interativas na publicação de artigos (e.g. *Science Direct*). Atualmente, vários periódicos adotaram esse sistema e suas possibilidades²²⁶. O *Vega - Academic Publish System*, em desenvolvimento desde 2015, possui atualmente uma previsão de lançamento para 2018. Os idealizadores do *Vega* buscam estabelecer novos pilares para a publicação de acesso aberto *online*. Assim como o *Article of the Future*, esse sistema possui um alto financiamento e está sendo projetado e desenvolvido por uma grande equipe especializada. Suas principais características incluem: publicações acadêmicas de alta qualidade, fazendo uso de hiperligações, vídeo e experiências interativas; fluxos de produção e de trabalho editorial flexíveis, com colaboração em tempo real para os autores, editores e revisores; diferentes modelos de customização para os periódicos; e, por fim, utilização gratuita.

²²⁶ Ver mais em <https://www.elsevier.com/books-and-journals/content-innovation>.

Diante do exposto, notamos que os desafios dessa conjuntura para os cientistas escritores/leitores de artigos ainda são pouco conhecidos, possivelmente pela escassez de literatura e de periódicos ou sistemas de publicação na perspectiva “cibertextual” que sugerimos nesse estudo, embora seja possível constatar a participação de grandes editoras e universidades de prestígio no que se refere à ampliação e ao desenvolvimento de modelos para os chamados “ciberartigos”. Todavia, podemos citar alguns estudos que nos ajudam a compreender esse contexto acadêmico-científico de produção textual.

Ao analisar a criação automática ou editorial de *links* em textos científicos, Aalbersberg *et al* (2014, p. 295, tradução nossa) concluem que, ainda que autores e editores temam que ligações automáticas incorretas sejam criadas, a maioria deles concorda que: i) “*links* adicionam mais contexto e compreensão para o leitor”; ii) “*links* adicionam informações mais relevantes e relacionadas ao alcance de apenas um clique”. Enfim, as ligações nos artigos podem ser adicionadas pelos autores, editores ou pelo “enriquecimento automático” desde que seja claramente identificada a autoria de cada um desses acréscimos, fato que também deve ocorrer na utilização de elementos visuais, os quais se tornaram uma importante contribuição para o desenvolvimento científico, mesmo que, segundo Gross *et al* (2002, p. 89), esses recursos só transmitam seu significado científico completo quando estão ligados às palavras que lhes dão essa significação.

Por conseguinte, Meagan Autry (2013), após analisar os artigos científicos à luz do “Acesso Aberto”, afirma que, embora os periódicos e as editoras incentivem adaptações nos artigos digitais, não há muitas diferenças entre os artigos impressos e os “digitalizados”. Em certa medida, essa estudiosa corrobora as conclusões da análise comparativa realizada por Owen (2005), para quem o artigo científico permanece relativamente inalterado. De acordo com esse pesquisador, são poucos os periódicos que enfatizam e incentivam as potencialidades do formato digital (OWEN, 2005).

Outras teorias relacionadas aos ciberartigos são fornecidas por Ball (2004, 2013) e Kuhn (2008). Em termos amplos, uma das questões-chave dessas pesquisadoras é se o texto escrito está, ou não, sendo a principal estratégia para construir os argumentos do autor. Em caso afirmativo, a argumentação seria mantida em qualquer mídia e isso não caracterizaria o que elas denominam “*webtext*”. Em contrapartida, na perspectiva de Warner (2007) sobre os *webtexts*, o termo *webtext* passa a incluir tanto os artigos lineares com alguns elementos multimídia (*e.g.* a maior parte das publicações do *Kairos*) quanto o conjunto de publicações

delimitado por Ball (2013).

Portanto, observamos que essa conjuntura sociotécnica e conceitual está propícia a demandar dos sujeitos envolvidos (pesquisadores, editores, avaliadores etc.) um nível específico de letramento digital e acadêmico, visto que, ao propor o uso de diferentes mídias e recursos da Web, possivelmente utilizados para beneficiar a argumentação científica, exigem-se competências textuais que vão além do uso da linguagem verbal. Nesse sentido, podemos sugerir a predominância de uma retórica digital (XAVIER, 2013) específica no domínio científico, que, por sua vez, torna-se bastante complexa se considerarmos os vários elementos (formais e informais) da comunicação científica e as diferentes exigências individuais, sociais, políticas e institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desse estudo, identificamos a existência de uma conjuntura sociotécnica e conceitual propícia para o gênero “ciberartigo”, organizada por uma pequena e consistente literatura científica, por poucos periódicos e sistemas de publicação bem consolidados, e, principalmente, por um grupo crescente de cientistas e editores, interessados em modelos específicos de “ciberartigos”. Aliás, devemos ressaltar que os dados que compõem nosso *corpus* não representam a totalidade dos textos ou sistemas digitais relacionados à temática em questão. Por conseguinte, verificamos ainda que os poucos estudos sobre esse modelo emergente não impossibilitam o surgimento de iniciativas de grandes instituições, como universidades e editoras reconhecidas internacionalmente. Entretanto, embora pequeno, esse quantitativo envolve teses e dissertações, ou seja, textos resultantes de pesquisas densas, que reforçam a importância dessa perspectiva “cibertextual” para a comunidade científica contemporânea.

De modo geral, os periódicos e sistemas descritos compõem um modelo de produção textual que favorece conteúdos informativos adicionais, utilização de multimídia e integração de ferramentas digitais, características que são, em diferentes níveis, constitutivas dos “ciberartigos”. Devemos lembrar, contudo, que esses gêneros também incorporam elementos de práticas textuais e sociais anteriores à “Cibercultura”. Desse modo, podemos sugerir a existência de um deslocamento, em termos foucaultianos, para um modelo baseado em hipertexto digital e acesso aberto, a partir do qual, animações, figuras ou gráficos em três

dimensões, tabelas interativas, vídeos e áudios, bem como diferentes *layouts* e projetos em hipermídia são recursos que passam a compor gêneros acadêmicos diversos.

Portanto, essa conjuntura sociotécnica e conceitual emergente implica uma abordagem específica de leitura e escrita, não mais baseada apenas na linguagem verbal escrita e imagens estáticas, mas principalmente nas formas variadas de manipulação de diferentes linguagens e ferramentas pelo “usuário”. Todavia, especialmente no âmbito da Linguística, devemos reconhecer a importância da linguagem verbal na construção de *links*, animações, áudios, vídeos, e outros elementos que possam compor um ciberartigo, não havendo, assim, uma concorrência entre as diferentes linguagens, mas uma coocorrência capaz de aprimorar processos argumentativos no domínio científico.

REFERÊNCIAS

- AUTRY, M. A. K.. **Genre Change Online: Open Access and the Scientific Research Article Genre**. 2013. Tese (Doutorado), UCLA, Estados Unidos, 2013. Disponível em < <http://goo.gl/V0nXS8> > Acessado em agosto de 2016
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BALL, C. E. Show, not tell: The value of new media scholarship. **Computers & Composition**, 21, 403–425, 2004. Disponível em < <http://goo.gl/7lKUUC> > Acessado em agosto de 2016
- _____. Assessing scholarly multimedia: A rhetorical genre studies approach. **Technical Communication Quarterly**, 21(1), 2012. Disponível em < <http://goo.gl/zpJjOe> > Acessado em agosto de 2016
- BHATIA, Vijay K. **Analysing Genre: Language use in professional setting**. London/New York: Longman, 1993.
- FERREIRA, Lucas P da S. **Ciencidade: o ciberartigo como gênero emergente na web**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2014. Disponível em < <http://goo.gl/PTFlCq> > Acessado em agosto de 2016
- FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum Language and Culture**. Maringá. jul./dez., v. 30, n.2, p. 177-187, 2008. Disponível em < <http://goo.gl/vw0vkF> > Acessado em agosto de 2016

- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- GROSS, A., HARMON, J. and REIDY, M. **Communicating Science. The Scientific Article from the 17th Century to the Present**. New York: Oxford University Press, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual** / Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- KUHN, V. The components of scholarly multimedia. In: KUHN, V.; VINTAZA, V. (Eds.), From gallery to webtext. **Kairos** 12(3), 2008. Disponível em < <http://goo.gl/4INzS0> > Acessado em agosto de 2016
- MARCUSCHI L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2008.
- _____. **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentidos**. Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos Xavier, (orgs.). – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- MILLER, C. R. **Estudos sobre: gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- OWEN, Mackenzie. **The Scientific Article in the Age of Digitization**. University of Amsterdam, 2005.
- WARNER, A. B. Constructing a tool for assessing scholarly webtexts. **Kairos**, 12(1), 2007. Disponível em < <http://goo.gl/fHpMJK> > Acessado em agosto de 2016
- XAVIER, A. C. S.. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em < <http://goo.gl/ec9WJn> > Acessado em agosto de 2016
- _____. **Retórica Digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador**. 1. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

ANEXO A - TEXTOS SELECIONADOS APÓS A SEGUNDA TRIAGEM NAS BASES DE DADOS

NOME DA BASE	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	ANO
http://bdtd.ibict.br/ (BDTD)	Artigo	Ensaio e artigo: confluências e divergências entre dois gêneros na esfera acadêmica	2014
http://bdtd.ibict.br/ (BDTD)	Artigo	Autoria múltipla em artigos de periódicos científicos das áreas de informação no Brasil	2010

http://bdtd.ibict.br/ (BDTD)	Artigo	Qualificando autores em um processo aberto para editoração de artigos	200 8
http://bdtd.ibict.br/ (BDTD)	Artigo	Da elaboração de um artigo multimídia-amm à formação de uma comunidade de aprendizagem: um olhar para o desenvolvimento profissional	200 8
http://bdtd.ibict.br/ (BDTD)	Artigo	O gênero textual artigo científico: estratégias de organização	200 3
http://bdtd.ibict.br/ (BDTD)	Autoria	Autoria sob a materialidade do discurso	200 3
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Collaborative Authorship/ Co-Authorship	“Conferring Authorship”: Biobank Stakeholders’ Experiences with Publication Credit in Collaborative Research.	201 3
Scielo	Collaborative authorship/ co-authorship	Criteria for authorship and co-authorship in scientific papers	199 7
Library and Information Science Abstracts - LISA (ProQuest)	Collaborative authorship/ co-authorship	Studies in scientific collaboration, part II, scientific co-authorship, research productivity and visibility in the French scientific elite, 1799-1830	197 9
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Collaborative Writing	Solo Versus Collaborative Writing: Discrepancies in the Use of Tables and Graphs in Academic Articles.	201 4
Emerald Insight (Emerald)	Collaborative Writing	Collaborative writing at Bobcatss. Two heads are better than one?	201 3
MLA International Bibliography (Gale)	Collaborative Writing	A Brief Review of Theoretical Underppinings, Definitions and Typical Configurations of Collaborative Writing.	201 2
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Collaborative Writing	Collaborative Writing Features	201 0
Gale - Academic OneFile	Collaborative Writing	Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice	200 4
Emerald Insight (Emerald)	Collaborative Writing	Challenges in collaborative writing in the contemporary corporation	200 4
MLA International Bibliography (Gale)	Collaborative Writing	Improving Distributed Collaborative Writing over the Internet Using Enhanced Processes, Proximity Choices and a Java-Based Collaborative Writing Tool.	200 2
PsycINFO (APA)	Scientific Article	Genre change online: Open access and the scientific research article genre.	201 5
Library, Information Science & Technology Abstracts with Full Text (EBSCO)	Scientific Article	Bringing Digital Science Deep Inside the Scientific Article: the Elsevier Article of the Future Project.	201 4
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Scientific Article	Smart article: a scientific crosstalk.	201 3
Web of Science	Scientific Article	New experiences for presenting, accessing, and reading digital scientific articles on the web	201 3
Library, Information Science & Technology Abstracts with Full Text (EBSCO)	Scientific Article	Visuals and Text in Scientific Articles	201 1
Highwire Press	Scientific Article	For I dipped into the future: The internet and other developments are reshaping the way science is communicated, transforming the traditional scientific article to become more interactive and more useful	201 0
SAGE Journals Online	Scientific Article	Writing Scientific Research Articles: Strategy and Steps	200 9
Scielo	Scientific Article	Ethical abuses in the authorship of scientific papers	200 7
Web of Science	Scientific Article	Illustration in scientific articles: reflections on the growing importance of the visual in scientific communication	200 7



Academic Search Premier - ASP (EBSCO SpringerLink	Scientific Article	Open Access and the Future of the Scientific Research Article	200 6
Library and Information Science Abstracts - LISA (ProQuest)	Scientific Article	The Scientific Article in the Age of Digitization	200 5
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Scientific Article	Communicating science: the scientific article from the 17th century to the present	200 4
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Webtext	IMRaD or IMRyD format for scientific articles?	200 3
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Webtext	Assessing Scholarly Multimedia: A Rhetorical Genre Studies Approach.	201 2
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Webtext	The Author-Function, The Genre Function, and The Rhetoric of Scholarly Webtexts.	201 1
Academic Search Premier - ASP (EBSCO)	Webtext	Sound matters: Notes toward the analysis and design of sound in multimodal webtexts.	200 6
ScienceDirect (Elsevier)	Webtext	Show, not tell: The value of new media scholarship	200 4

VIOLÊNCIA E GÊNERO EM RETÁBULOS DE EDILBERTO JIMÉNEZ: olhares sobre a guerra no Peru

Karina Lima Sales²²⁷

RESUMO

O texto discute violência e gênero em três retábulos produzidos por Edilberto Jiménez, a partir de testemunhos coletados pelo retabulista e antropólogo no distrito de Chungui, relativos a acontecimentos violentos ocorridos durante o conflito interno armado no Peru entre 1980 e 2000, o de maior duração, intensidade e com os mais elevados custos humanos e econômicos de toda a história republicana peruana. Os retábulos delimitados são *Basta, no a la tortura, Abuso a las mujeres* e *Asesinato de niños en Huertahuaycco*. Os dois primeiros retábulos foram pautados em desenhos produzidos a partir do testemunho de Antonia Ramírez Orihuela. Em todos eles, a violência contra a mulher, direta ou indiretamente perpetrada, é analisada sob a perspectiva da memória como luta política. A força da memória, como ferida viva, pode ser associada à produção dos retábulos de Jiménez sobre o abuso e o ultraje sofrido por populações em Chungui. A partir de testemunhos coletados junto à população, Jiménez cria, *a posteriori*, retábulos que retratam as duras realidades partilhadas nos testemunhos, quanto aos horrores da guerra. Assim, é preciso considerar, em relação ao enfoque aqui assumido, a importância da arte retabulista de Jiménez como uma constante reflexão sobre os acontecimentos, para que não voltem a ocorrer.

Palavras-chave: Violência contra a mulher; Retábulos de Edilberto Jiménez; Conflito interno armado; Chungui.

O conflito armado interno no Peru, ocorrido no período entre 1980 e 2000, foi o de maior duração, intensidade e com os mais elevados custos humanos e econômicos de toda a história republicana peruana. Segundo a Comissão da Verdade e Reconciliação (CVR, 2003), criada para examinar as causas e consequências do conflito armado interno, a região do país que sofreu maior impacto deste conflito foi a centro-sul, composta pelos departamentos de Ayacucho, Apurímac e Huancavelica, região em que se iniciou o conflito e na qual houve o maior número de vítimas e desaparecidos. O Informe Final da CVR, entregue ao país e ao presidente Alejandro Toledo em 28 de agosto de 2003, trouxe a impactante conclusão de que quase 70.000 pessoas morreram vitimadas pelo conflito. Dessa totalidade, 79% viviam em zonas rurais e 75% das vítimas fatais eram falantes de quéchua ou de outras línguas nativas.

Para esse estudo, debruçar-nos-emos sobre aspectos relacionados ao Departamento

²²⁷ Doutoranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Professora efetiva do Departamento de Educação, Campus X da Universidade do Estado da Bahia. Endereço eletrônico: kalisalima@hotmail.com

de Ayacucho, principalmente ao distrito de Chungui, um dos nove distritos da Província de La Mar, pertencente ao Departamento. Segundo análises de Carlos Iván Degregori (2009), calcula-se que, entre 1983 e 1994, foram produzidas aproximadamente 1.384 vítimas no distrito, entre mortos e desaparecidos. A escolha por esse distrito deve-se à passagem de Edilberto Jiménez por essa região, recolhendo testemunhos de camponeses, que geraram desenhos e, posteriormente, retábulos que retratam a violência perpetrada durante o conflito armado interno no Peru.

Edilberto Jiménez, retabulista e antropólogo ayacuchano, fez uma viagem a Chungui em 1996, como membro da equipe profissional do Centro de Desenvolvimento Agropecuário (CEDAP), com o objetivo de escrever trabalhos de caráter etnológico sobre os recursos rurais de populações autóctones. Mas a realidade que ali encontrou e os testemunhos que recolheu romperam esse programa e Jiménez tornou-se recompilador da memória oral dos anos da violência sofrida pela população desse distrito durante o conflito armado interno. Em 2001, o antropólogo passa a integrar a Comissão da Verdade e Reconciliação. Segundo Elisa Cairati,

Chungui logró envolver a Edilberto Jiménez en la tarea de recoger todo el dolor vivido por los comuneros, con el propósito de encontrar los instrumentos interpretativos adecuados y plasmar un documento que lograra transmitir La historia y, a través de ella, construir una memoria compartida de eventos ocultados, negados, o, peor aún, ignorados (2013, p. 160).

Jiménez, além de sua perspectiva antropológica, lança mão de seu talento como desenhista para criar uma possibilidade de sintetizar a experiência traumática, “cuya traducción en palabras se mostraba impracticable: La historia ya no como documento escrito, sino como ilustración colaborativa” (CAIRATI, 2013, p. 160). A complexa tragédia vivida pelos camponeses dos diferentes povoados do distrito de Chungui não conseguia ser capturada por palavras, apenas, dado o fato de a maior parte da população ser falante de quéchua, analfabeta, com pouca confiança no escrito e em estranhos, de modo geral. Assim, a estratégia de Jiménez de desenhar, a partir dos testemunhos ouvidos, mostrou-se o recurso mais adequado:

[...] los testimonios eran insoportables, el dolor lo vivía porque me encontraba en sitios donde ocurrieron los hechos, me explicaban como si estuviera sucediendo y ahí inicié a dibujar y los propios comuneros, a veces entre lágrimas, me ayudaban a mejorar lo que iba dibujando. Eso para mí era más interesante que el rollo de película o grabarles, porque el dibujo fotografiaba el instante que había ocurrido. (JIMÉNEZ QUISPE, 2012, p. 73).

Trinta e dois desses desenhos foram incluídos no Tomo V do *Informe Final* da CVR, sob o título de *Historias ilustrativas de la violencia*, “[...] nuevo espacio de testimonio,

configurado como imagen gráfica acompañada por fragmentos de cuentos y recuerdos de las víctimas, en el que los informantes fueron involucrados de manera participativa” (CAIRATI, 2013, p. 160), constituindo-se em inestimável arquivo da história da violência em Chungui.

Para Victor Vich, os retábulos de Edilberto Jiménez funcionam no Peru de hoje como importantíssimos dispositivos de memória e se “presentan como un discurso testimonial y entienden su acto artístico como una *enunciación de lo imposible*, vale decir, como algo que no estaba previsto en el guión del poder”. (2012, p. 105). Para Vich, estes retábulos devem ser entendidos como uma ação política, “como objetos que visibilizan la ética de la estética y que transforman el dolor en una demanda de justicia universal”. (2012, p. 105).

Esses aspectos acima referidos relacionam-se à percepção da memória como um espaço de luta política. Em se tratando do conflito interno no Peru, que dizimou milhares de vítimas e deixou marcas que não se apagam, mesmo após alguns anos, retratar os acontecimentos, dar voz às vítimas, é lutar contra o silenciamento. Elizabete Jelin defende que o espaço da memória

es entonces un espacio de lucha política, y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la lucha “contra el silencio”: *recordar para no repetir*. Las consignas pueden en este punto ser algo tramposas. La “memoria contra el olvido” o “contra el silencio” esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos). Es, en verdad, “memoria contra memoria”. (JELIN, 2002, p. 06).

E é a força da memória, como ferida viva, que pode ser associada à produção dos retábulos de Jiménez, sobre o abuso e o ultraje sofrido por populações em Chungui. A partir dos testemunhos coletados, Jiménez cria, *a posteriori*, retábulos que retratam as duras realidades partilhadas nos testemunhos, quanto aos horrores da guerra: “La intención es que tengan un mensaje y que se conozcan esas realidades. Que los retablos sirvan para sensibilizar y con ello aprender a valorar la vida humana y encaminarnos hacia el desarrollo”. Como afirma Ulfe (2011), esses retábulos reconstroem e evocam uma consciência histórica: “por consciencia histórica en los retablos entiendo a la capacidad de estos para ser archivos de la memoria popular en la que el pasado reciente del Perú fluye y es construido a través de diversas escenas [...]” (2011, p. 183), é uma produção da história.

São sete os retábulos com que Edilberto Jiménez nos aproxima de Chungui e nos dizem, sem eufemismos, o que foi a guerra. Nestas sete cenas de realismo cruel, Jiménez realoca, por meio do suporte da arte do retábulo, os testemunhos recolhidos em Chungui. Os sete retábulos são: *Cuántas almas habrá en Chuschiwaycco*; *Lirio qaqa, profundo abismo*;

Abuso a las mujeres; Muerte en Yerbabuena; Asesinato de niños en Huertahuaycco; Picaflorcito e Basta, no a la tortura. Destes, serão tecidas considerações sobre *Basta, no a la tortura* (2006), *Abuso a las mujeres* (2007) e *Asesinato de niños en Huertahuaycco* (2007).

O primeiro retábulo, *Basta, no a la tortura*, foi produzido a partir de desenhos realizados, de modo colaborativo, entre Edilberto Jiménez Quispe e Antonia Ramírez Orihuela. Antonia testemunhou o cruel e lento assassinato de seu filho, Emerson Ramírez, pelos militares e rememorou essa dor ao narrar / desenhar / rever detalhes do acontecimento, junto a Jiménez. Diferentemente de outros retábulos, esse não tem o exterior decorado, a caixa é sóbria, de madeira crua, remetendo à ideia de um caixão. No alto da caixa, em letras vermelhas, a inscrição “Basta, no a la tortura!”, acompanhada de uma mão espalmada, também vermelha, significando “pare” e remetendo a todo o sangue vertido nas torturas. Ao se abrirem as portas da caixa, as fortes imagens chocam. Nas portas, registram-se fragmentos do testemunho de Orihuela, contando como seu filho teve suas partes do corpo desmembradas, sendo obrigado a comer o próprio pênis. Somente depois de uma tortura cruel, mataram-no, degolando-o. As cenas, em quadros, retratam o episódio. No alto, à esquerda, vemos os outros presos, dentre eles, Antônia, que observam a tudo, sem nada poder fazer. Os outros quadros vão, de certa forma, dissecando a tortura a Emerson, até o último quadro, em que o rapaz jaz morto. O céu, vermelho, parece remeter também a todo o sangue vertido, não só o desse rapaz, mas o de tantas outras vítimas.



Figuras 1 e 2: *Basta, no a la tortura*

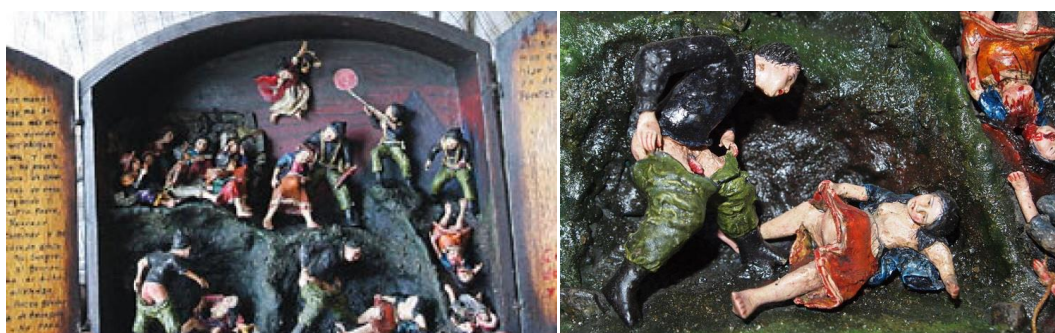
Neste retábulo, a violência não foi perpetrada diretamente ao corpo da mulher, mas ao de um ser amado, embora a mulher seja vítima, do mesmo modo, ao perder um ente querido, carregando em seu corpo, por toda a vida, essa memória traumática, como afirma Theidon:

Hay una especialización de la memoria en estas comunidades y son las mujeres quienes llevan -quienes incorporan- el dolor y el luto de sus comunidades. En la división del trabajo emocional, son las mujeres quienes se especializan en el

sufrimiento cotidiano de los años difíciles. [...] Cuerpos que queman, nervios que se abren cuando piensan en sus seres queridos muertos - o la matriz que le duele cuando una recuerda su hijo querido. (THEIDON, 2004, p. 75).

O segundo retábulo escolhido, *Abuso a las mujeres*, também se baseou no testemunho de Antonia Ramírez Orihuela. A caixa retrata cenas de estupros de mulheres por militares. Embora o retábulo retrate um acontecimento rememorado por uma testemunha de Chungui, sabe-se que as violações a mulheres eram práticas constantes, durante o conflito no Peru. Segundo o Informe Final da CVR, os abusos sexuais durante o período de violência política foram praticados, em 83% dos casos, por militares e cerca de 11% pelos grupos subversivos MRTA e PCP – Sendero Luminoso. Os números não retratam o silenciamento de tantas mulheres, que sequer partilhavam com a comunidade a violência sofrida, com medo do estigma.

A cena é apresentada sob um céu também avermelhado, em decorrência da violência sofrida por tantas mulheres, diretamente em seus corpos. No céu, uma mulher com uma balança, símbolo da justiça, é alvejada por um militar, interditando a possibilidade de justiça. Um grupo de mulheres amedrontadas encontra-se no canto esquerdo, no alto. Ao lado direito delas, uma mulher grávida é escoltada por um militar, será violada e depois morta. Não há reação de defesa dessas mulheres, à mercê da força e do poder desses homens. O único outro homem, não militar, jaz morto, provavelmente, marido ou irmão de alguma das mulheres a serem violadas.



Figuras 3 e 4: Abuso a las mujeres

Embora as cenas estejam retratadas simultaneamente, pois não há divisão em quadros, é possível perceber a sequência de temporalidade pela roupa da grávida (no alto, antes do estupro, abaixo, sendo estuprada e, por fim, morta e jogada em um barranco) e há testemunho grafado na parte interna das portas. O exterior, assim como o do primeiro retábulo, é sem adornos nem cores, a violência não pode ser “floreada”. O testemunho termina com uma mancha de gotas vermelhas como sangue e o registro: “Cuando la sangre es de una

mujer maltratada y asesinada, la herida es de todos”.

Diversas são as formas de violência sofridas pelas mulheres, ainda mais nesse contexto do conflito peruano, mas a sexual foi das mais graves, por todos os estigmas daí advindos. As mulheres violadas, quando não eram mortas, poderiam sair desse ato violento com um filho fruto desse momento. Ou serem rechaçadas pelos maridos, pela família, comunidade. O corpo era obrigado a carregar essa memória traumática, muitas vezes não socializada. Associado a essa violência, junte-se outra, o fato de que a maior parte das mulheres violadas era de comunidades rurais, falantes de quéchua:

Sin embargo, el cuerpo carga estas memorias, lo que hace del mismo tanto un sitio como un proceso histórico. La memoria traumática es una manera de inscribir la historia en las narrativas biológicas y biográficas de los individuos y de las comunidades. Y existe otra violencia que también se inscribe en las narrativas biológicas y biográficas en el ámbito individual y colectivo: la discriminación étnica. (THEIDON, 2009, p. 76)

No capítulo 8 de seu livro *Entreprojimos*, Theidon tematiza a violência contra as mulheres e ressalta o protagonismo delas frente à violência sexual:

Más bien, nos motiva un deseo de problematizar las historias de guerra que siguen reproduciendo el heroísmo de los hombres y la "victimización" de las mujeres. Aun dentro de la CVR resonó este dualismo. Por ejemplo, durante la audiencia pública con los ronderos - quienes manejan el discurso de ser héroes de la Patria y actores clave en la "derrota de la subversión"-, no testimonió ninguna mujer a pesar de que hay mujeres que no solamente participaron en las rondas campesinas sino que llegaron a ser "comandas". En las audiencias públicas donde sí participaron las mujeres, fueron incluidas como víctimas: las lloronas en contraste con los héroes de la Patria. (THEIDON, 2009, p. 111).

Na coleta de testemunhos realizada por Theidon, em diversos povoados, muitos depoimentos ressaltavam o protagonismo de mulheres que saíram em defesa de suas comunidades, de suas famílias e delas mesmas. Iam às prisões buscar maridos, filhos, irmãos, mesmo sabendo que poderiam ser violadas, e o eram, em troca da liberdade de familiares. Ou precisavam lançar-se à luta, literalmente. Para Theidon, as histórias da guerra influenciam nas políticas públicas em um contexto de pós conflito: “las historias son una forma de la acción política. Por consiguiente, queremos explorar las múltiples formas del heroísmo, pues no todas son masculinas”. (2009, p. 111).

O terceiro retábulo delimitado é *Asesinato de niños en Huertahuaycco*. Em comum com os outros retábulos analisados, novamente temos um céu escurecido, embora seja dia, e avermelhado, representando o sangue vertido no assassinato das crianças. Esse retábulo também não apresenta decoração exterior. Sua temática remete a um dos episódios de

violência perpetrada durante o conflito. Durante uma fuga para as montanhas, camponeses, acompanhados por membros do Sendero Luminoso, o choro das crianças era considerado denunciador da posição do grupo, o que auxiliaria os militares a encontrá-los. Assim, os senderistas decidem matar as crianças, obrigando as mães a fazê-lo, ou seriam mortas. Por fim, eles mesmos assassinam meninos e meninas, sob o olhar aterrorizado e sofrido das mães.



Figura 5: Desenho de Edilberto Jiménez que deu origem ao retábulo *Asesinato de niños en Huertahuaycco*



Figura 6: Detalhe do retábulo *Asesinato de niños en Huertahuaycco*

Na descrição do retábulo, constante no site do Instituto de Estudos Peruanos, registra-se que não houve reparos em relação à crueldade “y abusos que hicieron de muchos niños víctimas inocentes. La CVR reportó alrededor de 2952 crímenes y violaciones –por parte del PCP-Sendero Luminoso, agentes del Estado y el MRTA- que atropellaron con descaro y sangre fría los derechos de niños y niñas”. (2012, p. 67).

Antes da produção do retábulo, Edilberto Jiménez realizou desenhos, em Chungui, a partir de testemunhos colhidos, como o de R.R.I., que descreve o assassinato de crianças em agosto de 1985, na comunidade de Chapi, Chungui:

Todo era como para sentir miedo, sólo de noche se preparaba la comida, no probábamos sal, vivíamos como cualquier animalito del monte.

Quando venían los militares, los niños tenían que estar calladitos, sin hacer bulla. Pero a veces el hambre, la sed, hacía que los niños lloren. Por eso los jefes de los senderistas ordenaron matar a todos los niños en Huertahuaycco, a las mujeres les ordenaron a matar sus hijos, pero después ellos mismos los mataron ahorcándolos con soguillas y también con sus manos les aplastaron sus cuellitos. Las mamás no podían detenerlos porque también les amenazaban con matarlas. Sólo lloraban de miedo, otras se tapaban los ojos, mientras a sus bebés los mataban²²⁸.

As imagens retratadas nos retábulos de Edilberto Jiménez chocam porque pautadas

²²⁸ Disponível em: <http://llaqtamaqtchunguilamar.blogspot.com.br/2009/07/los-siete-retablos-de-chungui-lamar.html>.

em um realismo cruel, mas principalmente, porque se baseiam em acontecimentos que assolaram comunidades peruanas durante o conflito interno armado. Victor Vich, em seu texto “La enunciación de lo imposible: los retablos de Edilberto Jiménez”, questiona se essas imagens são toleráveis e reflete que elas desafiam o regime de visibilidade imposto, em diálogo com Jacques Rancière: “A questão do intolerável deve então ser deslocada. O problema não é saber se cabe ou não mostrar os horrores sofridos pelas vítimas desta ou daquela violência. Está na construção da vítima como elemento de certa distribuição do visível” (2012, p. 98). Uma imagem nunca está sozinha, como afirma Rancière, faz parte de um dispositivo de visibilidade “que regula o estatuto dos corpos representados e o tipo de atenção que merecem” (2012, p. 98).

Em relação aos retábulos de Jiménez, as imagens, constituídas a partir de uma conexão entre o verbal e o visual, perturbam o regime que tenta controlar o que deve ou não ser mostrado na comunidade peruana. Segundo Vich, há uma ética no processo de produção dos retábulos de Jiménez, porque “quieren testimoniar y sabemos que ello equivale a no tener miedo de mostrar la verdad de lo sucedido aunque ella siga siendo intolerable para ciertos grupos en el país” (2012, p. 103) e a política desses retábulos consiste “en modificar el estatuto de lo visible y en asumir con coraje la responsabilidad que ello implica” (2012, p. 103). Assim, é preciso considerar, em relação ao enfoque aqui assumido, a importância da arte retabulista de Jiménez como uma constante reflexão sobre os acontecimentos, para que não voltem a ocorrer.

REFERÊNCIAS

- CAIRATI, Elisa. Las “Historias ilustrativas de la violencia” de Edilberto Jiménez: narrativa, testimonio y memoria. *CONFLUENZE* Vol. 5, No. 1, 2013. Disponível em: <http://confluenze.unibo.it/article/viewFile/3762/3093>. Acesso em 05 dezembro 2015.
- COMISIÓN DE ENTREGA DE LA COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN. *Hatun Willakuy – Versión Abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación Perú*, Lima, CVR, 2008.
- DEGREGORI, Carlos Iván. Edilberto Jimenez. Una temporada en el infierno. In: JIMÉNEZ QUISPE, Edilberto. *Chungui: violencia y trazos de memoria*. Lima, IEP, COMISEDH, DED, 2009.

GOLTE, Jürgen; PAJUELO, Ramón (Editores). *Universos de memoria: aproximación a los retablos de Edilberto Jiménez sobre la violencia política*. Lima: IEP, 2012.

JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo XXI de España, 2002.

JIMÉNEZ QUISPE, Edilberto. Retablos, Chungui y mi amistad con Carlos Iván Degregori. In: GOLTE, Jürgen; PAJUELO, Ramón (Editores). *Universos de memoria: aproximación a los retablos de Edilberto Jiménez sobre la violencia política*. Lima: IEP, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

THEIDON, Kimberly. *Entre próximos*. El conflicto armado interno y la política de la reconciliación en el Perú. Lima, IEP, 2009.

ULFE, Ana María. *Cajones de la memoria*. La historia reciente del Perú a través de los retablos andinos. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2011.

VICH, Victor. La enunciación de lo imposible: los retablos de Edilberto Jiménez. In: GOLTE, Jürgen; PAJUELO, Ramón (Editores). *Universos de memoria: aproximación a los retablos de Edilberto Jiménez sobre la violencia política*. Lima: IEP, 2012.

_____. Una mirada fija en aquello que no se puede narrar: los retablos de Edilberto Jiménez. In: _____. *Las poéticas del duelo*. Lima: IEP, 2014.

A ERA VARGAS NO BRASIL: uma perspectiva sobre a sociedade no período estado-novista com uma análise comparativa em *O Cavaleiro da Esperança* de Jorge Amado

Verônica Hortêncio Ferreira²²⁹

Orientador (a): Prof^a Me. Cleideni Alves do Nascimento

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre a época em que o Brasil estava sob o período do Estado-Novo, movimento este liderado por Getúlio Vargas entre os anos de 1930 e 1945, relacionando à obra *O cavaleiro da esperança* de Jorge Amado para exemplificar a essência dessa ocasião. A obra, publicada no ano de 1942, trata-se na verdade, de uma biografia sobre o líder revolucionário, Luís Carlos Prestes, que durante toda a sua vida dedicou-se à luta pela democracia, liberdade, justiça e igualdade social. Situação esta muito semelhante ao que estava ocorrendo com a sociedade no período Estado-Novista em meio aos conflitos e transições políticas e socioeconômicas que vigoravam no regime varguista. Além disso, este trabalho estabelecerá discussões em relação ao perfil da sociedade durante essa época levando em conta, sem dúvidas, os principais aspectos que influenciaram o contexto social, que abarcaram questões sobre regulamentações dos direitos sociais e trabalhistas, a classe social inserida em um regime ditatorial e de censura em torno dos meios de comunicação que eram monitorados pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e como o contexto cultural se estabelecia naquela ocasião. Os aportes teóricos que consistem no embasamento do artigo são: (AMADO, 1987), (BRAICK; MOTA, 2007), (SOUZA, 2005) e (VARGAS, 2007).

Palavras-chave: Era Vargas; Política brasileira; *O cavaleiro da esperança* .

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa traçar um paralelo em relação ao livro *O cavaleiro da esperança* de Jorge Amado numa perspectiva política, econômica e social levando em conta o período varguista, ou seja, a Era Vargas, época em que o movimento estado novista ou estado-novo acontecia no Brasil, entre 1930 e 1945. Tudo o que tange aos aspectos políticos e socioeconômicos é de suma importância na escala mundial e esse período histórico foi um grande exemplo no que diz respeito às criações e consolidações de leis, constituições, movimentos revolucionários. É válido ressaltar que esse período também ficou marcado por tantos outros eventos que nortearam situações de violência e conflitos, como o momento da ditadura imposta em um dos períodos do regime varguista.

Sobre a obra *O Cavaleiro da Esperança* é possível afirmar que esta é rica na discussão

²²⁹ Graduanda do curso de licenciatura de Letras em Língua Inglesa - Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus X/ Teixeira de Freitas BA – www.uneb.br

sobre as questões de luta pela liberdade, opressão social e repúdio contra as injustiças cometidas por políticos, parlamentares e governadores. Pode-se dizer ainda que esta obra tem uma grande relevância no período em questão pelo fato de ter sido escrita justamente em circunstâncias voltadas à ditadura estado-novista. Um outro ponto a se destacar nesse contexto é a guerra nazifascista em que o mundo estava submetido, mas neste trabalho serão apenas discutidos os acontecimentos referentes ao Brasil.

O artigo está dividido em três tópicos da seguinte forma: *O que foi a Era Vargas*, no qual será discutido os principais momentos do movimento e os motivos que o impulsionaram; *O perfil social e cultural na época do Estado Novo*, em que mostrará qual era a situação das pessoas, da sociedade em meio a esse período, caracterizado por momentos de transições revolucionárias políticas que influenciaram de diversas formas também o contexto sociocultural, destacando a propagação dos meios de comunicação e diversas manifestações artísticas pelo mundo; e por fim será apresentado o tópico *Análise comparativa: Passagens de O cavaleiro da esperança e o período Estado-novista*, que estabelecerá nuances comparativas entre os acontecimentos da política de Getúlio Vargas e algumas passagens do livro que sugerem a ligação dos fatos entre o acontecimento real e a biografia escrita por Jorge Amado.

O QUE FOI A ERA VARGAS

Antes de entrar em vigor o período varguista, o Brasil ainda se encontrava numa época em que a República Velha ou Primeira República vigorava no país e esta era conhecida como a política do “café-com-leite” que estava inserida entre São Paulo e Minas Gerais, cujo objetivo visava o desenvolvimento da economia cafeeira. Ainda nesse período ocorreu uma série de fatores que envolviam essa política cafeeira, como por exemplo, o recesso econômico que era proveniente das baixas nos preços do café e depois da Primeira Guerra Mundial as reservas públicas entraram em colapso gerando posteriormente as diversas rupturas políticas, sem contar os efeitos provocados pelo *crash* mundial de 1929, que além de abalar as estruturas políticas dos Estados Unidos, agravou toda a base política, econômica e social do mundo (BRAICK; MOTA, 2007).

Essas desordens políticas ocorreram no período em que o Brasil estava se preparando para eleger o governador para reger entre 1930 e 1934 e o clima de abalos conflituosos e desordens assumiu tamanha proporção nessa ocasião. O gaúcho Getúlio Vargas foi levado à

presidência e assume seu governo de forma provisória. Assim, a República Velha foi findada para dar lugar à Era Vargas, período que aconteceu entre os anos 1930 e 1945. Essa era foi um marco na história política brasileira e foi dividida em três momentos principais: O governo provisório, entre os anos 1930 e 1934; O governo constitucional, entre os anos 1934 e 1937 e o Estado Novo, entre os anos 1937 e 1945.

Vargas detinha total poder para fazer mudanças na política. Dessa forma, passou a estabelecer um governo de regime ditador, controlador, perseguidor e de censura no Brasil. Várias tentativas de acabar com esse governo varguista foram feitas, mas Getúlio acabava sempre garantindo seu próximo mandato. O período do Estado Novo era similar ao da política alemã e durante esse tempo várias coisas aconteceram até que se chegou ao fim do regime. (BRAICK; MOTA, 2007).

O PERFIL SOCIAL E CULTURAL NA ÉPOCA DO ESTADO NOVO

A era estado novista era caracterizada pelo movimento populista desenvolvimentista que visava primordialmente questões relacionadas aos direitos sociais que teve uma relevância imensa na constituição e expansão industrial, viabilizando a ligação entre trabalho e capital, a fim de regulamentar e evitar possíveis conflitos na sociedade. Assim o movimento procurou focar no setor trabalhista e dessa forma Vargas procurou implantar vários ministérios. O ministério do trabalho, por exemplo, foi criado com o intuito de ganhar o apoio popular e esta forma de governo ficou conhecida como populismo. Sobre essa questão Souza argumenta que:

A política de Vargas foi centrada na prerrogativa de organizar as relações entre capital e trabalho. O primeiro ato foi a criação em 1930 do Ministério do Trabalho que visava a harmonia das relações entre empregadores e empregados substituindo a idéia de luta de classe pela de conciliação. Foi criado um sistema corporativo por meio da legislação de sindicalização a fim de atender a demanda imposta pelos trabalhadores do pólo urbano-industrial e pela nova ordem produtiva (2005, p. 01-02).

Ao longo do regime varguista a sociedade se viu em meio aos momentos conflituosos, tensos de transições políticas, econômicas e sociais, principalmente com a implantação do Estado Novo, que deu início à ditadura brasileira. Não dá para negar que no início da jornada política de Getúlio Vargas houve uma preocupação em proporcionar melhorias na participação ativa social de mulheres, crianças e trabalhadores por intermédio do

movimento corporativista que impulsionou a política de Vargas. Prova disso foi o fato dos trabalhadores terem a hora de sua jornada de trabalho reduzida para 8 horas, de terem direito a um dia de folga por semana, das mulheres terem os mesmos direitos trabalhistas que os homens, além da licença-maternidade e descansos para amamentação, etc. Mas apesar de todos esses benefícios a sociedade enfrentava diversas questões que envolviam crises econômicas e políticas e esse período foi, na verdade, o mediador dos conflitos sociais violentos na época. O período em questão foi importante para que houvesse a modernização capitalista brasileira (VARGAS, 2007). Para sintetizar a questão da censura e opressão social na época estado novista, Vargas argumenta:

O Estado Novo foi falsamente apresentado para o povo, pelos governantes, como a verdadeira democracia. Período no qual foram: suprimidas as eleições, os partidos e a liberdade de expressão; introduzidas a censura e a tortura a presos políticos, em especial aos comunistas (VARGAS, 2007, p.48).

É válido ressaltar que durante o regime de Vargas a sociedade também estava inserida em meio à cultura do Estado Novo. Na época, apesar do DIP estar censurando de forma controladora os meios de comunicação nos anos 1930 e 1940, os programas de rádio e de televisão passaram a ser a forma de entretenimento preferida pela população. As músicas populares brasileiras assumiram uma enorme proporção graças às ondas do rádio e alguns nomes de cantores nessa categoria que podem ser citados são Orlando Silva, Francisco Alves, Vicente Celestino, Carmem Miranda e o Bando da Lua, Emilinha Barbosa, Marlene, etc. O samba também passou a ser bastante valorizado através de desfiles oficiais das escolas e dos bailes em alguns clubes, por exemplo. Importantes nomes como Dorival Caymmi e Ary Barroso são provas da tamanha proporção que esse estilo musical começou a tomar na época (BRAICK; MOTA, 2007).

Nesse período a população brasileira prestigiava demais esse gênero musical, o samba, e aguardava ansiosamente pelas apresentações das marchinhas durante o carnaval. Esse evento foi tornando-se cada vez mais competitivo que passou a ser integrado por diversas escolas de samba e foi deixando de ser apenas uma mera manifestação cultural.

No âmbito da literatura, os vários autores da época se preocupavam em pensar a identidade da sociedade brasileira, do povo brasileiro, na verdade, esses autores observavam que o Brasil era um lugar com diferentes povos, costumes e tradições. Em outras palavras, a literatura dessa época se concentrava em um discurso regionalista em que as histórias nos livros retratavam personagens característicos de regiões específicas brasileiras. Visto que a

literatura também obteve seu lugar de destaque durante a época do Estado Novo, pode-se destacar alguns nomes de autores importantes desse período: “Na literatura, importantes obras foram lançadas, tais como *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; *A estrela sobe*, de Marques Rebelo; *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector; e *Terras do sem fim*, de Jorge Amado” (BRAICK; MOTA, 2007, p.595).

No governo de Vargas foi criado também o (ICN) que impulsionou a propagação do cinema. Sobre essa questão Braick e Mota salientam que:

O Instituto Nacional do Cinema (INC), órgão criado pelo governo Vargas, obrigou a apresentação de pelo menos um filme nacional por ano nas salas de projeção, o que contribuiu para o nascimento de companhias como a Atlântida e a Cinédia (2007, p.595).

Mas, mesmo com a propagação de todas essas liberdades artísticas, o DIP as monitorava e as censurava rigorosamente. Além do mais, o governo não poderia receber críticas, apenas exaltações por parte do povo e da mídia.

ANÁLISE COMPARATIVA: PASSAGENS DE O CAVALEIRO DA ESPERANÇA E O PERÍODO ESTADO NOVISTA

Sobre a obra de Jorge Amado é possível dizer que trata-se de uma biografia sobre o líder revolucionário, Luís Carlos Prestes, que foi preso em meio ao clima do golpe dado sob o regime da Intentona Comunista, movimento que era contra o governo varguista. Logo em seguida a sua esposa, Olga Benário, foi entregue pelas autoridades do Brasil para o regime nazista da Alemanha. Nessa época Olga estava grávida, ou seja, ela teve sua filha em um campo de concentração, mas esta por sua vez fora resgatada, enquanto que Olga acabou sendo executada. Como o Brasil estava a mercê do regime do Estado Novo, Jorge Amado produziu a obra em meio àquela era de caos político, a fim de narrar e denunciar as desordens que assolavam a política brasileira naquele tempo, enquanto que o mundo estava devastado pela Segunda Guerra Mundial e pelo Nazismo.

Visto que o líder popular Prestes foi muito admirado, seguido e até mitificado em sua jornada política republicana brasileira é importante conhecer melhor a sua origem e alguns relatos sobre as suas contribuições para a construção de ideias revolucionárias que influenciaram a opinião pública. Luís Carlos Prestes nasceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul no ano de 1898 e faleceu em 1990. Entre os anos de 1924 e 1927 Luís Carlos Prestes já propagava as ideias revolucionárias pelo Brasil através da Coluna Prestes, a fim de lutar por

reformas político-sociais. Ele liderava o PCB – Partido Comunista Brasileiro e permaneceu nessa luta por vários anos. Em 1935 Prestes tentou derrubar o governo de Vargas por meio da Intentona Comunista, para estabelecer uma liderança socialista mas não obteve sucesso. E nos anos seguintes só surgiam cada vez mais ondas de perseguição contra Prestes, que já estava perdendo popularidade e tinha sido jogado diversas vezes na clandestinidade. Com a morte do cavaleiro da esperança, foi embora o velho Partido Comunista juntamente com o Socialista

Sobre a condição de Prestes como líder e sua trajetória de vida pelo Brasil em meio às lutas e conflitos políticos e sociais daquela época, é verdade que:

Diante das crises de representatividade que perpetuaram a atualidade brasileira [...] retornar a Prestes é justificável, já que esse, independente de ideologia e caminhos que tomou, acreditou no Brasil e lutou pelo país que acreditava, passando por situações, como o exílio por mais de uma vez, prisão e a perda de sua companheira Olga Benário que foi entregue por Vargas para Gestapo Nazista, grávida, mesmo que isso fosse contra a Constituição Brasileira, devido a ela esperar uma filha de um brasileiro, assim como também quase a perda da sua filha Anita Leocadia Prestes. (JUNIOR, 2014, p.12).

O parágrafo anterior descreve uma era de perseguição por parte da ditadura varguista aos comunistas. O tempo de prisão em que Prestes foi submetido perdurou de 1936 até 1945 e como forma de reivindicar a libertação do líder comunista, Jorge Amado escreveu uma narrativa sobre ele, como um meio de pressão contra o regime varguista. Tanto Amado quanto Prestes lutavam pelos mesmos ideais de justiça e por isso havia uma certa identificação entre ambos até mesmo pelo fato de serem comunistas, o que representava uma ameaça ao governo de Vargas. (JUNIOR, 2014).

Através da forma como são narradas as ações de Prestes no livro, é possível perceber que o autor Jorge Amado busca transmitir uma imagem de herói ao líder do povo, que veio para dar esperança ao povo brasileiro que estava imerso nos conflitos e monitoramentos da política de regime ditatorial naquele tempo. Em outras palavras “[...]sob o olhar de Amado, Prestes era o líder que aproximava o Partido do povo, este entendido pelo autor como um mecanismo para a organização do povo para lutar pela liberdade, pela mudança e, assim, para revolução social.” [...]. (JUNIOR, p.31). Para enfatizar melhor essa fase, é importante compreender que a obra surgiu:

[...] como um aparato intelectual de resistência ao Estado Novo, se constituindo então numa obra que tem como cerne refletir sobre o governo brasileiro que desde 1936, que valia-se da prisão, da tortura e da perseguição política aos comunistas, intelectuais, funcionários públicos ou qualquer outro cidadão que tivesse um pensamento político contrário ao do regime autoritário, que tinha em seu cerne uma política centralizadora na figura de Vargas e corporativista [...] (JUNIOR, 2014, p.

21).

No período da Era Vargas ocorrem diversas mudanças e crises tanto na economia quanto na política e sociedade. De alguma forma, a população daquela época buscava uma alternativa política que representasse o fim dos problemas sociais e econômicos. A população precisava ter esperanças de que as coisas iriam melhorar, semelhante ao que acontecia com os personagens da obra *O cavaleiro da esperança*. Este livro é de autoria de Jorge Amado. Na verdade, trata-se de uma biografia do líder revolucionário, Prestes, que dedicou a sua vida inteira para lutar pelo bem do seu povo, da sua sociedade e por justiça. Em mais detalhes em relação à descrição da obra, sabe-se que o livro veio a ser publicado no ano de 1942 na Argentina e Uruguai, em Espanhol, intitulado: Vida de Luís Carlos Prestes. Três anos depois a obra foi publicada no Brasil e passou a se chamar: O Cavaleiro da Esperança – Vida de Luís Carlos Prestes. Antes de ser publicada no Brasil, a primeira versão da obra já era negociada de forma clandestina no país. (JUNIOR, 2014).

A sociedade encontrava-se a mercê das mazelas políticas e ações repugnantes provenientes dos grandes senhores de terras que eram também escravocratas. Sobre essa questão, ainda na República Velha, a sociedade brasileira tinha uma enorme jornada de trabalho e isso era de alguma forma um tipo de escravidão implícita que os patrões submetiam aos trabalhadores, mas isso mudou quando Vargas passou a regulamentar as questões trabalhistas. Sobre a situação de calamidade em relação à sociedade que estava à procura de soluções, pode ser destacado uma passagem do livro, como exemplo, dessa questão:

E se em qualquer momento nosso pobre coração sente fraquejar diante do sofrimento e deseja a morte para se afastar de toda a dor e de toda a imundície, então basta pensar por um minuto naquele que se chama Luiz Carlos Prestes e que, em meio à suprema dor e à suprema imundície, sofrendo, vendo os seus sofrerem, vendo o povo sofrer, vendo outros morrerem, cederem ou se venderem, continua de pé, sua vida. Pela liberdade. E então teremos novas forças, coragem, esperança. Esperança, amiga (AMADO, 1987, p. 09)

Nesse trecho já fica evidente que a população depositava todas as suas esperanças em um homem que sempre lutou pela liberdade democrática de sua nação, de seu povo, do seu país. A história desse líder social nos remete à reflexão de sempre lutar em meio às dificuldades que surgem em contextos políticos e socioeconômicos e assumir total liderança e coragem diante delas. E era justamente esse pensamento que tomava conta dos ideais de Luís Carlos Prestes. Desde pequeno o menino sempre observou a difícil situação que a sociedade enfrentava ao seu redor. A infância de Luís foi difícil e ele conseguiu aprender muitas coisas com todas as dificuldades em sua vida, mas mesmo assim, nunca deixou de ter

caráter e um espírito generoso. Alguns trechos da obra comprovam a maneira como ele encarava o mundo como quando ainda criança: “O menino Luís Carlos Prestes cresceu aprendendo que às crianças pobres não é dado ter caros brinquedos de mola nem livros de luxuosas gravuras” (AMADO, 1987, p. 40-41); “Aquele menino que por vezes parava o riso fácil de criança para se tornar subitamente sério e pensar num problema de adulto, cedo compreendeu que a beleza e a alegria do mundo estavam mal divididas” (AMADO, 1987, p. 41). Há o personagem Antônio Pereira Prestes que também raciocinava dessa forma e a sua vontade era derrubar a monarquia e lutar pelo povo.

Assim como Prestes, naquele momento político, o próprio Jorge Amado também foi alvo de perseguições por conta de seu intelecto, prova disso foi o fato dele ter muitos de seus livros proibidos e queimados publicamente. Além do mais, fora preso algumas vezes. Mas, como um grande comunista ativo e participante da Aliança Nacional Libertadora (ANL) que era, o autor preferiu o auto-exílio a fim de escrever uma biografia sobre Prestes, que até então, era tido como o principal inimigo do regime varguista. Jorge Amado em sua obra, por intermédio da figura de Luís Carlos Prestes, traz importantes representações de justiça, lutas e críticas sociopolíticas propondo uma série de investigações e estudos sobre o que realmente foi e aconteceu no período histórico da Era Vargas. (JUNIOR, 2014).

Anteriormente fora mencionado que Jorge Amado foi perseguido na época do Estado Novo por causa do seu intelecto, ou seja, da sua capacidade de criticar e denunciar as mazelas sociais por conta do governo que estava vigorando naquele período. Então, nota-se também que, o seu livro, além de representar o desejo de libertação do comunista Prestes, objetivava formar o intelecto social, ou seja, fazer com que o povo brasileiro se atentasse para tudo o que estava acontecendo à sua volta em relação à política, cultura e educação. Por meio dessa observação, é possível compreender que o intelecto de Jorge Amado não havia surgido com o propósito de favorecer aos intelectuais da Era Vargas e essa é uma prova de que mesmo com o total controle que o regime impôs sobre o povo, ainda assim, este não conseguiu influenciar mentes como a de Jorge Amado.

A obra ainda faz importantes críticas à questão da mulher na sociedade, que deveria ser submissa ao marido e “uma empregada de luxo” (AMADO, 1987, p. 46). No livro, a personagem Leocádia, filha de Prestes, tem um pensamento revolucionário, assim como o seu pai, principalmente em relação à inserção do papel da mulher em meio à política social e busca de todas as formas fazer a sua parte diante dessa situação, enfrentando preconceitos e

entrando para a escola. O trecho abaixo descreve essa questão:

No dia em que Leocádia tomou dos seus livros e partiu para estudar, em meio aos lamentosos suspiros da família, Dona Ermelinda não suspirou, não ficou entre triste e espantada. Ficou pensando, amiga, um pensamento lindo: um dia as mulheres do mundo serão livres, a sua casa não será um cárcere dourado, cairão os preconceitos idiotas, colaborarão com os homens na construção de um mundo melhor. Um dia... (AMADO, 1987, p. 30).

Sobre o trecho citado acima, é possível fazer uma análise comparativa em relação à posição ocupada pela mulher, na obra de Jorge Amado, e pela sociedade no regime varguista. Em outras palavras, a sociedade sofria opressões e curvava-se diante das ações e regras controladoras e ditadoras do governo do Estado Novo, enquanto que na narrativa, discutia-se a condição da submissão feminina que pairava na época sobre as mulheres. Ficou evidente que a Era Vargas foi um período marcado por vários acontecimentos e muitos deles tiveram características semelhantes aos fatos que englobaram os personagens de *O cavaleiro da esperança*. Pode-se tomar como exemplo, os vários conflitos e desequilíbrios políticos e sociais, nos quais os governantes, de todas as formas, buscavam sempre assegurar os seus próprios interesses, pois infelizmente, essa é uma atitude bastante comum no mundo da política. Em um trecho da obra, referente à visão do personagem que é um comerciante, o Joaquim José Felizardo, no que diz respeito ao comportamento de esperteza dos políticos que acabam sempre colocando em risco o bem estar social, pode ser destacado essa situação:

Um curioso homem, esse comerciante, Joaquim José Felizardo. O espetáculo dos políticos profissionais cuidando dos próprios interesses em vez de se preocuparem com os interesses do povo e do país, levava-o a odiar a política, a considerá-la como algo indigno (AMADO, 1987, p.28).

Em mais um trecho do livro, o autor Jorge Amado retrata a situação em que a pobre classe social se encontrava, enquanto que os senhores se aproveitavam da vulnerabilidade da população para escravizá-la:

Vira nos sertões do nordeste os homens sem terra virarem profetas da desgraça, se improvisarem em chefes militares e religiosos para lutar pelo direito àquela terra com que os condes, os barões, os marqueses de então (que seriam os "coronéis" de hoje) haviam sido presenteados pelo Imperador em agradecimento a uma frase de espírito, a uma valsa bem dançada, a umas surras bem aplicadas sobre o lombo dos negros (AMADO, 1987, p. 32-33).

O objetivo deste tópico foi procurar estabelecer semelhanças entre alguns principais acontecimentos da Era Vargas e o perfil da biografia de Luiz Carlos Prestes, escrita por Jorge Amado, pois esta foi escrita exatamente no mesmo período em que Getúlio Vargas implantava seus ideais políticos e ditatoriais entre os anos 30 e 40.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível avaliar que os acontecimentos ocorridos no período da Era Vargas foram de grande valia na contribuição da definição desenvolvimentista no processo industrial do Brasil. Esse período influenciou muito à nível econômico, político, social e cultural. O regime do Estado Novo tinha uma política semelhante à alemã devido à implantação ditatorial na forma de governo. No presente texto foi observado que Getúlio Vargas procurou focar mais na questão do âmbito trabalhista, o que o levou a criar alguns ministérios e constituições para conseguir o apoio popular.

E por fim, foi analisado ainda o perfil social e político em comparação aos grandes acontecimentos na era varguista à biografia escrita por Jorge Amado, *O cavaleiro da esperança* através das representações do personagem Luís Carlos Prestes que simbolizou o herói popular na luta pela liberdade social e democrática, o repúdio à opressão, desigualdades e injustiças, etc. O presente artigo objetiva mostrar que todo o clima de repúdio político e opressão social que pairava na época do regime varguista condiz com a trajetória de vida do líder comunista republicano Luís Carlos Prestes, que também teve a infelicidade de vivenciar os efeitos negativamente rigorosos e perseguidores daquela época, devido à sua luta por um regime mais social, justo e porque não, mais humano. Além do mais, ficou claro e evidente o quanto a sociedade encontrava-se submissa ao regime ditatorial de Vargas e como alternativa de esperança, a mesma tinha o comunista Prestes como seguidor. Assim como a sociedade daquela época apresentava uma certa vulnerabilidade intelectual, um paralelo entre a condição feminina e o perfil social pôde ser traçado, uma vez que a mulher deveria ser submissa e suportar os vários tipos de preconceitos machistas. Em suma, o fato histórico da política de Getúlio Vargas em si e a biografia de Jorge Amado trouxeram requintes de veracidade atrelados às várias situações do período Estado Novista, que podem até mesmo ser comparadas com a política dos tempos atuais, para se tornar um objeto de estudos capazes de formar cidadãos críticos-reflexivos na política educacional e cultural.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **O cavaleiro da esperança**: vida de Luís Carlos Prestes; 34^a. ed. Rio de

Janeiro, Record, 1987.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho, **História das cavernas ao terceiro milênio**, volume único, 3. ed. reform. e atual. São Paulo: Moderna, 2007.

JUNIOR, André Luiz Venâncio. **Pedagogia e Poder: Luís Carlos Prestes em "O Cavaleiro da Esperança" de Jorge Amado entre 1942 a 1945. São Gonçalo/RJ, 2014.** Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/20142/ALVJ-2014.pdf>> Acesso em: 19 de Outubro de 2016.

SOUZA, Ana Patrícia dos Anjos, **Os direitos sociais na era vargas: a Previdência Social no processo histórico de constituição dos Direitos Sociais no Brasil**, 2005. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Ana_Patr%C3%ADcia18.pdf> Acesso em 03 de Agosto de 2016.

VARGAS, Emiliana, **Os discursos de vargas e as políticas sociais no brasil de 1930 a 1940**, 2007. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89631/262173.pdf?sequence=1>>

Acesso em 12 de Maio de 2016.

Sites consultados:

<http://www.sohistoria.com.br/biografias/prestes/>

http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/nota11168a_merged.pdf

ANÁLISE DO POEMA AURORA/DAWN: um diálogo com Carlos Drummond de Andrade

Isa Rocha Bonfim²³⁰
Lucimeire dos Passos Rodrigues²³¹

RESUMO

O presente artigo discorre sobre a transformação da tradução, enfatizando a difícil tarefa do tradutor na tradução do texto literário, especialmente quando se diz respeito à tradução de poesia. Realçamos, através dos pressupostos de Campos (1970), que o sujeito tradutor há de se preocupar em traduzir além do significado, principalmente quando se trata de textos criativos, ou seja, o tradutor necessita possuir sensibilidade, uma vez que este requisito se

²³⁰ Graduanda do VII Semestre do Curso de Língua Inglesa; Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID-CAPEB-UNEB. (lucimeirerodrigues09@gmail.com);

²³¹ ²Graduanda do VII Semestre do Curso de Língua Inglesa; Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID-CAPEB-UNEB. (rochaaisa@gmail.com);

torna vital na busca para alcançar uma tradução satisfatória, devido a esse tipo de gênero textual requerer muita atenção, pois o mesmo irá se deparar com dificuldades ao traduzir um texto poético. Nesta perspectiva, Derrida (1999) enfatiza que as transformações que ocorrem no texto dito “original” é fruto da tradução, pois na passagem de uma língua para outra é inevitável a troca ora de significado ora de significante. Para exemplificar as dificuldades da tradução de poesia, foi analisado o poema *Aurora/Dawn* de Carlos Drummond de Andrade na tradução de Mark Strand (2010). O principal objetivo foi detectar transformações, no que se refere à tarefa do tradutor no texto traduzido, modificações que ocorrem na passagem de uma língua para outra, de um texto para outro. Concluimos que o texto poético, mesmo sendo complexo no ato tradutório, não é intraduzível e que as transformações que sofre são inevitáveis, devido à interferência de quem o traduz, o tradutor.

Palavras-chave: Tradução; Texto poético; Transformação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo procura mostrar a difícil e ora impossível tarefa do tradutor no que diz respeito à sua relação com o autor do texto de chegada, também chamado texto “original”. No trajeto para alcançar uma tradução satisfatória, o tradutor tem a intenção de chegar perto do sentido presente no texto dito “original”. Entretanto, na visão de muitos estudiosos, essa tarefa é impossível, uma vez que em textos traduzidos é inevitável a marca do tradutor.

Neste sentido, podemos ver que no processo de tradução inevitavelmente irá ocorrer uma série de equivalências que fazem com que o texto traduzido seja modificado devido às modulações, adaptações feitas pelo sujeito tradutor. Segundo Menezes (2010) isso é devido à transição que ocorre entre a língua de partida e a de chegada, buscando a passagem de uma forma linguística a outra, sacrificando ora o significante ora o significado, e tomando, por fim, uma nova forma.

De antemão, sabemos que toda tradução passa por um processo de transformação, de intervenção do tradutor. Sendo assim, o papel do sujeito tradutor consiste em devolver algo que deviria ter sido dito lá no texto “original”. Desta forma, o tradutor toma o papel de devedor. De acordo com Derrida (2006, p.25) “A tradução torna-se a lei, o dever e a dívida, mas dívida que não se pode quitar”, ou seja, o tradutor se encontra endividado em relação a algo (significado) que ele deve dar ao texto em algum momento no ato tradutório.

Diante disso, o tradutor se encontra na complicada tarefa de buscar manter “o mesmo” valor encontrado no texto de chegada e ao mesmo tempo, no máximo possível, alcançar a língua-alvo. Assim, torna-se inevitável a marca (identidade) do tradutor em um

texto, fazendo com que um texto de chegada não seja mais o mesmo que o texto de saída.

Quando nos referimos à tradução de textos poéticos, podemos considerar essa tarefa ainda mais complexa, uma vez que requer do tradutor muita sensibilidade, no que condiz a sua responsabilidade de procurar ser sempre sensível, cheio de inovações e atento à intenção do autor. Diante disso, Belizário (2010) enfatiza que o sujeito tradutor assume um papel ainda maior, devido esse gênero textual possuir uma série de elementos característicos, tais como: métrica, a rima, o ritmo, a sonoridade, a colocação das palavras, a harmonia das estrofes

Nessa perspectiva, este trabalho mostrará que a tradução de textos poéticos é uma tarefa quase impossível, uma vez que a poesia é vista como um texto de inspiração, transmissão de cultura e sentimentos, na qual a semântica das palavras é de suma importância no ato tradutório. Partindo do pressuposto de Derrida (1999), a tarefa do tradutor é encarada como algo repleto de dificuldades e, até mesmo, impossibilidades, uma vez que entendemos que na tradução existem marcas, brechas, rastro no texto traduzido.

Para entender as implicações que acometem à prática tradutória do sujeito tradutor no texto poético, foi analisado o poema *Aurora/Dawn* de Carlos Drummond de Andrade, no qual identificamos algumas modificações que ocorreu no processo de tradução. Para tanto, fizemos uma comparação com o significado geral do poema de acordo a intenção do autor e a tradução do tradutor com o texto “original”.

A TRANSFORMAÇÃO NO PROCESSO DE TRADUÇÃO

O texto literário exige um cuidado maior do tradutor quando for traduzi-lo, pois é necessário fazer uma análise para compreender detalhes e a intenção do texto e do autor. A tradução tem como principal característica a transformação, onde o tradutor é o responsável em interpretar o texto literário. Para tanto, ele procura meios que possam ajudá-lo a identificar, ou chegar próximo, de uma significação, preocupando-se com a escolha das palavras. Para Belizário (2010, p.54) as características de um texto poético devem ser preservadas pelo tradutor quando ele recria o poema em seu idioma.

Segundo Rónai (1981) o tradutor passa por um caminho de armadilhas. Entretanto, mesmo com o cuidado que o tradutor deve ter ao traduzir uma obra, é perceptível a mudança que acontece no texto depois da tradução. Entende-se que ocorre uma transformação no texto

traduzido, pois na passagem de uma língua para outra o tradutor deixa um “rastro” no texto. Quando se trata de traduzir uma obra estrangeira, existe a exigência de ter uma adaptação clara na condução da tradução diante aos costumes, política, cultura do ambiente que foi produzido o texto dito original, pois é outro ambiente linguístico como destaca Rónai:

Conduzir uma obra estrangeira para outro ambiente linguístico significa querer adaptá-la ao máximo aos costumes do novo meio, retirar-lhe as características exóticas, fazer esquecer que reflete uma realidade longínqua, essencialmente diversa. Conduzir o leitor para o país da obra que lê significa, ao contrário, manter cuidadosamente o que essa tem de estranho, de genuíno, e acentuar a cada instante a sua origem alienígena. (RÓNAI, 1981, p.20 *apud* BELIZÁRIO, 2010, p. 53).

Diante desse aspecto e de acordo com Belizário (2010) é essencial o tradutor ter “conhecimento linguístico e cultural de ambas as línguas envolvidas na tradução”. Ainda mais nos textos literários, pois naturalmente ou geralmente alguns autores transmitem em suas obras contextos sociais, políticos e culturais de acordo com a sua realidade. Diante das dificuldades que o tradutor enfrenta em relação a sua tarefa de traduzir uma obra literária, podemos nos basear no pensamento de Aranha (1988) quando ele declara que: “O artista não copia o que é; antes recria o que poderia ser e, com isso, abre as portas da imaginação”. Ou seja, a transformação do texto é inevitável, uma vez que na passagem de uma língua para outra há uma interligação, uma troca que faz com que haja modificações no texto traduzido.

A TRADUÇÃO DO TEXTO POÉTICO

Quando nos referimos a palavra tradução, temos um breve conhecimento de que o ato tradutório é um trabalho árduo, onde é inevitável no texto traduzido a marca do sujeito tradutor. Isto é devido o tradutor ter a responsabilidade de transmitir, ou melhor, “tentar” transmitir, a real intenção do autor, essa situação dificulta quando nos referimos a textos poéticos. Este tipo de gênero textual requer de quem esta traduzindo sensibilidade, conquanto ao seu dever de entender a atmosfera do texto, do sentimento ou significado que o autor quis passar no momento em que escreveu o mesmo.

Para alguns estudiosos o texto poético é intraduzível, pois a poesia exige uma sentença única e até “perfeita”. Porém, para Laranjeira (2007) “poesia é texto e texto se traduz”. Apesar do cuidado que o tradutor deve ter quando faz tradução de texto poético, isso não significa que a poesia é intraduzível. Para Paz (2006) nenhum texto é inteiramente original, pois a própria linguagem em sua essência já é uma tradução. Assim, para o autor

todos os textos são originais, uma vez que cada tradução é diferente.

O tradutor, no processo tradutório, deve se preocupar com a língua alvo, analisar o que pode ser relevante na tradução, pois o texto poético, apesar de ser complexo no processo de tradução, precisa ser adaptado para a língua de partida. Cada poema a ser traduzido tem suas características diferentes como contexto histórico, cultura, vida pessoal do autor etc. Portanto, o tradutor precisa considerar esses fatos cabendo ressaltar que ocorrerão impressões individuais do tradutor.

Apesar do cuidado que a tarefa do tradutor suscita, na tradução do texto poético, nas questões concernentes a rima, harmonia das estrofes, ritmo, sonoridade, o tradutor terá suas percepções dentro do texto traduzido. Sendo assim, Rosemarry Arrojo (1986) alega que os textos não são “receptáculos de conteúdos estáveis e mantidos sob controle, que podem ser repetidos na íntegra”. Ou seja, o texto poético traduzido nunca será literalmente igual ao original. Para a autora a tradução de textos literários e poéticos não é um processo fácil.

Tais conclusões a respeito da literalidade desmistificam os preconceitos que, em geral, envolvem a tradução dos chamados textos “literários” ou “poéticos”. Isso não significa, entretanto, que a tradução desses textos seja simples ou fácil. Quando equipamos a tradução ou leitura de um poema à sua criação, fica claro que exigimos de seu leitor ou tradutor uma sensibilidade de um talento semelhante aos que tradicionalmente se exigem dos poetas. (ARROJO, 1986, p.36)

Por mais que na tradução poética é impossível não ocorrer uma transformação no texto traduzido, ele necessita ter uma sensibilidade poética no processo tradutório que está relacionada a essência do texto poético, principalmente na questão da intenção do autor. Para haver essa sensibilidade, o tradutor precisa passar por um processo de estudo, análise, interpretação, entendimento do ambiente linguístico do texto original a ser traduzido. Ou seja, a tradução do texto poético é uma tarefa difícil, que exige um cuidado do tradutor, entretanto, não impossível.

ANÁLISE DO POEMA AURORA/DAWN DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

AURORA

O poeta ia bêbado no bonde.

O dia nascia atrás dos quintais.

As pensões alegres dormiam tristíssimas.

As casas também iam bêbedas.

Tudo era irreparável.

Ninguém sabia que o mundo ia acabar
(apenas uma criança percebeu mas ficou
calada),
que o mundo ia acabar às 7 e 45.
Últimos pensamentos! Últimos telegramas!
José, que colocava pronomes,
Helena, que amava os homens,
Sebastião, que se arruinava,
Artur, que não dizia nada,
embarcam para a eternidade.

O poeta está bêbedo, mas
escuta um apelo na aurora:
Vamos todos dançar
entre o bonde e a árvore?
Entre o bonde e a árvore
dançai, meus irmãos!
Embora sem música
dançai, meus irmãos!
Os filhos estão nascendo
com tamanha espontaneidade.
Como é maravilhoso o amor
(o amor e outros produtos).
Dançai, meus irmãos!
A morte virá depois
como um sacramento.

As análises sobre o poema estão apresentadas em tercetos, os quais explicam algumas observações a respeito das transformações ocorridas no mesmo.

Drummond	Strand
O poeta ia bêbedo no bonde. O dia nascia atrás dos quintais. As pensões alegres dormiam tristíssimas.	<i>The poet rode the trolley drunk. The sun came up behind the yards. The small hotels slept very sadly.</i>

No trecho "**As pensões alegres dormiam tristíssimas**", Drummond usa de uma estilização característica de suas poesias, o autor usou de um trocadilho escondido nas entrelinhas de suas falas. Notasse nesta frase, que o autor usou do exercício lúdico, no que se refere ao jogo de palavras, passando uma impressão de ironia. Neste contexto, a forma irônica se refere a dicotomia alegria/ tristeza usadas por Drummond, conquanto pensões são alegres durante o dia, devido haver movimentação de pessoas, porém quando chega a noite a solidão chega por falta das conversas, a correria do dia-a-dia.

Considerando as possíveis transformações que podem ocorrer no texto traduzido, é de rica importância nos atentar as particularidades de Strand. Nesta primeira estrofe, o tradutor em questão usou de suas particularidades. Ele usou a autonomia para executar o seu trabalho. Ou seja, ele não mediu esforços para modificar as palavras, dando um novo estilo ao texto. Todavia, não rompeu do texto original.

No momento em que o tradutor escolheu a expressão "**small hotels**" no lugar de "**pensões**" ele modificou a semântica da palavra, uma vez que quando o autor optou por essa palavra ele passou uma ideia de um lugar procurado por pessoas com a intenção de alugar quartos para uma ou mais noites, longos períodos de semanas, meses ou anos. No entanto, a palavra escolhida por Strand não pôde alcançar a mesma significância, uma vez que pode ser interpretada de outra maneira, ou com uma verossimilhança, mas jamais da mesma forma. Diante disso, nos parece que Strand imprimiu em seus versos outro significado, evidência essa que se torna fundamental, no que se refere a sua interferência, sucedida por seu diferente olhar sobre a língua a qual foi traduzida.

Drummond	Strand
Tudo era irreparável ./ Ninguém sabia que o mundo ia acabar/ (apenas uma criança percebeu, mas ficou calada) ,/ que o mundo ia acabar às 7 e 45./ Últimos pensamentos! últimos telegramas	<i>Everything was a total wreck./ Nobody knew that the world was going to end/ (only a child did but kept it quiet),/ that the world was going to end at 7:45./</i>

mas!	<i>Last thoughts! Last telegrams!</i>

No verso "**Tudo era irreparável**", as modificações ocorridas foram de acordo com as interpretações dos tradutores. Para que haja um balanço entre essas interpretações, devemos conhecer o real significado da palavra "irreparável" na própria língua portuguesa. A partir de uma consulta no dicionário Michaelis (1961, p. 1181) pode-se entender que quando o autor do texto "original" usou esse termo, supostamente ele quis transmitir algo, ou circunstância que não se pode reparar, irrecuperável. Nesta perspectiva, consideramos que a escolha de Strand "**a total wreck**" chegou próximo do sentido original da palavra.

No seguinte verso "**percebeu, mas ficou calada**" notamos uma estrutura diferenciada, no uso do passado do verbo "**do**" (fazer), que deu outra roupagem a frase. Diante disso, observamos que, a partir das escolhas do tradutor, seguiu uma linha de pensamento diferenciada no que tange às escolhas das palavras. Esse efeito de sentido, criado pelo tradutor, ficou nítido.

Drummond	Strand
José , que colocava pronomes,/ Helena , que amava os homens,/ Sebastião , que se arruinava,/ Artur , que não dizia nada,/ embarcam para a eternidade.	<i>Joe who listed pronouns,/ Helen who loved men,/ Sebastian who ruined himself,/ Arthur who never said anything,/ set off for eternity.</i>

É importante observar que nas poesias de Drummond o uso de nomes brasileiros é muito comum, os quais estão sempre presente em seus textos. Sendo assim, esses nomes dão uma característica particular às suas obras. Eles são utilizados como símbolos, representam o povo, a cultura brasileira. Entretanto, no ato tradutório esse requisito particular drummondiano deixa de ser uma simples observação para passar a ser um desafio ao tradutor.

A partir desses pressupostos, os personagens "**José, Helena, Sebastião**" nos soam familiares. Ficou perceptível a semelhança, no quesito sonoridade e escrita, com os nomes utilizados na tradução de Strand, tais são: **Joe** (apelido de Joseph), **Helen e Sebastian**.

Drummond	Strand
O poeta está bêbedo, mas/ escuta um apelo na aurora:/ Vamos todos dançar / entre o bonde e a árvore?	The poet is drunk, but/ He hears a voice in the dawn:/ Why don't we all go dancing / Between the trolley and the tree?

Na frase "**Vamos todos dançar**", o autor usa um ritmo que desperta movimento, como se estivesse convidando o leitor a sair de sua rotina. No que diz respeito à tradução de Strand "**Why don't we all go dancing**", essa frase transmite um tom de desafio, de reflexão.

Ou seja, ele cria um novo sentido à frase, uma vez que ele nos faz pensar nos empecilhos que impedem de dançar, de se divertir. Nessa passagem, vemos a inviabilidade de traduzir palavra por palavra, o sujeito tradutor não apenas traduziu a frase, ele interpretou. Ou seja, a transformação ocorreu por conta da tradução.

Drummond	Strand
Entre o bonde e a árvore/ dançai, meus irmãos!/ Embora sem música/ dançai, meus irmãos!	<i>Between the streetcar and the tree/ Dance, brothers!/ Although there is no music/ dance, my brothers!</i>

O que mais chama atenção na estrofe é o fato de Strand usar de sua autônima para não citar o pronome possessivo "my" o qual existe e tem a mesma significância nas duas línguas. A expressão "**dançai, meus irmãos**" nos dá uma ideia de intimidade, bem utilizado pelo povo brasileiro. Além da importância da expressão, ocorreu uma modificação na sonoridade do poema, no ritmo da fala.

Drummond	Strand
Os filhos estão nascendo com tamanha espontaneidade. Como é maravilhoso o amor (o amor e outros produtos). Dançai, meus irmãos! A morte virá depois como um sacramento.	<i>Children are being born with so much spontaneity. Love is fantastic (love and what it produces). Dance, brothers! Death will come later like a sacrament.</i>

Considerando que a distorção de sentido, conquanto a não haver sinonímia perfeita das palavras na própria língua do texto "original", não seria diferente no texto traduzido. Percebemos, durante a análise, que quando Drummond utiliza a expressão "**Como é maravilhoso o amor**", ele nos possibilita apreciar o amor, transmitindo uma sensação de liberdade.

Esse sentimento é modificado nas traduções de Strand. O tradutor mudou o sentido da frase devido utilizar a seguinte expressão "**Love is fantastic**", ele determina o que é o amor, dando uma individualidade ao traduzir a palavra amor. Isso mostra que o tradutor apropriou de uma forma diferenciada dos escritos Drummondianos, todavia ele não desviou por completo a significação da palavra chave que é o amor, apenas deu ao mesmo uma nova "roupagem".

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ficou notório que a tradução de fato é uma tarefa árdua, devido o ato tradutório requerer do tradutor uma responsabilidade, no que condiz ao seu dever de tentar restituir uma dívida ao texto “original”, mesmo que seja essa dívida, de fato, impagável. Ao longo da análise pôde-se concluir que para traduzir necessita haver uma reflexão e análise do que será traduzido, conquanto as escolhas lexicais e o conhecimento de ambas as línguas.

O texto poético é visto como intraduzível por alguns estudiosos, devido ele possuir características que requer sentimentos, criatividade de quem o está traduzindo. Entendemos que a invisibilidade do tradutor está longe de ser verdade, devido o tradutor interferir com as suas particularidades no texto, ele, de uma forma intencional ou não, transmite para o texto algo que ainda não foi dito, deixando, inevitavelmente, sua identidade.

Diante da análise do poema *Aurora/Dawn* de Carlos Drummond de Andrade, foi possível identificar que diante das modificações ocorridas no texto traduzido, o tradutor não rompeu com o “texto original”, antes deu ao mesmo uma “sobrevida”, como declarou Derrida (1999). O tradutor deixou as suas marcas na tradução. Entende-se que o processo tradutório vai muito além do que infligimos ser um trabalho complexo e de apenas ser utilizado recursos como dicionários, para traduzir as palavras, de acordo com o pensamento de Aranha (1988) ele “não copia o que é; antes recria o que poderia ser e, com isso, abre as portas da imaginação”, ou seja, quando nos referimos à tradução pode-se considerar a mesma uma arte, devido à sobriedade de quem o traduz.

REFERÊNCIAS

- ALLEGRO, Alzira. Do conto e sua tradução: percalços do gênero. In: Tradução e Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores nº18. S.P: Álamo, 2009.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Alguma Poesia**. Belo Horizonte: Pindorama, 1930.
- Disponível em: <<http://algumapoesia.com.br/drummond/drummond01.htm>>. Acesso em: 09 Ago. 2016.
- ARANHA, Maria Lúcia, et al. “**Arte como forma de pensamento**”. In: Filosofando; Introdução à filosofia. S.P: Moderna, 1988.
- ARROJO, Rosemary. (Org.) **O signo desconstruído** – implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas. Pontes. 1992.
- _____. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1999. Série Princí

prios.

BELIZÁRIO, Edvaldo Sampaio. **A Teoria da tradução na prática as armadilhas da tradução le Trappole della traduzione**. Revista Italiano online. (UERJ). Ano 1, v.1, nº 1, 2º semestre 2010. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

CAMPOS, Haroldo. **Da Tradução como Criação e como Crítica**. In: Metalinguagem. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 1970.

DERRIDA, Jacques. **Lo Ilegible** (entrevista a Carmen Gonzáles Marin). No escribo sin luz artificial. Valladolid: Cuatro Editores, 1999, p.49-64.

_____. **Torres de Babel**. Trad. Júnica Barreto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

JAKOBSON, Roman. Aspectos Lingüísticos da tradução. In: **Lingüística e comunicação**. Tradução de Izidora Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Culturix, 1963.

LARANJEIRA, Mário. **Traduzibilidade da Poesia**: aula inaugural, 13 Out. 2007. Notas de aula.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998-(Dicionários Michaelis). 2259p.

MIGLIARI, Giselle Cristina. **A tradução poética sob o ponto de vista do perspectivismo**. Palimpsesto Nº 10. Ano 9 2010. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/palimpsesto/num10/estudos/palimpsesto10_estudo01.pdf>. Acesso em: 09 Ago. 2016.

MOUNIN, Georges. **Os Problemas Teóricos da Tradução**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas, São Paulo. Cultrix. 1975.

PAZ, Octavio. **Tradução**: Literatura e Literalidade. Belo Horizonte: FALÉ / UFMG, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito da identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração racial? In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para discussão no campo aplicado: Campinas, SP, Mercado de Letras, 2000.

RÓNAI, Paulo. **A Tradução Vivida**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981

SISCAR, Marcos. Jacques Derrida, o Intraduzível. **Alfa**, revista de Linguística, (Fundação Editora da UNESP). São Paulo, SP, Brasil, v. 44 (n. esp.), 2000.

STRAND, Mark; ANDRADE, Carlos; ALBERTI and Rafael. **Looking for Poetry**: Poems by Carlos Drummond de Andrade and Rafael Alberti and Songs from the Quechua. New York, Alfred A. Knopf. 2002. Print.



VIII Seminário de Pesquisa e Extensão | 2016

Extremo Sul da Bahia

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA:
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA

08 A 11
NOVEMBRO

REALIZAÇÃO:
UNEB - CAMPUS X
TEIXEIRA DE FREITAS



DISCURSO E SITUAÇÃO DE RUA: marcas intertextuais em notícias de Salvador e de Teixeira de Freitas

Aline Souza Santos²³²
Natália Penitente²³³
Samara Oliveira²³⁴
Décio Bessa²³⁵

RESUMO

O presente artigo tem como propósito investigar o discurso relativo à problemática social das pessoas em situação de rua, um grave contrassenso existente em nosso país diante de uma Constituição Federal chamada de cidadã. Para isso, o estudo será realizado em uma perspectiva teórica e metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC) que, perpassando o viés da linguagem, transita com um olhar crítico e reflexivo para a realidade social e busca evidenciar alguns de seus problemas. O objetivo dessa pesquisa é analisar, de forma discursivo-crítica, marcas intertextuais presentes em textos de *sites* de notícias que abarquem a problemática da situação de rua no contexto baiano, mais especificamente em Salvador e região metropolitana, como também na cidade de Teixeira de Freitas. A metodologia qualitativa dessa pesquisa se propõe a descrever, interpretar e explicar questões discursivas situadas nas práticas sociais. O *corpus* deste trabalho é composto por quatro notícias vinculadas ao tema “situação de rua” em Salvador e em Teixeira de Freitas. A fundamentação teórica principal desta pesquisa vincula-se aos estudos de Fairclough (trad. 2001, 2003), MDS (2008), Bessa (2009) e Silva (2009). Os resultados das análises indicam uma distinção social perceptível por meio da intertextualidade, do dito e do não dito. Nos textos, extraídos dos *sites* de notícia, pôde-se perceber a presença de políticas públicas destinadas a cidadãos e a cidadãs em situação de rua, isso influencia na maneira de tratar a problemática social e as pessoas que vivem nela. Por outro lado, o silenciamento é explícito na ausência de voz das pessoas em situação de rua nas notícias.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica; Situação de Rua; Intertextualidade; Salvador; Teixeira de Freitas.

INTRODUÇÃO

As intensas transformações que ocorrem na sociedade provocam a necessária reflexão, teorização e análise da linguagem. Esse processo tem sido cada vez mais

²³² Discente do curso de Letras/Vernáculos da Universidade do Estado da Bahia, *Campus X*, Teixeira de Freitas. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. E-mail: aliness8023@gmail.com

²³³ Discente do curso de Letras/Vernáculos da Universidade do Estado da Bahia, *Campus X*, Teixeira de Freitas. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. E-mail: nataliapenitente@hotmail.com

²³⁴ Discente do curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado da Bahia, *Campus X*, Teixeira de Freitas. Pesquisa financiada pelo CNPq/PIBIC. E-mail: mar_oliveira_09@hotmail.com.

²³⁵ Doutor em Linguística, Professor da Universidade do Estado da Bahia, *Campus X*, Teixeira de Freitas. E-mail: decioberra@yahoo.com.br

reconhecido e isso tem gerado demandas para a pesquisa social, observando-se a linguagem – materializada em textos – e a sociedade – através das práticas sociais e suas interseções em eventos sociais. A Análise de Discurso Crítica (ADC) busca contribuir com essa perspectiva.

Nesse contexto investigativo, o objetivo geral deste trabalho é analisar, de forma discursivo-crítica, elementos linguísticos presentes em textos de *sites* de notícias, considerando correlações com práticas sociais. Assim, este estudo abarca a problemática da situação de rua no contexto baiano, considerando a cidade de Salvador e região metropolitana, bem como a cidade de Teixeira de Freitas. Para tal finalidade, serão analisadas marcas intertextuais em notícias.

Enquanto muitos cidadãos e muitas cidadãs do Brasil vivem a situação de rua (mesmo diante da Constituição “Cidadã” de 1988), o problema social não recebe o devido tratamento, apesar dos avanços da última década, e a designação “morador de rua” continua sendo um referente principal. Isso indica um olhar equivocado e não favorece mudanças necessárias.

A metodologia deste trabalho é qualitativa, considerando práticas sociais, textos e contextualizações, assim, a pesquisa pretende descrever, interpretar e explicar questões discursivas situadas em práticas sociais. Propõem-se colaborar com conhecimentos para uma possível mudança social e espera-se que a pesquisa auxilie na reflexão acerca de práticas sociais relativas a pessoas em situação de rua.

O artigo traz uma apresentação inicial da Análise de Discurso Crítica e da temática da Situação de Rua. Em seguida, apresenta-se um detalhamento dos passos metodológicos da pesquisa e da construção do *corpus*. Os resultados e as discussões são registrados nas análises que se encerram sinteticamente nas considerações finais.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

O enfoque da Análise de Discurso Crítica (ADC) é a análise de textos para a compreensão das práticas sociais em uma perspectiva dialética. Para melhor compreender e registrar o percurso histórico da ADC é preciso considerar a influência da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e da Linguística Crítica (LC). A LSF foi criada por Michael Halliday e publicada na obra *An introduction to functional grammar* (Uma introdução à gramática funcional), publicada em 1985. O arcabouço conceptual de sua teoria é funcional

em vez de formal, sendo apresentada a perspectiva funcional em três sentidos: (1) texto, (2) sistema e (3) elementos da estrutura linguística.

O item (1) é projetado para descrever como a linguagem é usada. Destaca-se que qualquer texto – oral ou escrito – depende de um contexto e que a linguagem é organizada e não arbitrária, ou seja, é funcional em relação às necessidades humanas. O item (2) evidencia que os componentes fundamentais do sentido na linguagem são funcionais e todas as línguas organizam-se de dois tipos principais, chamados de metafunções: (i) ideacional, a qual compreende o ambiente, a experiência do mundo e (ii) interpessoal, a qual interage com outras pessoas (nesse ambiente). Com a junção dos dois componentes, surge uma terceira metafunção: (iii) a textual, que operacionaliza a língua, dando-lhe uma textura dentro dos contextos situacionais concretos. O item (3) indica que cada elemento em uma língua é explicado por sua função no sistema linguístico. Destaca que a gramática funcional constrói todas as partes da linguagem (orações e frases). Primeiro estudava-se as formas das palavras (morfologia) e depois os gramáticos exploravam a forma da frase (sintaxe). Diferentemente, na gramática funcional, a linguagem é interpretada como um sistema de significados.

Os estudos críticos da linguagem não são tão recentes, por exemplo, registram-se nos trabalhos de Mikhail Bakhtin nos anos 1920. Na década de 1970, despontam os trabalhos que foram compreendidos como Linguística Crítica. Fowler (2004), em relação à LC, reitera a importância de se trabalhar com o contexto (histórico, econômico e institucional relevante), pois ele é fundamental para a descrição linguística. Destaca, também, que a concepção de linguagem e sociedade deve ser considerada dentro de uma inseparabilidade dialética.

Ruth Wodak (2004) comenta sobre a ligação entre a LC e a ADC. A autora observa, nesse quesito, que a ADC tem características diferentes e avança no interesse pela relação entre linguagem e poder. Hoje, estabelecida internacionalmente, a ADC é desenvolvida com diferentes abordagens. Fairclough (trad. 2001, 2003) ²³⁶ desenvolve uma perspectiva denominada dialético-relacional, que será a base para esta pesquisa. Van Dijk (2001, p. 97) incentiva que a Análise de Discurso Crítica deve ser ensinável e compreensível, pois os estudantes podem ter uma formação melhor e mais crítica.

CATEGORIA ANALÍTICA – INTERTEXTUALIDADE

²³⁶ O trabalho de Chouliaraki e Fairclough (1999) é, também, relevante nessa abordagem, pois efetua uma maior aproximação das ciências sociais à linguística.

Fairclough (trad. 2001, 2003) apresenta categorias de análise discursivo-textuais, algumas delas são: gênero discursivo²³⁷, intertextualidade, significado de palavras, representação de atores sociais e interdiscursividade. Nesta pesquisa, conforme indicado, serão analisadas marcas intertextuais.

Fairclough (2003) define intertextualidade como a presença de textos dentro de outros textos, ou seja, é a presença de outras vozes além da voz da autoria de um texto. Essas vozes podem estar relacionadas de várias formas. O termo intertextualidade é criado por Kristeva (1998) que se embasou em discussões de Bakhtin. Bessa (2008) destaca que um texto é sempre resultado de textos que vieram antes, seja em um tempo/espaço próximo ou longínquo. Uma das formas de observar a intertextualidade é analisar quais vozes estão presentes ou ausentes em um determinado texto e o que essa presença ou ausência significa.

SITUAÇÃO DE RUA

Segundo Silva (2009), situação de rua é uma problemática social decorrente do sistema capitalista e de seus processos de acumulação, que, por consequência, aumentam a desigualdade social e também o nível de pobreza. Os cidadãos e as cidadãs que vivem essa problemática, ou seja, em situação de rua, não são devidamente notados por quem possui uma melhor condição econômica e social. A falta de recursos faz com que se sintam “excluídos”, mesmo não havendo possibilidade de excluí-los, pois são parte da sociedade (Bessa, 2009).

Se o problema é social e os cidadãos e as cidadãs em situação de rua fazem parte da sociedade, por que essa problemática existe? Este é um paradoxo silenciado. Quanto aos fatores que levam pessoas a estarem em situação de rua, Silva (2009) aponta alguns: quebra/fragilidade de vínculo social e familiar, desemprego, imigração para municípios maiores em busca de uma vida melhor, uso de drogas lícitas ou ilícitas.

Um termo mais apropriado para tratar das pessoas que utilizam a rua como espaço de abrigo é “pessoa em situação de rua”. Contudo, notam-se, em conversas cotidianas, em jornais, em revistas, algumas diferentes formas de identificar essas pessoas. Por exemplo, a utilização de “morador de rua” e “mendigos”, fortalecendo ainda mais uma situação constrangedora para esse grupo de pessoas. A utilização de “morador” passa uma impressão de que essa situação é permanente. “Eterniza-se”, assim, uma questão que pode ser

²³⁷ O estudo de Bakhtin (2003) é basilar para discussão sobre gênero.

solucionada por meio de ações e investimentos da sociedade e principalmente do governo.

A Pesquisa Nacional realizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS), em abril de 2008, aponta o número de 50 mil adultos em situação de rua.²³⁸ Um dos dados que chama a atenção no perfil das pessoas em situação de rua é o percentual masculino, chegando a 82% de homens em situação de rua. A ideia de que a maioria era de migrantes de áreas rurais foi tornada inválida com os resultados da pesquisa que, ao indicar um perfil, pode também indicar formas de ação. É necessário que o Estado ofereça alternativas para que essas pessoas não permaneçam nas ruas, pois são possuidores de direitos na sociedade da qual são parte.

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi realizada por meio de levantamento, seleção e análise de notícias relacionadas à situação de rua, publicadas em dois principais *sites* na cidade de Teixeira de Freitas e em Salvador, são eles: *Sul Bahia News*, *Liberdade News*, *iBahia* e *Salvador Notícias*, respectivamente. As notícias selecionadas foram publicadas de janeiro de 2015 a agosto de 2016. Os textos selecionados informam sobre políticas públicas e recursos que são disponibilizados aos cidadãos e às cidadãs em situação de rua. O *corpus* da pesquisa é composto pelas notícias:

- *Sul Bahia News* (SBN)²³⁹ – “Teixeira de Freitas Está entre os 80 Municípios no Brasil que Aderiu o Programa Consultório na Rua”, publicada em 03/08/2015. A notícia trata da importância do Programa Consultório na Rua e seus benefícios para as pessoas em situação de rua. O Secretário de Saúde, fala sobre a dimensão do programa e destaca o trabalho do prefeito da cidade.
- *Liberdade News* (LN)²⁴⁰ – “Governo Municipal Inaugura Centro Especializado para População em Situação de Rua”, publicada em 20/08/2015. A notícia relata a inauguração de um Centro de apoio a pessoas em situação de rua. Apresenta a fala do prefeito, da secretária e do

²³⁸ Cidades como Porto Alegre e São Paulo não tiveram números computados, pois estavam fazendo pesquisa própria. Por essa razão, os números são maiores do que 50 mil.

²³⁹ Disponível em: <<http://www.sulbahianews.com.br/saude/teixeira-esta-entre-os-80-municipios-no-brasil-que-aderiu-o-programa-consultorio-na-rua/>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

²⁴⁰ Disponível em: <<http://liberdadeneews.com.br/index.php/politica/13280-governo-municipal-inaugura-centro-especializado-para-populacao-em-situacao-de-rua/>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

coordenador do Centro.

- *iBahia* (IB) ²⁴¹ – “Centro Pop: Moradores de rua ganham estrutura na Vasco da Gama”, publicada em 03/05/2016. A notícia registra a inauguração da Unidade de Acolhimento Institucional e do Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (Centro Pop). A intenção apresentada é de disponibilizar alimentação, troca de vestuário, orientação para programas sociais e atendimento especializado com psicólogos, assistentes sociais e educadores – todos voltados para o atendimento à população em situação de rua.
- *Salvador Notícias* (SN) ²⁴² – “Programa Consultório na Rua”, publicada em 03/02/2015. A notícia refere-se ao atendimento às pessoas em situação de rua para tratar de doenças e indica que o Programa atua em parceria com o Centro Pop.

ANÁLISE DO CORPUS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Nos quatro textos analisados, foi possível observar relatos diretos e indiretos. Algumas vozes são incluídas e outras são excluídas, sobressaindo o fato de que as vozes das pessoas em situação de rua são excluídas. Essa ausência significativa pode ser examinada; e ao analisar a presença é pertinente considerar a relação que se estabelece entre as vozes articuladas.

O texto do SBN aborda a criação do Consultório na Rua, mas não adentra na questão das pessoas em situação de rua. Percebe-se, também, que a voz dos cidadãos e das cidadãs em situação de rua não aparece em nenhum momento. Apenas há relatos sobre a condição em que eles vivem. Apresentam-se dados de cadastros e de benefícios.

Pode-se perceber, no início da notícia do SBN, a designação “moradores de rua” do Município, trazendo uma concepção equivocada, colaborando com a preservação do problema social. Nota-se a escolha desse termo apenas na notícia do SBN. Na notícia do LN são utilizados os identificadores, “população em situação de rua”, “pessoas em situação de rua” e

²⁴¹ Disponível em: <<http://www.ibahia.com/detalhe/noticia/centro-pop-moradores-de-rua-ganham-estrutura-na-vasco-da-gama/?cHash=d59749f478c838dae2c1ce51e49d52d7>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

²⁴² Disponível em: <<http://www.salvadornoticias.com/2015/03/programa-consultorio-na-rua.html>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

“cidadãos em situação de rua”. Essas são formas melhores de se referir a pessoas em situação de rua, pois, segundo Rosa (2005), falar em situação de rua significa identificar uma circunstância passageira.

O único relato presente na notícia do SBN é do Secretário de Saúde. Inicialmente é utilizado o relato indireto “O secretário de saúde destacou [...]”. Logo em seguida, aparece o relato direto “Disse ainda: ‘Esse programa tem uma grande característica com a nossa gestão, que é Cuidar de Gente. [...]’”. Observa-se que os relatos estão interligados, ao destacar o programa, destaca-se também o governo municipal. O Secretário de Saúde acrescenta: “Essas pessoas que vivem nas ruas podem até, ter desistido de algo em suas vidas, mas nós, já mais desistiremos delas” (sic). Essa concepção pode servir para propagar algo negativo e generalizado, assim como pode fortalecer a ideia simplesmente pessoal, do indivíduo, de “desistir”. Como já foi citado, existem vários motivos para um cidadão e uma cidadã estarem em situação de rua, além de que não depende só deles para deixar essa condição – o Estado tem responsabilidades. Nesse sentido, em paralelo, deve-se reconhecer a ação municipal para que o Programa atendesse a cidade de Teixeira de Freitas.

Na notícia do LN, identificou-se somente a presença de relato direto: primeiro do prefeito,

o prefeito João Bosco destacou que a unidade significa ‘a garantia dos direitos ao cidadão que vive em situação de rua, e fruto de políticas públicas formuladas por um governo que tem responsabilidade social’.

Em seguida, do Coordenador do Centro, ““cuidar de pessoas tem tudo a ver com o Centro Pop””. O terceiro relato direto é da Secretária de Assistência Social do município:

o trabalho está acontecendo para garantir dignidade às pessoas, que são gente como a gente, e que hoje estão participando deste ato, que antes de ser uma inauguração, é um ato de manifestação de respeito.

Este relato direto salienta a importância da inauguração do Centro POP, tal como a importância da ação de política pública. Apesar disso, na notícia, inexistem vozes de pessoas em situação de rua, que são apenas referidas e aparecem em algumas imagens.

Em IB, aparece somente o relato direto do prefeito:

Salvador é uma cidade marcada pela pobreza e pela desigualdade e muitas pessoas moram na rua não porque querem, mas por falta de oportunidade. A nossa intenção é de que, ao chegar em uma estrutura como essa, eles vejam que há possibilidade e esperança lá fora de um futuro melhor.

Tanto para a notícia do Centro Pop de Teixeira de Freitas quanto para a notícia de Salvador é necessário ter clareza da existência de uma ação de política pública que se

relaciona ao Decreto nº 7.053/2009, ao Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (Centro Pop), ou seja, não se trata de uma ação simplesmente de um gestor ou de uma gestão municipal. Ao mesmo tempo, verifica-se a relevância do cumprimento do Decreto que é resultado de luta de cidadãos e de cidadãs em situação de rua e beneficiará a muitos.

No texto do SN, aparecem somente os relatos diretos e indiretos de uma enfermeira da Secretaria Municipal de Saúde:

‘Se no momento da avaliação o profissional observar alguma alteração, que necessita de exames ou tratamento, o paciente é levado para uma unidade de saúde ou para o CSE’, explica”;

‘No retorno, durante a conversa, explicamos a importância de aderirem ao tratamento e fornecemos a medicação prescrita, diariamente. Esse acompanhamento é feito até a recuperação total’.

Conforme foi observado, as vozes das pessoas em situação de rua, sob a perspectiva da intertextualidade, não aparecem em nenhuma das quatro notícias, demonstrando uma relação de exclusão, desigualdade e preconceito. São a principal razão do Centro Pop e do Consultório na rua, todavia suas vozes são silenciadas, não se fazem presentes nem em relatos indiretos.

Em SN, não aparece a voz da coordenadora do Centro POP; por outro lado, em LN, observa-se que a fala do coordenador está explícita no texto, porém é uma fala curta, como se fosse um *slogan* ou frase do senso comum.

Quanto ao “enquadre textual” das citações (relatos diretos e indiretos), o processo verbal “dizer” mais as formas “de acordo com” e “segundo” prevalecem nos textos do IB e do SN. No SBN e no LN aparecem, antes das falas, os vocábulos “disse”, “destacou”, “ressaltou”. Coincidiu o uso de “afirmar” em LN e IB.

Em todos os textos analisados, existe uma outra ausência significativa: não aparecem discussões mais elaboradas sobre cidadania, sobre direitos ou sobre o problema social. Em SN, o prefeito trata sobre a situações de rua em Salvador apenas para introduzir sobre a inauguração do Centro Pop. Em LN, é citada a importância do Centro Pop, mas não se entra em detalhes sobre o que significa a sigla, ou o que é o Centro Pop. A ausência dessas informações pode gerar a presença de interpretações equivocadas, como se as ações fossem “favores” do governo municipal, esmaecendo a Constituição e ocultando o Decreto Lei nº 7.053/2009 que trata da oferta de serviço especializado para pessoas em situação de rua e de

que se deve proporcionar vivências para o alcance da autonomia, estimulando, além disso, a organização, a mobilização e a participação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é uma pequena amostra da interligação entre linguagem e sociedade em uma perspectiva linguístico-discursiva. Atendendo aos objetivos, foi possível identificar que as marcas intertextuais se fizeram presentes nas notícias por meio de relatos diretos e indiretos, todos esses relatos foram de pessoas envolvidas com o governo, seja o prefeito, a secretária de assistência social, o secretário de saúde, o coordenador do Centro Pop e de uma enfermeira que trabalha no programa. Observou-se a ausência de vozes essenciais, como relatos de cidadãos e de cidadãs em situação de rua que utilizariam esses programas.

Por meio dos dados obtidos e das análises, pode-se dizer que as políticas públicas para pessoas em situação de rua tem sido relevantes para o desenvolvimento de um novo olhar aos cidadãos e às cidadãs em situação de rua, porém, ainda há muito a ser feito.

Outro ponto importante é o dado de um prefeito expor que as pessoas em situação de rua não estão nessa situação porque querem. Em uma notícia do Rio Grande do Sul²⁴³, aconteceu de outra maneira: o prefeito da cidade comentar que tem que haver remoções humanizadas, pois eles (o governo) não iriam admitir que as pessoas em situação de rua simplesmente tomam os lugares públicos.

Assim, conclui-se que ocorreram avanços em relação às políticas públicas; percebe-se uma responsabilidade estatal com as pessoas em situação de rua. Porém, nota-se que as mesmas enfrentam o silenciamento em notícias. Há muitas ações estatais a serem feitas, assim como o enfrentamento a estereótipos. Novas pesquisas podem debater esses temas e lançar luz a outros que envolvam essa problemática social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo:

²⁴³ Análise apresentada no I Encontro Nacional sobre Discurso, Identidade e Subjetividade, realizado nos dias 27 a 29 de abril de 2016, na Universidade Federal do Piauí. Apresentação em comunicação oral “Cidadania em Situação de Rua: representação de agentes sociais em notícias do Rio Grande do Sul” (BESSA, Décio; OLIVEIRA, Samara).

Martins Fontes, 2003 [1979].

BESSA, Décio. **Espaço na mídia para a voz de minorias**: uma análise intertextual de notícia jornalística. In: COLÓQUIO DE ANÁLISE DO DISCURSO, 2008, Recife. Caderno de Resumos. Recife: Editora da UFPE, 2008. p. 13-14.

_____. **Cidadãos e cidadãs em situação de rua**: uma análise de discurso crítica da questão social. 347 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

_____. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

FOWLER, Roger. Sobre a linguística crítica. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. especial, 2004 [1996].

HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to functional grammar**. Londres: British Library Cataloguing in Publication Data, 1985.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Nota técnica**: esclarecimentos metodológicos da pesquisa nacional sobre a população em situação de rua. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. 2008.

KRISTEVA, Julia. Word, dialogue and novel. In. MOI, Toril. (Org.) **The Kristeva reader**. Oxford: Basil Blackwell, 1986. p. 34-61.

ROSA, Cleisa M. M. **Vidas de rua**. São Paulo: Hucitec / Associação Rede Rua, 2005.

SILVA, Maria Lucia Lopes da. **Trabalho e população em situação de rua no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

VAN DIJK, Teun A. **Multidisciplinary CDA**: a plea for diversity. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. (Org.). **Methods of critical discourse analysis**. Londres, Nova Delhi: Sage Publications, 2001. p. 95-120.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. especial, 2004 [2001].

REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS DE GÊNERO EM INFÂNCIA E VIVA O POVO BRASILEIRO: reflexões sobre o feminino e o masculino

Katrícia Costa Silva Soares de Souza Aguiar²⁴⁴
Poliane de Oliveira Soares²⁴⁵

RESUMO

O presente trabalho busca investigar a representação do feminino nas obras *Infância* (1945), de Graciliano Ramos, e *Viva o povo brasileiro* (1984), de João Ubaldo Ribeiro. Nesses enredos, estão, respectivamente, Mocinha e Maria da Fé, que embora não sejam as protagonistas das narrativas, em determinados momentos dos romances, ganham destaque. Através dessas personagens, é possível perceber diferentes representações do feminino. Nesse sentido, entre outros elementos, ambas têm suas trajetórias marcadas pelo fato de serem filhas bastardas rejeitadas pela figura paterna; As duas jovens, em certo período da vida, se vêem sozinhas e subjugadas por uma sociedade patriarcal e falocêntrica, mas resolvem dar um basta nessa situação, construindo suas próprias histórias e fazendo suas próprias escolhas. Enfim, cada uma ao seu modo, se mostra revolucionária, rompendo com as determinações impostas por essa sociedade.

Palavras-chave: Infância; Viva o povo brasileiro; Feminino; Masculino; Sociedade.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, as mulheres estiveram à margem da cultura falocêntrica, vivendo um longo período sob a opressão sexista. Dessa época até os dias atuais, a sociedade vem passando por significativas mudanças no que diz respeito ao espaço da mulher, a sua visão sobre si mesma e a visão do homem sobre ela. Poderia se dizer, então, que a questão de gênero está resolvida, que hoje a mulher é independente, e, portanto, a igualdade de gênero já foi alcançada, fazendo da dominação masculina e do patriarcado realidades anteriores, ultrapassadas e vencidas.

No entanto, percebe-se que assim como o mito da democracia racial brasileira – a partir do qual o preconceito continua presente, porém de forma velada e pouco problematizada –, a ideia de que a igualdade de gênero já se estabeleceu é um equívoco. Haja vista, por exemplo, a polêmica criada em torno de umas das maiores provas de seleção da educação brasileira, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), no ano de 2015, que pôs

²⁴⁴ Mestranda em Letras – Estudos Literários, pela Universidade Federal de Viçosa-UFV. Bolsista Capes. Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

²⁴⁵ Pós-graduanda *lato sensu* em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

em discussão, não só na redação, mas também em questões da prova, a construção do feminino na sociedade e a persistência da violência contra mulher.

Fatos como esse mostram que, ainda hoje, há vestígios da arcaica concepção de poder e controle do homem sob o corpo da mulher. Esse pensamento, embora retrógrado, sobrevive. Portanto, esse assunto precisa ser discutido, uma vez que a desigualdade de gênero continua presente – em pleno século XXI –, em um país onde, inclusive, as mulheres são a maioria populacional.

Essas considerações preliminares impulsionaram o desenvolvimento desse artigo, pois, durante muito tempo a mulher ocupou um lugar de inferioridade em relação ao homem e resquícios desse passado ainda persistem. Em virtude disso, explorar um texto literário acerca de tal problemática é de suma importância. Nesse sentido, este estudo busca analisar a representação do masculino através do gênero feminino nos romances *Infância* (1945), de Graciliano Ramos, e *Viva o povo brasileiro* (1984), de João Ubaldo Ribeiro, já que, ao discutir o feminino, o masculino é evidenciado e vice-versa.

GÊNERO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

A discussão presente aqui pauta-se em uma perspectiva de gênero, que não deve ser confundida com sexo. Por isso, parte-se do pressuposto que gênero não é sexo ou uma condição natural, “e sim a representação de cada indivíduo em termos de uma relação social preexistente ao próprio indivíduo e predicada sobre a oposição ‘conceitual’ e rígida (estrutural) dos dois sexos biológicos” (LAURETIS, 1994, p. 211). Discutida com um pouco mais de clareza atualmente (mas ainda não o suficiente, principalmente nas escolas), essa ideia de gênero está diretamente vinculada com a revolucionária concepção de Simone de Beauvoir (1980):

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino (p.9).

Numa teorização da desconstrução do masculino – que se aplica à discussão aqui proposta e está diretamente relacionado ao pensamento de Simone de Beauvoir –, Sócrates Nolasco (1995) assevera que “se a anatomia não é um destino, ela é pelo menos um ponto de referência e confluência das possibilidades de reconhecimento das múltiplas organizações

subjetivas” (p.17). Pode-se dizer, então, que o biológico não define o gênero ou limita a pessoa, mas proporciona a possibilidade de reconhecimento, ou seja, uma possibilidade de escolha e não uma imposição. É possível inferir, portanto, que o gênero não é um fato simples, natural ou biológico, e sim uma construção social.

Contudo, quando se fala de gênero, muitas vezes, associa-se exclusivamente, ou em um primeiro momento, ao feminino. E, por conseguinte, ao feminismo, acarretando numa terceira generalização: a de se acreditar que o movimento feminista propõe a oposição entre o homem e a mulher ou a superioridade do feminino sob o masculino. O que não é real, como também não é o objetivo desse movimento, pois, neste caso, só haveria a inversão dos papéis da sociedade patriarcal e não faria com que a igualdade de gênero realmente acontecesse. Reduzir o feminismo a essas concepções equivocadas, como muitos erroneamente fazem – por ignorância ou por perversidade – é uma postura de quem não compreende que os movimentos sociais feministas exortam homens e mulheres à colaboração mútua e à tolerância, lutando pelo fim da dominação masculina e do patriarcado. Afinal,

A questão de gênero não se reduz a uma retórica da diferença, ela nos coloca dentro do contexto concreto, histórico e discursivo, da diferença. Obviamente que seria ingenuidade pensar que uma “crítica de gênero” fosse resolver os nossos problemas, problemas de uma “perfeita multi-étnica e multi-miserável”, mas não seria uma abstração dizer que a crítica feminista fornece elementos para se pensar as questões não examinadas das diferenças intra-nacionais e das exclusões no campo da literatura e da cultura em geral (SCHMIDT, 2002, p. 39).

Portanto, discutir gênero significa também debater sobre o masculino. Aliás, é, na verdade, problematizar o social. Isso porque, na medida em que a construção do gênero acontece em sociedade, através das relações humanas, o masculino e feminino se transformam e se influenciam mutuamente. Envolvendo, dessa maneira, muito mais do que apenas uma questão de gênero ou de oposição entre eles, mas sim discussões sociais de modo mais amplo.

GÊNERO, LITERATURA E SOCIEDADE

Segundo Lúcia Osana Zolin (2005), os anos de 1980 marcam a consolidação dos estudos de crítica feminista no Brasil. Foi a partir dessa década, que as pesquisas nessa área começaram a ganhar destaque e o tema passou a ser considerado objeto legítimo de investigação. Desde então,

a crítica feminista tem gerado conhecimentos significativos sobre os processos de constituição da nossa identidade literária e cultural, a partir do resgate de

textualidades silenciadas na historiografia literária e na história do pensamento brasileiro (SCHMIDT, 2002, p.36).

Como consequência de tais estudos e do novo lugar que a mulher passou a ocupar na sociedade – haja vista que não são mais as mesmas de antes, pois já reivindicam seu espaço na sociedade, buscando a ampliação dos seus direitos civis e políticos –, ela vai conquistando, também, uma posição singular na literatura. Que, enquanto fenômeno estético orientado a partir das experiências pessoais, sociais e culturais do ser humano, percebe que a mulher sentimental do século XVIII, considerada socialmente inferior, e a castrada do século XIX, vista como intelectualmente menor, não dão mais conta de representar a mulher do século XX.

Assim, a representação literária da mulher modifica-se. Ela já não é mais uma personagem sem nome, vontade ou história, ou apenas uma representação da passividade e sexualidade, uma reafirmação dos estereótipos culturais, mas um sujeito que constrói sua própria história, fazendo suas próprias escolhas. Essa nova representação literária da mulher e o crescimento dos estudos de crítica feminista contribuíram de forma significativa para a desconstrução do caráter discriminatório das ideologias de gênero, uma vez que “o estereótipo negativo, largamente difundido na literatura e no cinema, constitui-se num considerável obstáculo na luta pelos direitos da mulher” (ZOLIN, 2005, p. 182).

Contudo, essa alteração no panorama da representação literária do feminino suscita alguns questionamentos: a representação do masculino acompanha essas mudanças? O homem dos séculos XVIII e XIX, que acreditava ter controle sobre o corpo da mulher, é o mesmo do século XX? Se à mulher cabia um determinado papel social, o que competia ao homem? Até onde os limites entre o feminino e o masculino se sustentam? Como isso se apresenta na literatura? E socialmente? Considerando que literatura e sociedade se influenciam mutuamente, os fatores sociais atuam de maneira concreta na literatura, uma vez que “os valores e ideologias contribuem para o conteúdo da obra” (CANDIDO, 2006, p.40).

Do mesmo modo que o feminino, o masculino também possui seus estereótipos. Historicamente, homem e mulher ocupam papéis sociais que se opõem. Nesse sentido, se cabe a ela a função da passividade, é obrigação dele ser ativo, ele deve mandar e ela obedecer. Se a mulher era educada para ser frígida, o homem recebia uma educação em que a virilidade era uma característica inerente à sua função social. Enquanto a mulher deveria ser carinhosa e delicada, ao homem era terminantemente proibida qualquer demonstração de fragilidade,

competindo a ele a agressividade. À mulher, cabia o espaço doméstico, tendo a responsabilidade de zelar por ele; ao homem, o trabalho para sustentar a casa, sendo ele o provedor.

É possível perceber, então, uma universalização das funções e dos espaços sociais de cada gênero, ou melhor, uma delimitação a partir do sexo da pessoa, ignorando sua individualidade e especificidades. Discutindo a esse respeito, Nolasco (1995) questiona essas oposições rígidas, ao afirmar:

A representação de homem que se apoia na expressão de um desempenho viril, dominador e possessivo deixa de ser legítima quando refere-se a todo e qualquer homem. Por conseguinte, podemos indagar se o argumento feminista é representativo para toda e qualquer mulher (p.23).

A definição de gênero implica espontaneamente a sexualidade. Nesse âmbito, mais uma vez, as generalizações – e com elas os preconceitos – se estabelecem, opondo, novamente, o homem e a mulher. Isso porque, “a identidade masculina está associada ao fato de possuir, tomar, penetrar, dominar, se necessário pela força. A identidade feminina, ao fato de ser possuída, dócil, passiva, submissa” (BADINTER, 1993, p. 99). Logo, ao passo que a feminilidade foi se relacionando a uma provável subordinação, a masculinidade foi sendo sedimentada por uma concepção de homem como sinônimo de bravura, poder e dominação.

Por isso, discutir gênero não se reduz a discutir o feminino e/ou o masculino, já que significa ainda, debater acerca das problemáticas sociais de um modo mais amplo e crítico. Inclusive, conforme afirma Jane Flax (1991):

A não ser que vejamos o gênero como relação social, e não como oposição de seres inerentemente diferentes, não seremos capazes de identificar as variedades e limitações de diferentes poderes e opressões de mulheres (ou de homens) dentro de sociedades específicas (p. 246).

Visto que falar de gênero implica discorrer sobre sociedade, os estudos das relações de gênero não devem se limitar ao feminino e ao masculino ou às diferenças entre um e outro. Aliás, no que concerne a tais pressupostos, nas obras *Infância* e *Viva o povo brasileiro*, os respectivos escritores Graciliano Ramos e João Ubaldo Ribeiro não problematizam apenas as relações de gênero, contudo vão mais além, uma vez que, nessas narrativas, a questão de gênero está relacionada às desigualdades de classes.

MOCINHA E MARIA DA FÉ: ENTRE IMPOSIÇÃO E REVOLUÇÃO

Em *Infância* (1945) e em *Viva o povo brasileiro* (1984), Graciliano Ramos e João Ubaldo Ribeiro constroem personagens femininas que, de modo geral, podem ser consideradas secundárias, havendo a possibilidade de passarem despercebidas por um leitor desatento. Dentre elas, estão, respectivamente, Mocinha e Maria da Fé, que não são protagonistas, mas no desenrolar da narrativa, vão sendo apresentadas. Uma leitura mais crítica dessas personagens permite perceber diferentes representações literárias de gênero.

Na obra *Infância*, texto formado por capítulos independentes que podem ser lidos sem uma sequência obrigatória, como se fossem contos, a personagem Mocinha é apresentada pelo narrador desde o início da obra – neste momento ainda criança –, através de sua beleza: “um vulto de menina bonita, minha irmã natural” (RAMOS, 1978, p. 14). E mais adiante: “cabeleira negra, beijos vermelhos, olhos provocadores” (ibid., p. 25).

Contudo, a personagem Mocinha, várias vezes é retratada sem nome e sem identidade, e só recebe projeção no quinto capítulo da obra, intitulado “Minha irmã natural”. A partir daí, o narrador conta com mais detalhes a posição e função que ela ocupa na família, ressaltando novamente a sua formosura, mas, agora, descreve uma moça aparentemente frágil e oprimida:

Era branca e forte, de olhos grandes, cabelos negros, tão bonita que duvidei ser do meu sangue. Parece que não queriam tomar conhecimento dela. Aferrolhavam-na em camarinha tenebrosa. Natural: sempre tivemos camarinhas úmidas, tristes, seguras, fechadas, para as mulheres. Sentava-se a um canto da mesa, rezava, comia de cabeça baixa. O constrangimento devia torturá-la, pois no quintal, na cozinha, no alpendre, ria, cantava, entendia-se com Rosenda lavadeira. Do corredor para a sala de visitas encolhia-se, reprimia expansões, anulava-se (ibid., p.159).

Nesse momento da narrativa, o leitor percebe que Mocinha se trata de uma filha bastarda. É uma pessoa que vive com a família, mas que não faz parte dela, sendo considerada um peso para o pai, vítima de “agouro” ruim, como destaca o narrador no enredo da obra, e tratada como uma estranha.

Desde o início da romance, Mocinha, nome que colabora para a imagem de uma jovem frágil e pura, parece contribuir para a construção de um estereótipo feminino, pois primeiro é atribuída a ela características físicas que fazem dela um objeto desejo. Depois, é apresentada como uma pessoa subjugada pela família, principalmente pelo pai. Por conseguinte, é descrita como uma moça religiosa e frequentadora da igreja: “E as exigências do espírito satisfaziam-se com missas, novenas, terços de maio” (ibid., p.159). E como não podia deixar de ser, “Na verdade Mocinha era meio analfabeta” (ibid., p.159), uma jovem sem

instrução e conhecimento e muito prendada que “bordava palmas e flores, engomava saias” (ibid., p.162) e é claro, dependente e controlada por uma figura masculina. Conquanto, esse estereótipo feminino não se aplica apenas à personagem Mocinha, mas quase à totalidade das mulheres do romance:

Tia Dona arranjava um casamento infeliz, enviuvava, tuberculosa, com duas filhas. Tia Josefa envelhecia longe, solteira. Tia Jovina envelhecia também, e ainda envelhece, coxa e triste, em companhia da última de minhas irmãs naturais. Meu pai distribuía migalhas a essas pobres. Continuará a sustentar Mocinha, contanto que ela procedesse direito, vivesse calma, na gaiola e na moral (ibid., p.162).

Diante dessa construção narrativa, o leitor parece estar diante de uma representação literária típica da mulher dos séculos XVIII e XIX, que é oprimida por uma sociedade falocêntrica e patriarcal e que se mostra submissa e conformada. Porém, Mocinha se rebela, não aceita mais ser controlada. E assim, quando se apaixona por um rapaz, mas tem seu casamento proibido pelo pai – por não querer arcar com as despesas do matrimônio –, ela foge de casa, surpreendendo a todos, inclusive o leitor, que percebe não se tratar de uma mulher tão passiva quanto a narrativa leva a acreditar. Pois, do seu modo, rompe com o sistema, decide não viver mais “na gaiola e na moral”.

Diferente de Mocinha em *Infância*, Maria da Fé, desde o primeiro momento em que é apresentada no romance *Viva o povo brasileiro*, já é caracterizada como uma pessoa forte. Ao nascer, ela é descrita como “uma menina tão forte, de choro tão estridente [...]” (RIBEIRO, 2007, p. 277). A inteligência também é um atributo da personagem desde criança, característica que impressionava a todos. Mas, além disso, ela também é apontada como uma garota de atitude e vontade própria: “a moleca tinha inteligência, tinha tutano, aquilo ia ser da pá virada, azougue mesmo” (ibid, p. 322). Na medida em que vai crescendo, ela se torna “uma mulher jovem, alta e fortíssima” (ibid, p. 472).

Ainda jovem, quando estava sendo criada pelo Nego Leléu – que adota a menina como neta, proporcionando a ela uma vida confortável, uma educação e uma formação em escola interna –, Maria da Fé contraria a vontade e a autoridade (masculina) do avô e desiste da educação formal para conhecer sua origem negra. E como Mocinha, foge, mas para viver com os semelhantes da sua mãe, os negros e menos favorecidos, lutando pelos direitos e interesses desses e transgredindo as regras sociais impostas.

E assim, mesmo sendo mulher e mulata, características que a marginalizavam, Maria da Fé, desde cedo, se mostra transgressora. E quando adulta, se torna uma revolucionária, lidera revoltas, desafiando o poder dominante para fazer parte, ao lado de outras mulheres e

homens, da Irmandade do Povo Brasileiro, um grupo organizado para defender os interesses e direitos do povo excluído. Por estar à frente dessas lutas, Maria da Fé se torna heroína do povo, passa a ser caracterizada, então, como “uma grande mulher guerreira” (ibid, p.321). E por isso, é perseguida pela elite dominante e pelo exército.

Ademais, até quando se apaixona, Maria da Fé, mais uma vez, rompe o estereótipo da mulher, que é considerada passiva, romântica, submissa e dependente, especialmente quando se trata de uma relação amorosa. Ao envolver-se amorosamente com Patrício Macário, militar que comandava uma expedição cujo objetivo era capturá-la a mando do governo, Maria da Fé se abdicou do relacionamento, acreditando que seria um amor impossível, pois a sua prioridade era lutar por seus ideais e defender o povo, acima, inclusive, da sua felicidade amorosa.

E assim, novamente, Maria da Fé mostra-se uma mulher revolucionária, capaz de rejeitar o bom matrimônio, o que para muitas mulheres, principalmente naquela época e contexto, significava o único meio de elevação social, para seguir o seu caminho, ser sujeito da sua história. Defendendo, como for preciso, aquilo em que acredita, pois “como vem escrito no seu nome, ela continua acreditando que um dia vai vencer, nem que não seja ela em pessoa, mas quem herde as ideias e a valentia dela, que ela acha que são muitas” (ibid., p. 520). Então, diferente de Mocinha, essa personagem, em toda a narrativa, é apresentada como uma mulher que não se deixa subjugar em nenhum instante.

Todavia, além das diferenças, muitas semelhanças podem ser observadas nessas duas personagens. Do mesmo modo que Mocinha, Maria da Fé é uma filha bastarda. Fruto do estupro de um barão a uma escrava, esta é rejeitada pelo pai, perde a mãe e se vê sozinha no mundo. Ambas, diante da situação de ausência da progenitora e do desprezo do pai, buscam, cada uma ao seu modo, serem sujeitos de suas vidas. Mesmo que Mocinha pareça ser, no primeiro momento ou em uma leitura superficial, uma mulher frágil e conformada, ela também se mostra revolucionária como Maria da Fé. É protagonista de uma revolução pessoal e individual, mas que não deixa de ter um impacto social, pois rompe com a história de submissão das mulheres de seu contexto. E por isso, não menos importante que a revolução de Maria da Fé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das representações femininas de Mocinha e Maria da Fé, diferentes em muitos aspectos, mas próximas em outros, Graciliano Ramos e João Ubaldo Ribeiro questionam o que é socialmente institucionalizado entre gêneros, criticam um sistema social e ideológico patriarcal e falocêntrico, que oprime e subjuga a mulher. Isso porque, através do feminino, esses autores constroem uma crítica ao masculino, e, apesar da diferença cronológica entre as obras *Infância* e *Viva o povo brasileiro* – 1945 e 1985, respectivamente –, a representação do masculino pouco muda, uma vez que o sistema patriarcal opressor de Mocinha é o mesmo que marginaliza e persegue Maria da Fé.

Nessa perspectiva, na primeira obra, não só o caráter do pai é posto em cheque através do tratamento dado a filha, mas também sua masculinidade. E com isso, o masculino de um modo mais amplo e crítico:

Ao levantar-se e antes de encafiar-se no quarto sombrio, que tinha apenas uma abertura, Mocinha se aproximava de meu pai, cochichava rapidamente. Ele rosnava uma bênção, afastava se carrancudo. Aquilo era um dever, dever tradicional que o lisonjeava e diminuía. Provavelmente a situação do negócio (gado a morrer, pano barato na prateleira) não lhe permitia engendrar filhos em muitas barrigas, fortalecer-se com o trabalho deles. Reprodutor mesquinho, sujeitava-se à moral comum — e naquela bênção engolada ao amanhecer e ao cair da noite havia a confissão de que lhe faltava o direito de cobrir muitas mulheres, gerar descendência numerosa. [...] Mocinha não representava utilidade. Valor estimativo, de origem pecaminosa. E meu pai tentava convencer os outros de que ela não existia (RAMOS, 1978, p.160).

Ao apresentar um personagem que se sente diminuído por ter espalhado poucos filhos no mundo, é possível perceber uma crítica de Graciliano Ramos ao estereótipo masculino de macho alfa reprodutor. Que também é uma crítica social, pois o pai sentia-se limitado de exercer essa “obrigação” por sua condição econômica.

Diferente do pai de Mocinha, que não detinha prestígio social e bens, o pai de Maria da Fé era um barão, que além de homem e rico, era branco. Sendo branco, senhor e homem, se autoconcedia o direito de dormir com muitas mulheres, com ou sem o consentimento delas, pois vivia em uma sociedade dirigida por um sistema social e ideológico patriarcal, coronelista e militarista, do qual ele fazia parte e comandava.

Na caracterização desse personagem, a sua superioridade é associada à sua masculinidade, exposta de modo simbólico, por meio do qual a sociedade falocêntrica hegemônica é criticada. Isso porque, quando se faz referência ao poder que o barão possui, é sempre por associação ao seu falo:

Sopeou os ovos, esboçou um meio sorriso e, fazendo uma expressão que sabia que jamais faria diante de qualquer pessoa, nem mesmo diante do espelho, começou a

masturbar-se à janela, mal podendo conter a vontade de gritar e urrar, pois que se masturbava por aquilo que era infinitamente seu, os negros, as negras, as outras pessoas, o mundo, o navio a vapor, as árvores, a escuridão, os animais e o próprio chão da fazenda (RIBEIRO, 2007, p. 325).

Desse modo, nessas obras, a questão de gênero não se dá apenas em uma perspectiva, feminina ou masculina, mas em ambas, como não se limita a isso. Pois, o social é problematizado através da questão de gênero, mesmo que de modo diferente, porque se o fato do pai em *Infância* não dispor de muitos bens, limita-o enquanto homem de exercer sua obrigação de macho alfa reprodutor; a riqueza possibilita que a hegemonia masculina se solidifique em *Viva o povo brasileiro*. Sem se esquecer, ainda, que Mocinha e Maria da Fé sofrem não só por serem mulheres, porém, igualmente, por sua origem e classe social.

E assim, apesar do romance *Infância*, e mais especificamente o capítulo “Minha irmã natural”, parecer tratar de uma história familiar contada por uma criança que discute apenas o feminino, ele, na verdade, problematiza o masculino através da representação do feminino. E mais que isso, discute um sistema social de modo mais amplo e crítico, como também acontece na obra *Viva o povo brasileiro*, que ao representar a luta de classes corporificada em uma figura feminina, problematiza a sociedade falocêntrica hegemônica através da figura paterna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADINTER, Elisabeth. Identidade e preferência sexual. In: _____. XY: sobre a Identidade Masculina. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- FLAX, Jane. Pós-Modernismo e Relações de Gênero na Teoria Feminista. In: HOLLANDA, H. (org.) *Pós-Modernismo e Política*. Rio de Janeiro, Rocco, 1991, p.217-250.
- LAURETIS, Teresa de. Tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- NOLASCO, Sócrates. A desconstrução do masculino: uma contribuição crítica à análise de gênero. In: _____. (Org.). *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro, Rocco, 1995, p.15-29.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record. 1978.



RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Escrevendo gênero, reescrevendo a nação: da teoria, da resistência, da brasilidade. In: DUARTE, Constância Lima; DUARTE, Eduardo de Assis; BEZERRA, Kátia da Costa (Orgs.). *Gênero e representação: teoria, história e crítica*. Belo Horizonte. Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, UFMG, 2002, p. 33-44.

ZOLIN, Lucia Osana. Crítica Feminista. In: BONICCI, Thomas & ZOLIN, Lucia Osana. *Teoria literária: abordagens histórias e tendências contemporâneas*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2005.

ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NO BLOG DO SAKAMOTO: a ironia como marca argumentativa do sujeito falante

Tamires Santana Peixoto²⁴⁶

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar como a ironia aparece como marca argumentativa no Blog do Sakamoto. Para investigar o tema, o objeto da nossa análise será duas reportagens feitas por Leonardo Sakamoto a respeito da violência contra a mulher, especificamente a polêmica gerada em torno do tema da redação do Enem 2015 sobre a “persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” e a repercussão dos comentários nas redes sociais feitos após a aparição da garota Valentina de 12 anos, no programa televisivo *Masterchef Júnior*, exibido em outubro de 2015. Serão investigadas as instâncias sociais e discursivas do sujeito Leonardo Sakamoto, as quais legitimam e tornam o Blog do Sakamoto um espaço alternativo ao discurso hegemônico da mídia tradicional, trazendo temas que nem sempre estão pautados nos principais meios de comunicação, ou, se estão, são abordados ainda tendo como base o mito da objetividade e neutralidade. No âmbito das análises, examinamos marcas lexicais que caracterizam o discurso irônico do sujeito falante e constitui-se como elemento de diferenciação nos textos de Sakamoto. Como fundamentação teórica, recorro a algumas categorias discursivas cunhadas pela Teoria Semiolinguística, de Patrick Charaudeau (2005; 2008), como os sujeitos da linguagem e os modos de organização do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação; Ironia; Blog; Semiolinguística.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em outubro de 2015, a TV Bandeirantes estreou o programa *Masterchef Júnior* com a participação de 12 crianças que foram avaliadas pelo desempenho culinário. Durante a com conotações sexuais no *twitter*. Um dos tuítes dizia: “sobre essa Valentina, se tiver consenso, é pedofilia?”, outro perfil postou: “a culpa da pedofilia é essa molecada gostosa”. Em meio ao conteúdo que se espalhou pelas redes sociais sobre Valentina, a fundadora do Coletivo *Think* e vítima de assédio sexual na infância, Juliana de Faria, criou a campanha *#primeiroassedio* nas redes sociais, que incentivava mulheres a fazerem relatos sobre experiências de assédio que vivenciaram. Em um dia, a campanha alcançou mais de 50 mil tuítes.

Em outubro de 2015, o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) trouxe como tema de redação “a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Nos jornais,

²⁴⁶ Mestranda no Programa Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Cultura, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), sob orientação do professor dr. Luiz Otávio de Magalhães. Pós-graduanda na especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa.



professores se manifestaram de maneira favorável ao tema, considerado pertinente e atual. Já nas redes sociais, o tema gerou polêmica entre os alunos. Um dos participantes afirmou ao G1 Maranhão que a “redação foi totalmente tendenciosa, não trazia nenhum conhecimento histórico, não trazia um conhecimento da realidade do nosso país”. Outros consideraram o tema fácil, como a estudante Ane Caroline Almeida, que disse ao G1 que o assunto “sempre sai nos jornais, várias matérias falaram sobre isso”.

Diante desses fatos que provocaram grande repercussão na mídia e nas redes sociais, Leonardo Sakamoto escreveu em seu blog duas matérias consecutivas sobre os casos. Porém, diferentemente dos veículos tradicionais, o jornalista utilizou de outras estratégias discursivas para discorrer sobre os temas. As matérias selecionadas foram: 1) Enem: Tem vergonha de fazer cocô em público. Mas aceita violência de gênero; 2) Libertar-se do papel de macho-idiota ou ser vetor do sofrimento alheio? A partir desse *corpus*, serão analisadas marcas lexicais de ironia para definir a posição de Sakamoto diante das duas polêmicas.

ARGUMENTAÇÃO COMO ESCOLHA DISCURSIVA

A primeira divergência de abordagem entre a mídia tradicional e o Blog do Sakamoto está na escolha do modo de organização do discurso. Para abordar os fatos, os meios de comunicação utilizam o modo narrativo, que exige habilidade em contar algo com uma intencionalidade para um destinatário, dentro de um contexto que dê sentido à narrativa, enquanto Sakamoto utiliza a argumentação em seus dois textos. O modo de organização narrativo refere-se à atividade da linguagem que leva em conta a experiência humana, através do pensamento. Já a argumentação propõe uma atividade reflexiva, o sujeito que argumenta pretende persuadir, pela convicção naquilo que fala, o seu interlocutor (CHARAUDEAU, 2008).

A escolha de Sakamoto implica em um discurso que provoca questionamento para seu leitor. O jornalista enquadra-se em um sujeito engajado que desenvolve um raciocínio a respeito de sua convicção para tentar estabelecer uma verdade a outro sujeito, que é o alvo da sua argumentação (CHARAUDEAU, 2008).

Para Charaudeau (2008), a diferença entre os modos de organização narrativo e argumentativo está na nulidade ou não da asserção. Em uma narração pode-se afirmar que ela é falsa ou inventada, mas não nula, enquanto que a argumentação pode ser contestada e

anulada em seu fundamento. Isso acontece porque a argumentação envolve a capacidade do sujeito argumentante de tentar estabelecer uma verdade a um outro sujeito. Daí decorre, como dito por Charaudeau (2008, p. 205), uma relação triangular, que engloba o sujeito falante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito-alvo:

Para que haja argumentação é necessário que exista: uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento, em alguém, quanto à sua legitimidade (um questionamento quanto à legitimidade da proposta); um sujeito que se engaje em relação a esse questionamento (convicção) e desenvolva um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade (quer seja própria ou universal, quer se trate de uma simples aceitabilidade ou de uma legitimidade) quanto a essa proposta; um outro sujeito que, relacionado com a mesma proposta, questionamento e verdade, constitui-se no alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a que se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação.

Portanto, a base da argumentação não está nas categorias da língua, como a análise de orações subordinadas, mas no modo de organização do discurso. O que significa que fazer uma análise do ponto de vista do modo de organização argumentativo requer a observação dos componentes e procedimentos do discurso argumentativo, “cuja combinação podem ser vistas em funcionamento dentro de qualquer texto em particular” (CHARAUDEAU, 2008, p. 203).

Esses componentes e procedimentos podem estar na ordem do implícito e, nesses casos, cabe ao analista do discurso perceber os significados acobertados pelos enunciados que aparentemente são apenas sequências de frases. Outra característica que fundamenta um texto argumentativo é a refutação, utilizada para demonstrar que uma tese é falsa. Refutar é diferente de negar; a refutação não se preocupa em apenas negar uma assertiva, ela coloca essa assertiva em xeque e a explica através de um posicionamento contrário. Sendo assim, uma argumentação é utilizada para tentar modificar o pensamento do interlocutor, ou, ao menos, fazê-lo refletir sobre um novo ponto de vista.

Charaudeau (2008) explica que a argumentação do sujeito falante passa por dois processos. O primeiro deles é a busca da racionalidade. Nessa etapa, o enunciador expõe sua explicação de fenômenos universais através do “ideal de verdade”. Esse “ideal” pode ser compreendido como a junção de experiências individuais e sociais que determinarão as operações de pensamento, formando o universo discursivo da explicação. Já a “verdade” aproxima-se do verossímil, ou seja, apoia-se nas representações socioculturais que os

indivíduos partilham entre si para compor seus conhecimentos. Para Charaudeau (2008, p. 206), “o sujeito argumentante, apesar da consciência da relatividade da verdade, continua a fazer o jogo do verdadeiro e da universalidade das explicações, e isso porque seu engajamento em face dessa verdade depende do olhar de um outro”.

O segundo procedimento da argumentação é a influência, pelo qual, por meio de estratégias de persuasão, procura-se compartilhar o discurso com o outro até que ele seja convencido a partilhar das mesmas propostas que o enunciador, tornando-se co-enunciador do universo discursivo. Charaudeau (2008) chama a atenção para a ambiguidade dessa segunda busca, que pode ser obtida pela argumentação, mas também por processos de sedução presentes na narração e descrição. Por isso, é preciso notar que a função da argumentação, diferente das demais, é “permitir a construção de explicações sobre asserções feitas acerca do mundo (quer essas asserções tratem de experiências ou de conhecimento) numa dupla perspectiva de razão demonstrativa e razão persuasiva” (Charaudeau, 2008, p. 207). Já a razão demonstrativa consiste nas relações de causalidade entre as asserções, ou seja, nas inter-relações que organizam os sentidos de uma assertiva com a outra. Já a persuasiva refere-se à busca de provas contidas no argumento para estabelecer propostas sobre o mundo.

Dito isso, discorro a seguir sobre três dispositivos argumentativos apresentados por Charaudeau (2008). O primeiro deles é o conceito de *proposta*. O processo argumentativo origina-se na sucessão de asserções que darão origem a uma proposta. Ela é apenas uma parte da argumentação; para que se torne uma *proposição*, o sujeito argumentante tem de tomar uma posição em relação à verdade, que pode ser dele ou de outrem (desde que ele tome parte desse fato). Com isso, compreende-se a *proposição* como um dispositivo argumentativo que define a posição do sujeito em relação ao mundo. Porém, para que ele consiga desenvolvê-la é preciso que o sujeito argumentante diga o porquê está de acordo ou não com a proposta e esse dispositivo argumentativo parte da *persuasão*.

Esses três dispositivos argumentativos auxiliam o analista do discurso a observar, nas asserções, as estratégias linguístico-discursivas usadas pelo sujeito falante. Uma estratégia que também faz parte da argumentação é a ironia. O discurso irônico, segundo Passetti (1999), opera com enunciados que revelam a superposição de dois enunciados na organização de sua estrutura argumentativa. Dessa forma, a ironia é um recurso utilizado pela linguagem

para se evidenciar a presença do Outro²⁴⁷ no discurso. Para Castro (1997, p. 137), o texto irônico “questiona a realidade, desfaz verdades e raciocínios, dessacraliza valores instituídos e desvela uma outra face de mundo”.

Maingueneau (1993, p. 98) acrescenta que “a ironia subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não o é pelo locutor”, cabendo ao destinatário interpretar a posição irônica do enunciado. O autor ainda ressalta que para facilitar esse processo interpretativo, muitas vezes, o autor utiliza-se de marcadores textuais, como aspas e negrito, para evidenciar a ironia. Na concepção de Ducrot (1987), na ironia, o locutor se responsabiliza pelas palavras, mas não pode se encarregar pelos múltiplos sentidos que aquele recurso é capaz de assumir.

Além dessas concepções, é preciso destacar que o discurso irônico não se restringe ao conceito de contrário. Segundo Passetti (1999, p.17), três elementos caracterizam a ironia: a analogia, a argumentação indireta e os “sinais” emitidos pelo enunciador. “O texto irônico se constitui como simulador porque sinaliza para o leitor essa ambiguidade. Com isso, entende-se que a contradição da ironia é uma contradição de valores argumentativos.” Portanto, a ironia pode ser considerada uma orientação argumentativa pautada no implícito, ou seja, o não dito do enunciado.

ENTRE O FAZER E O DIZER: OS SUJEITOS DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA SEMIOLINGÜÍSTICA

Para a Teoria Semioliológica, o ato de linguagem é um processo de troca comunicativa entre os protagonistas. Segundo Charaudeau (2008, p. 48), os protagonistas são

os intra-locutores, os sujeitos de fala, responsáveis pelo ato de enunciação – os quais chamamos de (sujeito) enunciador e (sujeito) destinatário. E embora haja uma relação de condição entre esses dois tipos de sujeitos, não há entre eles uma relação de transparência absoluta.

Neste processo de troca entre os protagonistas existem princípios que fundamentam os atos de linguagem, são eles: princípio da alteridade, princípio da pertinência, princípio da influência e princípio da regulação. Para este artigo, resalto os princípios da alteridade e da influência.

O princípio da alteridade diz que, no fenômeno de troca entre os protagonistas,

²⁴⁷ Esse “Outro” com a inicial maiúscula refere-se, como apontado por Authier-Revuz (1982), à heterogeneidade discursiva, segundo a qual, em um mesmo discurso estão presentes diversos outros discursos, seja uma presença detectável do Outro, na heterogeneidade mostrada, seja no discurso dominado pelo interdiscurso, na heterogeneidade constitutiva.

há um duplo reconhecimento: a identificação e a diferença. Os sujeitos compartilham conhecimentos para que aquela troca possa ser efetuada, mas também apresentam singularidades na medida em que cada um imprime sua particularidade no ato da linguagem: “cada um dos parceiros está engajado num processo recíproco (mas não simétrico) de reconhecimento do outro, numa interação que o legitima enquanto tal - o que é uma condição para que o ato de linguagem seja considerado válido” (Charaudeau, 2005).

De acordo com Charaudeau (2005), ao tratar do princípio de influência, os sujeitos visam alcançar o outro através do ato de linguagem, ou seja, estão envolvidos os conhecimentos que os protagonistas possuem daquele fenômeno da linguagem do qual eles participam. Em um ato de linguagem, os sujeitos, tanto o emissor com o receptor, serão atingidos, podendo variar a reação causada em um deles após a influência - uma ação imediata ou um pensamento discordante, por exemplo.

Esses princípios fazem parte de um outro princípio maior, o de transação. Definido por Charaudeau (2005) como “o processo que faz deste ‘mundo significado’ um objeto de troca com um outro sujeito que desempenha o destinatário deste objeto”. Portanto, os sujeitos envolvidos em um ato de linguagem, ao partilharem saberes, dão ao mundo um significado. Junto com o princípio de transação, age o princípio de transformação, “que, partindo de um ‘mundo a significar’, o transforma em ‘mundo significado’ sob a ação de um sujeito falante” (Charaudeau, 2005). Esse duplo processo possibilita a construção de sentidos entre os sujeitos, tendo a língua como materialidade.

Mas, para entender como os sujeitos estão configurados no ato de linguagem, é preciso destacar os papéis dos emissores e receptores dentro do discurso. A primeira observação de Charaudeau diz respeito aos processos de produção e interpretação, dentre os quais estão envolvidos, de um lado, os sujeitos comunicante e enunciador, e, do outro lado, os sujeitos interpretante e destinatário. Esses sujeitos estão designados por Charaudeau (2008) como o EU comunicante (EUC), EU enunciador (EUe), TU interpretante (TUi) e TU destinatário (TUD), respectivamente.

O EU representa o produtor da linguagem, que, de forma esquemática, foi dividido por Charaudeau como EUC e EUe. Esse sujeito falante se dirige a um TU, dividido em destinatário e interpretante. Ambos os protagonistas, o EU ou o TU, partilham, em seu universo discursivo, uma área de intercessão chamada zona de intercompreensão suposta. Esse espaço é onde ocorre as partilhas e tensões do ato de linguagem. Para demonstrar como

acontece o processo de interpretação exposto acima, Charaudeau (2008, p. 44) explica:

O TU não é um simples receptor de mensagem, mas sim um sujeito que constrói uma interpretação em função do ponto de vista que tem sobre as circunstâncias de discurso e, portanto, sobre o EUC (interpretar é sempre um processo para instaurar as intenções do EU). Correlativamente, esse TU-interpretante (TUi) não é o mesmo que o TU-destinatário (TUD) ao qual se dirige o EU. Como consequência, o TUi, ao fazer sua interpretação, reflete o EU com uma imagem diferente daquela que o EU acreditava (queria?) ter.

O autor demonstra que existem duas instâncias que funcionam dentro do ato de linguagem: uma social e outra discursiva. No caso do TU, a instância discursiva é o TUD, já que ele é idealizado pelo EUE, que tem nesse TU o público-alvo que ele gostaria de atingir. Em um editorial jornalístico, por exemplo, que defenda que a crise econômica no Brasil foi impulsionada pela incompetência da gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), o EUE-jornalista visualiza um leitor que esteja engajado politicamente e que compactue com essa visão política. Porém, no processo de interpretação, não existe apenas o TUD – sujeito idealizado pelo EU –, mas também o TUi, que representa os leitores que terão acesso ao editorial e que podem constituir diversas interpretações – que dependem de suas experiências pessoais – sobre o jornal: texto de direita, de jornal que tem interesses econômicos contrários à política do governo PT, jornal que quer influenciar os leitores contra o PT, de jornal que retrata a política econômica do país etc.

Visto como funciona o processo de interpretação nos atos de linguagem, passo ao lugar do EU, que se desdobra em EUC e EUE. Aqui também esses dois sujeitos estão divididos nas instâncias sociais e discursivas. Na social, está presente o EUC, responsável por iniciar o processo de produção, que envolve as circunstâncias discursivas e a intencionalidade para comunicar-se com o TU. Então, por exemplo, um jornalista reconhecido nacionalmente pela militância política de esquerda que vá fazer uma palestra em uma universidade, ao entrar no auditório, o EUC aparece sob as formas de: jornalista, maduro, experiente, esquerdista, conhecedor de política etc. Portanto, o EUC é um sujeito que se configura fora do ato de linguagem.

Já o EUE origina-se a partir do ato de linguagem. Para Charaudeau (2008), o EUE representa a imagem de quem fala. Essa fala passa por dois processos: o de produção, ou seja, a intencionalidade desse sujeito enunciativo ao falar para alguém – e, nesse caso, o EUC se revela, mas não em sua totalidade – e o de interpretação, que corresponde à imagem que o interlocutor faz dessa fala a partir da percepção desse sujeito enunciativo, levando em conta

também o EUc construído por ele. “O EUe (assim como o TUD) é um ser que existe no e pelo ato de produção-interpretação. É esse ato que lhe dá um estatuto exclusivamente linguageiro, independente em parte, do EUc e do TUi” (Charaudeau, 2008, p. 48).

Sobre a relação entre o sujeito comunicante e o enunciador, o autor diz que ela jamais será completamente transparente, pois o comunicante não se revela por inteiro através do enunciador. “O EUe é apenas uma máscara do discurso usada por EUc. É por isso que EUc, consciente desse estado de fato, pode jogar, com finalidades estratégicas, tanto o jogo da transparência entre EUe e EUc, quanto o da ocultação de EUc por EUe” (Charaudeau, 2008, p. 49).

COMO O CORPUS REVELA AS ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS DO SUJEITO FALANTE

Leonardo Sakamoto tornou-se referência, no meio jornalístico e acadêmico, na temática sobre direitos humanos ao fundar a ONG Repórter Brasil, que divulga e investiga a presença de trabalho escravo nas cadeias produtivas das empresas do país. No Blog do Sakamoto, hospedado no Portal UOL, o jornalista aborda temas variados de seu interesse. Em seu blog, se apresenta da seguinte forma:

Leonardo Sakamoto é jornalista e doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo. Cobriu conflitos armados em diversos países e o desrespeito aos direitos humanos no Brasil. Professor de Jornalismo na PUC-SP e pesquisador visitante do Departamento de Política da New School, em Nova York, é diretor da ONG Repórter Brasil e conselheiro do Fundo das Nações Unidas para Formas Contemporâneas de Escravidão (Sakamoto, 2010).

A foto que complementa essa descrição mostra um homem aparentemente jovem, com idade entre 35 e 45 anos. A partir desses dados, pode-se perceber a instância social do sujeito comunicante: homem, jovem, jornalista, professor e cientista política, com forte atuação em núcleos que têm na sua gênese a defesa dos direitos humanos. Outra característica que ajuda a moldar esse sujeito comunicante é o fato de o blog estar hospedado em um dos maiores provedores do país, o UOL, e de Sakamoto compor o time de articulistas do UOL com reconhecimento nacional, como José Simão (com conteúdos atuais em tom humorístico/irônico) e Mário Magalhães (com pautas voltadas para o esporte e temas ligados ao Rio de Janeiro). Todos esses blogs ganham ainda mais notoriedade por receberem na página inicial do UOL um texto que convida os internautas a visitarem os respectivos sítios.

Apesar de estarem hospedados em um Portal de Notícias, os blogs aparentemente funcionam de maneira independente, com conteúdos diversos, abordando o ponto de vista dos autores.

Dito isso, passemos para a instância discursiva:

Enunciado 1

Asserção 1: *Faz tempo que não sentia tanta vergonha alheia como nos últimos dias.*

Asserção 2: *A quantidade de besteira que escorreu em blogs e nas redes sociais como resposta de muitos homens (sic) às mulheres que resolveram não ficarem caladas diante da violência sexual digital contra uma participante de 12 anos do programa Masterchef foi deprimente.*

No enunciado 1, o sujeito enunciator mostra-se engajado com os direitos das mulheres, demonstrando claramente como os comentários de conotação sexual nas redes sociais sobre Valentina o incomodam. Mas não só isso, o EUe, ao falar sobre o caso, resgata outras situações nas quais as mulheres estão em situação de desigualdade com os homens e, muitas vezes, sofrendo violência doméstica, para estabelecer o seu lugar de fala: jornalista e ativista dos direitos humanos que analisa casos como esse com um viés político – em termos amplos – sobre a realidade que as mulheres vivem no Brasil, apontando sempre o seu posicionamento. Ao fazer isso, Sakamoto se dirige a um TUD, imaginado por ele como um leitor que compactua com as ideias sobre os direitos das mulheres. Porém, o TUI será os leitores com os mais variados perfis, inclusive machistas, que perpetuam essa desigualdade entre os gêneros. Importante perceber que o EUe, mesmo estando coerente com o EUC, ainda assim representa uma máscara do comunicante, pois essa relação nunca é totalmente transparente e é determinada pelo interpretante.

Analisando a asserção 2, observa-se que Sakamoto utiliza “sic” ironizando os homens que fizeram publicações nas redes sociais sobre Valentina. O “sic” é utilizado para indicar algum termo ou palavra errada dentro da frase. A compreensão literal nos levaria a tentar identificar o erro na grafia do léxico “homens”, porém, a ironização comprova-se pelo uso de “homens (sic)” - e, nesse caso, ao usar o léxico “muitos”, ele não se refere a todos os homens, mas aqueles que fizeram discursos machistas e pedófilos nas redes sociais -, porque funciona como uma provocação para os machistas e pedófilos. Não é o léxico “homens” que está com a grafia errada, mas incluir esses homens no gênero masculino. Compreende-se que o uso da ironia é utilizado por Sakamoto para questionar a realidade.

Enunciado 2



Asserção 1: *Neste domingo (25), chorume foi despejado à taxa de vários metros cúbicos por segundo nas redes sociais, quando pessoas revoltadas com o tema da redação do Enem – a persistência da violência contra a mulher no Brasil – demonstraram toda a sua indignação.*

Asserção 2: *Para eles, o tema foi “comunista” ou “bolivariano” – provando mais uma vez que, no fundo do poço, tem um alçapão que dá em outro poço.*

Na primeira asserção, Sakamoto faz a utilização de dois dispositivos argumentativos. O primeiro deles refere-se à proposta, na qual ele situa o leitor sobre o assunto que será abordado, ao mesmo tempo, que se posiciona em relação a esse assunto. O segundo dispositivo é a persuasão feita através de um raciocínio que pode ser destinado à refutação, à justificativa ou à ponderação. Na asserção 1, Sakamoto realiza uma refutação em relação à manifestação das pessoas sobre o tema do Enem, que pode ser evidenciada através do léxico “chorume”. Apesar da asserção 1 não apresentar a ironia de modo evidente, é através dela que a ironia da asserção 2 consegue ser compreendida em sua completude.

Na asserção 2, a ironia está registrada através da expressão “no fundo do poço tem um alçapão que dá em outro poço”. A expressão refere-se ao ditado popular que, originalmente, se diz “no fundo do poço sempre tem uma mola”. Geralmente, ele é utilizado para demonstrar que, mesmo diante de adversidades, existem possibilidades de se reerguer. Quando Sakamoto refaz o ditado, ele demonstra, em tom crítico, uma falta de esperança nas pessoas que demonstraram que a temática do Enem em relação à mulher é comunista ou bolivariana.

Analisando os sujeitos da linguagem, o EUe manifesta-se discursivamente a respeito do tema do Enem de 2015. Ao utilizar “chorume” e “fundo do poço tem um alçapão que dá em outro poço”, ele constrói um discurso ativista sobre as questões de gênero. Além disso, utilizando essas expressões, ele se situa exatamente do lado oposto desse pensamento denunciado como equivocado, que acredita que o tema da violência contra a mulher seja esquerdista. Ao fazer essa marcação, Sakamoto estabelece o TUD como sujeito envolvido a favor da discussão de gênero, em âmbito democrático e igualitário. O EU comunicante lhe dá legitimidade para discorrer sobre o tema e ainda apresentar uma visão consonante às questões feministas.

Em termo de argumentação, o jornalista utiliza mais uma vez a tomada de posição. Ao instituir sua fala em um campo que dá voz à desigualdade entre os gêneros, ele apresenta



uma refutação dos discursos misóginos e de ódio propagados principalmente nas redes sociais. Sakamoto propõe um “diálogo educado e embasado com dados, números e fontes confiáveis entre as pessoas conscientes” (Sakamoto, 2015). Portanto, ele desprende-se do senso comum que polariza as ideias e as deixa em extremos opostos para trazer para o debate um discurso abafado, tolhido e sufocado por esses discursos de ódio que fazem mais “barulho”, especialmente nas redes sociais. A argumentação nesse processo é fundamental para Sakamoto racionalizar seu pensamento, operacionalizar as asserções e persuadir o leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões de gênero não se encerram nas matérias do Blog do Sakamoto, mas, sem dúvida, quando ele traz esse tema sob um novo enfoque discursivo – diferente das matérias abordadas pelos veículos tradicionais, que seguindo ainda os paradigmas da objetividade e neutralidade tentam alcançar os cerne das questões através da narração – suscita olhares diferenciados para o tema. Naturalmente, ele não é o único a discutir questões contemporâneas mostrando o seu ponto de vista, mas a singularidade do conteúdo de Sakamoto reside exatamente no percurso profissional e pessoal que ele traçou para legitimar o discurso atual.

Criar na internet um espaço no qual são discutidos os direitos de minorias e questionado os oligopólios comunicativos, a hegemonia e a resistência, fazem do Blog do Sakamoto uma mídia que aborda parte da realidade social e argumenta sobre as problemáticas que acontecem nessa realidade. Em seu processo de conscientização, Sakamoto enfatiza a importância de evocar a capacidade reflexiva de seu leitor e rejeita os discursos reproduzidos e homogeneizados dos meios tradicionais. Dessa forma, ele apresenta seu posicionamento político em relação às questões que tocam as mulheres. Em tempos de redes sociais, sujeitos encontram no ambiente virtual o meio propício para propagar seus discursos machistas, preconceituosos e misóginos. A rede trouxe a falsa impressão da ocultação de identidades, o que permite o encorajamento desses sujeitos para expressar comentários de cunho depreciativo. Quando se tem um acontecimento que traz a mulher para o centro da discussão, como no caso de Valetina e do tema do Enem, esses mesmos sujeitos fazem “barulho” nas redes sociais.

Demonstra-se, assim, que a ironia é percebida na contradição dos valores



argumentativos dos sujeitos interpretantes. Com isso, Sakamoto, assim como outros veículos que fazem parte da mídia radical alternativa, faz frente às mídias corporativas, na medida em que busca dar maior complexidade e heterogeneidade ao cenário público de debates.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUS, Jacqueline. **Heterogeneidade (s) enunciativa (s)**. Trad. Celen Cruz e João W. Geraldi. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul/dez. 1990.
- CASTRO, Maria Lilia Dias de. A Dialogia e os efeitos de sentidos irônicos. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Coordenação de equipe de tradução, Ângela S. M. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008
- _____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27, 2005.
- DOWNING, John D.H. **Mídia Radical, Rebeldia nas comunicações e movimentos sociais**. São Paulo: Senac, 2002
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. In: Sírío Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábola, 2010.
- _____. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas, 2.ed., 1993.
- PASSETTI, Maria Célia Cortez. O discurso irônico em textos opinativos da Folha de S.Paulo. In: VASCONCELOS, Silvia Inês Coneglian Carrilho de. (org.). **Os discursos jornalísticos: manchete, reportagem, classificados & artigo**. Itajaí-SC, Maringá-PR: Univali, 1999.
- SAKAMOTO, Leonardo. Liberta-se do papel de macho idiota ou ser vetor do sofrimento alheio? Disponível em <<http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/10/24/libertar-se-do-papel-de-macho-idiota-ou-ser-vetor-do-sofrimento-alheio/>>. Acesso em: 03 de novembro de 2015.
- _____. Enem: Tem vergonha de fazer cocô em público. Mas aceita violência de gênero. Disponível em <<http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/10/26/enem-tem->



vergonha-de-fazer-coco-em-publico-mas-aceita-violencia-de-genero/>. Acesso em: 03 de novembro de 2015

DISCURSO E SITUAÇÃO DE RUA: marcas intertextuais em notícias de Barreiras e de Juazeiro

Samara Oliveira²⁴⁸
Carlos Henrique Alves²⁴⁹
João Paulo Herculano²⁵⁰
Décio Bessa²⁵¹

RESUMO

Nos últimos anos, a Análise de Discurso Crítica (ADC) tem contribuído cada vez mais com as discussões sobre a relação entre a linguagem e a sociedade. São estudos que focalizam diversas situações de desigualdade social ligadas a grupos enfraquecidos em termos de poder e desprivilegiados socialmente. Uma das fontes de pesquisa é a mídia. Por meio dela, pode-se perceber, por exemplo, como o grave problema enfrentado por cidadãos e por cidadãs em situação de rua é representado pela/para a sociedade. E é a essa perspectiva que se vincula o objetivo dessa pesquisa: analisar marcas intertextuais presentes em notícias relacionadas à problemática da situação de rua na Região Extremo Norte e Extremo Oeste da Bahia, empreendendo, assim, uma análise de discurso crítica. Desenvolvendo uma pesquisa qualitativa que considera práticas sociais e contextualização, o trabalho relaciona-se à necessidade de estudar a linguagem/semioses de maneira textualmente orientada. Por isso, o *corpus* é composto por quatro notícias vinculadas ao tema “situação de rua” em dois *sites* de notícias de Barreiras: *Fala Barreiras* e *Novoeste*; e dois de Juazeiro: *Ação Popular* e *Diário da Região*. Como principal fundamentação teórico-metodológica serão utilizados estudos de Fairclough (trad. 2001, 2003), Silva (2009), MDS (2008), entre outros. Os resultados propiciaram a identificação e a discussão de diversos intertextos que se aproximaram da visão estereotipada e do preconceito relativo à situação de rua. Por outro lado, percebemos, também, que diferentes vozes são encontradas nas notícias, inclusive de pessoas em situação de rua; isso demonstra mudanças, pois o silenciamento é mais recorrente na mídia.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica; Situação de Rua; Extremo Norte da Bahia; Extremo Oeste da Bahia; Notícia.

INTRODUÇÃO

Hodiernamente, pode-se observar a presença da tecnologia em quase todos os lugares. Essa presença causa mudanças que atingem todos os setores da sociedade, em

²⁴⁸ Discente do curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado da Bahia, *Campus X*, Teixeira de Freitas. Pesquisa financiada pelo CNPq/PIBIC. E-mail: mara_oliveira_09@hotmail.com.

²⁴⁹ Discente do curso de Letras/Vernáculos da Universidade do Estado da Bahia, *Campus X*, Teixeira de Freitas. Pesquisa financiada pelo Programa de Iniciação Científica – PICIN/UNEB. E-mail: carloshenrique.ceu@gmail.com

²⁵⁰ Discente do curso de Letras/Vernáculos da Universidade do Estado da Bahia, *Campus X*, Teixeira de Freitas. Estudante voluntário do Programa de Iniciação Científica da UNEB. E-mail: herculano.joaopaulo494@gmail.com.

²⁵¹ Doutor em Linguística, Professor da Universidade do Estado da Bahia, *Campus X*, Teixeira de Freitas. E-mail: decioBessa@yahoo.com.br

especial a comunicação, a indústria e a economia. Em meio a esse universo tecnológico, é relevante discutir o espaço que a linguagem tem ocupado e refletir sobre impactos sociais. Nessa perspectiva, reitera-se, aqui, que linguagem e sociedade são inseparáveis, pois os textos estão presentes nas práticas, estruturas e eventos sociais.

Existem três vertentes de estudos que se correlacionam e que consideram a relação intrínseca entre língua e sociedade, são: a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida por Michael Halliday (1985), que parte de três princípios: interpretação de textos, do sistema e dos elementos da estrutura linguística; a Linguística Crítica (LC), que foi desenvolvida para um olhar voltado a um conhecimento analítico da linguagem – uma perspectiva crítica evidencia relações desiguais por meio de usos linguísticos em estruturas evidentes e também subjacentes; e a Análise de Discurso Crítica (ADC), que estuda a linguagem relacionada a práticas sociais, buscando averiguar textos, interpretações, discursos, o que contribui para evidenciar aspectos discursivos de problemas sociais.

A ADC tem relações com a LSF e representa um trabalho mais elaborado desenvolvido posteriormente à LC. Há diferentes abordagens em ADC, neste artigo, será empregada a abordagem de Norman Fairclough (trad. 2001, 2003) com o objetivo de analisar marcas intertextuais presentes em notícias relacionadas à problemática da situação de rua em maiores cidades das regiões Extremo Norte (Juazeiro) e Extremo Oeste da Bahia (Barreiras).

Uma importante fonte de pesquisa é a mídia, por meio dela pode-se perceber, por exemplo, como o grave problema enfrentado por cidadãos e por cidadãs em situação de rua é representado pela/para a sociedade. Este trabalho analisa textos de *sites* de notícias que tratam da complexa condição em vivem os que são erroneamente chamados de “moradores de rua”, destacando também o foco na efetivação de políticas públicas.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Diferentes abordagens são empregadas em trabalhos de Análise de Discurso Crítica. Esta pesquisa baseia-se na abordagem dialético-relacional de Norman Fairclough (trad. 2001, 2003), que se preocupa com mudanças sociais, econômicas e culturais. O autor se propõe a fazer um estudo transdisciplinar, pretendendo relacionar teorias para tratar de pesquisa com uma perspectiva dialógica e, através dessa pesquisa social crítica, dar visibilidade a questões sociais, tais como desigualdades, injustiças e falta de liberdade.

Fairclough (2003) se baseia em três modos de estudo de significados: gêneros, que correspondem às maneiras de agir e de interagir discursivamente; por exemplo, charges, recados, entrevistas, notícias; discursos, que são modos de elaborar concepções do mundo social, físico ou mental; e estilos, que se referem aos modos de ser, as identidades, no sentido de formas de identificação presentes em textos.

Para o desenvolvimento dos estudos, são empregadas categorias de análise como elementos de base para examinar textos em um viés linguístico-discursivo. Fairclough (trad. 2001, 2003) expõe algumas categorias, como: gênero discursivo, intertextualidade, significado de palavras, representação de atores sociais e interdiscursividade. Para as análises dessa pesquisa, foi utilizada a categoria intertextualidade.

INTERTEXTUALIDADE

O termo intertextualidade é de Julia Kristeva (1986 [1966]) e envolve a concepção de constituição de um texto como sendo permeado por outros. A autora baseou-se em Bakhtin nas discussões de gênero e principalmente de dialogismo. Para Bakhtin (2003), o enunciado é repleto de ecos e ressonâncias de outros enunciados correlacionados com o chamado campo da atividade humana. Quando se trata de análise intertextual em ADC, é interessante verificar textos e vozes que podem estar presentes ou ausentes no texto em análise, além de buscar entender o que essa presença ou ausência representa.

Fairclough (2003, p. 218) explica que “A intertextualidade de um texto é a presença de elementos de outros textos dentro dele (e então potencialmente outras vozes além da voz do autor), os quais podem estar relacionados (discutidos, assumidos, rejeitados) de várias maneiras”. Em determinadas situações, por determinadas intenções, as marcas intertextuais podem ficar explícitas ou implícitas.

Outra forma de análise é a observação sobre vozes incluídas e excluídas. Segundo Fairclough (2003), a ausência de vozes significativas pode ser verificada. Dessa forma, um agente ou um texto pode ser “apagado” ou mencionado por meio de relato direto (uma citação autêntica ao que foi dito) ou relato indireto (fala relatada através de paráfrases ou ecos).

SITUAÇÃO DE RUA

A situação de rua é um dos problemas que fazem parte da desigualdade social no Brasil. Essa realidade deveria inquietar a sociedade a ponto de cobrarem dos órgãos públicos atitudes em relação aos cidadãos e às cidadãs em situação de rua. Porém, o que ocorre é a naturalização da situação dessas pessoas, que acabam fazendo da rua um espaço de abrigo e até de sobrevivência. Existem, também, diversas formas de preconceito e de violência contra a população em situação de rua, um exemplo é a utilização de denominações pejorativas e generalizantes como mendigos, criminosos, vagabundos, entre outros itens lexicais.

Alguns dos motivos que provocam essa circunstância problemática são: quebra/fragilidade de vínculo familiar, desemprego, migração para os grandes centros urbanos em busca de oportunidades, uso de drogas lícitas e ilícitas – destaca-se que esses motivos podem se correlacionar (MDS, 2008). Segundo Silva (2009), esse processo teve início na Europa, em plena revolução industrial; a situação de rua é evidenciada a partir da exploração da mão de obra relacionada com a questão capital-trabalho. Surge por meio da migração de pessoas que saíram do campo para a cidade na esperança de conseguir trabalho, porém, com o alto crescimento da população na Inglaterra e a falta de estrutura, muitas dessas pessoas terminaram indo para as ruas.

No Brasil, o conceito de desigualdade social ganhou força principalmente na década de noventa. Atualmente, a situação de rua enfrenta a naturalização, como se fosse algo normal. Um exemplo é a utilização do termo “moradores de rua” nos textos que tratam sobre a situação de rua, pois esse termo não é o mais adequado, porque passa a ideia de uma situação fixa além do antagonismo subsumido de se “morar” na “rua”.

Silva (2009) expõe que a situação de rua ocorre devido ao aumento da desigualdade social e da pobreza para determinadas pessoas, decorrente de um processo social vinculado à acumulação capitalista. Segundo o MDS (2008), pessoas em situação de rua são compreendidas como um grupo heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema e que utiliza logradouros públicos e/ou áreas degradadas como espaço de moradia e sustento, podendo utilizar albergues para pernoitar e abrigos, casas de acolhida temporária ou moradias provisórias.

METODOLOGIA

Esta pesquisa constituiu-se em coleta, seleção e análise de notícias referentes à

situação de rua em dois principais *sites* de notícias das regiões Extremo Oeste e Extremo Norte da Bahia durante o período de 2012 a 2016. As empresas de comunicação foram: *Fala Barreiras* e *Novoeste*, da cidade de Barreiras (Extremo Oeste da Bahia); e *Notícia do Vale* e *Ação Popular*, da cidade de Juazeiro (Extremo Norte da Bahia).

Barreiras, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010²⁵²), é uma cidade com aproximadamente 7.538,152 km², com uma população estimada em 153.918 mil habitantes e que possui um IDHM de 0,721. A cidade foi a pioneira do Oeste da Bahia a ter um Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua – o Centro Pop, no ano de 2014. O município de Juazeiro, segundo o censo do IBGE (2015)²⁵³, tem aproximadamente 6.500,691 km² e uma população de 218.324 mil habitantes. Conforme dados do IBGE (2010), seu IDHM é de 0,677. Juazeiro é a cidade que mais possui indústrias no Vale do São Francisco.

Em Barreiras, os dois *sites* traziam informações de cidades circunvizinhas que também compõe a região oeste da Bahia. Foi constatado nas notícias que a população em situação de rua aparece de maneira direta ou indireta. Dentre os temas centrais, a criminalização e a violência contra essas pessoas foi o assunto mais recorrente, especialmente em Barreiras (aproximadamente 18 notícias).

Quanto a Juazeiro, os *sites* de notícias traziam informações de todo o Extremo Norte da Bahia e também de Pernambuco – da cidade de Petrolina. Em relação à situação de rua em Juazeiro, só foram encontradas, nesses *sites*, notícias relacionadas ao Centro Pop, que é uma unidade pública de assistência social prevista no Decreto nº 7.053/2009 (BRASIL, 2009) – foram 4 notícias. O *corpus* dessa pesquisa é composto pelas notícias:

- do *Fala Barreiras* (FB) – “Barreiras ganha Centro de Referência para moradores de rua”, de 04/04/2014²⁵⁴. Esta notícia fala sobre a Inauguração do Centro de Referência Especializada de Assistência para População de Rua de Barreiras (Centro Pop) no ano de 2014 e informa que o programa pretende atender 80 pessoas por mês, concedendo assistência social, além de promover apoio de psicólogos e advogados. O texto não mostra relatos diretos e

²⁵² Dados do Censo Populacional IBGE/2010, divulgado/disponível, em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=290320>>, acesso em 4 ago. 2016.

²⁵³ Dados do Censo Populacional IBGE/2015, divulgado/disponível, em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291840>>, acesso em 4 ago. 2016.

²⁵⁴ Disponível em: <<http://www.falabarreiras.com/barreiras-ganha-centro-de-referencia-para-moradores-de-rua/#.V6ZS7jUXHrY>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

somente são apresentados dados da Diretoria de Comunicação da Prefeitura de Barreiras – Dircom.

- do *Novoeste* (NO) – “Prefeitura de Barreiras avança na assistência às pessoas em situação de rua”, de 03/04/2014²⁵⁵. Seguindo o mesmo assunto do FB, o *Novoeste* comunica a Inauguração do Centro Pop de Barreiras. Observou-se algumas correlações com informações coletadas do FB, como a capacidade de atendimento e o valor investido no programa.
- do *Ação Popular* (AP) – “Equipes do Centro Pop e CREAS realizam abordagem social nas ruas de Juazeiro”, de 20/04/2015²⁵⁶. Fala do trabalho de divulgação de funcionários do Centro Pop em parceria com o Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, com a finalidade de informar as pessoas em situação de rua sobre direitos e deveres sociais e também sobre os serviços públicos prestados na cidade. São apresentados relatos de: pessoas em situação de rua, Secretária da Secretaria Nacional de Desenvolvimento e Igualdade Social – SEDIS e Assistente social do Centro Pop.
- do *Diário da Região* (DR) – “Pessoas em situação de rua participam de evento no Centro Pop em Juazeiro”, de 20/08/2015²⁵⁷. Trata de um evento promovido pela SEDIS com o (Centro Pop) de Juazeiro. O texto traz alguns relatos de pessoas em situação de rua, além de entrevista com a coordenadora do evento e com a secretária da SEDIS.

É possível que estas notícias, dos quatro jornais, sejam institucionais, ou seja, foram escritas pela (ou solicitadas pela) Diretoria de Comunicação da Prefeitura de Barreiras – Dircom; e pela (ou solicitadas pela) SEDIS, de Juazeiro. Isso evidencia dois problemas, as instituições podem ter mandado o texto pronto para a publicação, o que simularia uma matéria jornalística; e se evidencia o nível de importância que os sites, particularmente, deram (e dão) à temática da situação de rua e às políticas públicas correlacionadas.

²⁵⁵ Disponível em: <<http://www.novoeste.com/index.php?page=destaque&op=readNews&title=Prefeitura+de+Barreiras+avan%E7a+>>>. Acesso em 3 ago. 2016.

²⁵⁶ Disponível em: <<http://acaopopular.net/jornal/equipes-do-centro-pop-e-creas-realizam-abordagem-social-nas-ruas-de-juazeiro/>>>. Acesso em 2 ago. 2016.

²⁵⁷ Disponível em: <<http://www.odiodiaregiao.com/pessoas-em-situacao-de-rua-participam-de-evento-no-centro-pop-em-juazeiro/>>>. Acesso em 2 ago. 2016.

ANÁLISE DAS NOTÍCIAS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

A intertextualidade será analisada em sua correlação linguística, discursiva e social. Assim como foi indicado, serão analisadas marcas intertextuais presentes nas quatro notícias selecionadas. Inicialmente, foram observadas a presença de relatos diretos/indireto e a ausência de voz de cidadãos e de cidadãs em situação de rua, conforme quadro 1:

Realizações Linguísticas	FB	NO	AP	DR
Relato direto		X	X	X
Relato indireto	X	X	X	X
Ausência de voz ²⁵⁸	X	X		

Quadro 1: Intertextualidade em notícias de Barreiras e de Juazeiro.

Como é possível verificar no Quadro 1, nas quatro notícias foram identificados discursos diretos e discursos indiretos, com exceção de FB. No entanto, em FB e em NO, vozes significativas foram excluídas. As notícias analisadas são organizadas e fundamentadas em relatos, ou seja, outros textos estão presentes. Assim, conceder o direito a fala às pessoas envolvidas diretamente ao contexto, atendidas por essas políticas públicas, é algo positivo.

Em FB, assinala-se a voz da Diretoria de Comunicação da Prefeitura de Barreiras (Dircom), e registra-se que 51 pessoas estão em situação de rua em Barreiras. Além disso, o Centro Pop é citado e acrescenta-se a informação de que será necessário um investimento mensal de 20 mil reais para manter o programa em funcionamento na cidade. Em NO, aparece a voz do Secretário da Secretaria do Trabalho e Promoção Social; e da Coordenadora de Programas e Projetos.

De Juazeiro, em AP, registram-se as vozes de dois cidadãos em situação de rua; da gerente de Proteção Social Especial da SEDIS; e da assistente social do Centro Pop. Em DR, verifica-se a voz da coordenadora do Centro Pop; da secretária da SEDIS; de dois cidadãos e uma cidadã em situação de rua (identificados como “morador de rua” e “moradora de rua” – mesmo sendo um texto que é indicado como sendo da SEDIS, não se utiliza uma

²⁵⁸ De cidadãos e de cidadãs em situação de rua.

nomenclatura mais adequada, que, inclusive, é a oficial, e está na designação que identifica o Centro Pop, por exemplo).

Através desse levantamento, percebe-se que alguns agentes não foram incluídos nos textos, em FB e NO, por exemplo, vozes significativas das pessoas em situação de rua não apareceram, ou seja, foram silenciadas. Na notícia do DR e do NO ocorre uma preferência às vozes dos funcionários dos programas, tais como secretários, gerentes e coordenadores. Efetua-se, assim, uma classificação de vozes que teria maior ou menor relevância.

Em FB não houve a utilização de relatos diretos, apenas mencionaram a Dircom. Houve referência a “moradores de rua”, mas com ausência de voz. Semelhantemente, aconteceu em NO, destacaram-se relatos diretos da secretária da Secretaria do Trabalho e Promoção Social e da coordenadora de Programas e Projetos, porém, silenciou-se pessoas em situação de rua.

Assim, pode-se supor que não foi feita uma interação direta com as pessoas em situação de rua em Barreiras, e, se houve diálogo, optaram por não publicar. Não se trata de afirmar que as autoridades, representantes de instituições, não se importam com a situação de rua, mas evidencia-se um distanciamento. Isso não contribui para a busca de solução para a problemática. Conforme o comentário do cidadão em situação de rua em DR: “Hoje a equipe está nos oferecendo um dia especial, que nos ajuda a esquecer a nossa luta diária pelas ruas [...]”; evidencia-se a desigualdade, o preconceito, a vulnerabilidade e luta pela sobrevivência diuturna.

Dessa forma, não há tanta preocupação em fazer uma avaliação mais detalhada do tema situação de rua, no sentido de provocar reflexão, almejando um debate amplo, que contemple o diálogo com setores da Administração Pública e a sociedade. Em NO, somente é confirmada a presença de autoridades do legislativo, executivo, representantes da comunidade e o vice-prefeito do município de Barreiras, porém, nenhum se pronunciou na notícia.

Em DR, o texto apresenta uma estrutura semelhante ao de AP, antes de um relato direto há um relato indireto, marcados por “disse”, “falaram” ou até “comemorou”. Três pessoas em situação de rua foram identificadas também pelo nome e tiveram relatos diretos e indiretos, todos expondo a opinião (positiva) sobre o Centro Pop, “Hoje a equipe está nos oferecendo um dia especial, que nos ajuda a esquecer a nossa luta diária pelas ruas”, “Essa equipe é nota 10, a gente só tem a agradecer o carinho e os cuidados que recebemos aqui” (é identificada como “moradora de rua”), “Muita coisa melhorou depois que a gente se cadastrou



para ser atendido aqui”. Verifica-se uma suposta harmonia entre essas vozes. Todos estariam de acordo com as questões informadas na notícia. A inexistência de voz contraditória acerca de um determinado assunto impede a observação de outros pontos de vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados e das análises, é possível considerar que alguns autores das notícias não dialogaram com as pessoas em situação de rua, a exclusão de vozes em algumas notícias é um resultado. Constatou-se que Secretarias de Assistência Social tem se envolvido com a problemática, com o reforço, inclusive, da obrigação de Lei – de qualquer forma, isso representa um avanço. Contudo, o tema não foi debatido, discutido como deveria/poderia. Destacou-se o intuito de mostrar um programa que está sendo oferecido pela prefeitura, que, apesar de estar previsto em Lei, parece ser um benefício propiciado pelo governo municipal. Seguindo esse exercício reflexivo, é preciso compreender a positividade de se atender melhor com o Centro Pop, assim como do cumprimento da Lei, que tantas vezes não ocorre.

Nessa perspectiva, em AP, por exemplo, noticia-se a ação de informar direitos e serviços sociais a cidadãos e cidadãs em situação de rua, o que pode incentivar a utilização de sistemas de proteção social. Convém mencionar que o desenvolvimento de políticas públicas é realmente fundamental, mas demandam ampliação e aperfeiçoamento. Também é preciso que movimentos sociais, poder público e sociedade prossigam debatendo e estejam dispostos a buscar a resolução para essa problemática. Pesquisas que tratem dessa temática são um campo aberto e de relevância para contribuir para a reflexão social e para o embate frente à problemática.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO POPULAR. **Equipes do Centro Pop e CREAS realizam abordagem social nas ruas de Juazeiro**. 2015. Disponível em: <<http://acaopopular.net/jornal/equipes-do-centro-pop-e-creas-realizam-abordagem-social-nas-ruas-de-juazeiro/>>. Acesso em: 2 ago. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BRASIL. **Decreto nº 7.053/2009, de 23 de dezembro de 2009**. Política Nacional para a



População em situação de Rua. 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7053.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

DIÁRIO DA REGIÃO. **Pessoas em situação de rua participam de evento no Centro Pop em Juazeiro**. 2015. Disponível em: <<http://www.odiariodaregiao.com/pessoas-em-situacao-de-rua-participam-de-evento-no-centro-pop-em-juazeiro/>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

_____. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

FALA BARREIRAS. **Barreiras ganha Centro de Referência para moradores de rua**. 2014. Disponível em: <<http://www.falabarreiras.com/barreiras-ganha-centro-de-referencia-para-moradores-de-rua/#.V8bsx5grLIV>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to functional grammar**. Londres: British Library Cataloguing in Publication Data, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Perfil de cidades**: Barreiras. 2010. Disponível em

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=290320>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

_____. **Perfil de cidades**: Juazeiro. 2015. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291840>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

KRISTEVA, Julia. Word, dialogue and novel. In. MOI, Toril. (Org.) **The Kristeva reader**. Oxford: Basil Blackwell, 1986. p. 34-61.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Nota técnica**: esclarecimentos metodológicos da pesquisa nacional sobre a população em situação de rua. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. 2008a.

_____. **Política nacional para inclusão social da população em situação de rua**: versão para consulta pública. 2008b.

NOVOESTE. **Prefeitura de Barreiras avança na assistência às pessoas em situação de rua**. 2014. Disponível em:

<<http://www.novoeste.com/index.php?page=destaque&op=readNews&title=Prefeitura+de+Barreiras+avan%E7a+>>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

SILVA, Maria Lúcia L. da. **Trabalho e população em situação de rua no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.



VIII Seminário de Pesquisa e Extensão | 2016

Extremo Sul da Bahia

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA:
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA

08 A 11
NOVEMBRO

REALIZAÇÃO:
UNEB - CAMPUS X
TEIXEIRA DE FREITAS



UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: ABORDAGENS E MÉTODOS: Análise das metodologias usadas no Nível Intermediário I²⁵⁹

Belchior Reis de Souza²⁶⁰
Justina Marsaro Schultz²⁶¹
Wanderson Brandão Sousa²⁶²

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo explanar as principais abordagens e métodos utilizados no decorrer da história do ensino de línguas, levando em consideração o seu efeito na aprendizagem do estudante e seus principais fatores positivos e negativos. Os temas propostos serão exemplificados através da análise das abordagens utilizadas no ensino de Inglês do Nível Intermediário I, 2014.2, da UNEB – Campus X e, para tanto, serviu-se da pesquisa bibliográfica que tratou sobre o uso de abordagens no ensino de uma língua estrangeira (LEFFA, 1998), (CHAGAS, 1957), e a observação das aulas de inglês, considerando os recursos utilizados, a postura do professor em relação aos estudantes, a utilização da língua alvo, a reação dos educandos e o ambiente de aprendizagem. Foi observado que, durante as aulas, não há a utilização de apenas um método; há uma mescla de recursos disponíveis que objetivam facilitar a compreensão da Língua Estrangeira por todos educandos em sala, o que nos leva a crer que aliar os pontos positivos de cada método pode tornar o ensino mais efetivo e que o essencial para um educador não é saber qual método é superior, mas sim desenvolver atividades e meios de ensino que se relacionem com o contexto e cotidiano de seus educandos, considerando fatores individuais e coletivos.

Palavras-Chave: Métodos e abordagens; Ensino de línguas; Língua inglesa. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O aprendizado de idiomas estrangeiros e culturas diferentes tem sido uma busca de grande parte da humanidade desde tempos remotos, tendo em vista que civilizações são formadas a partir do contato entre pessoas de diferentes idiomas e dependem dessas interações interpessoais para continuar existindo. Entretanto, a discussão acerca das abordagens mais eficazes para o ensino de línguas é um tema mais recente.

É quase unânime que dominar novos idiomas atualmente, na era da globalização e da

²⁵⁹ Trabalho orientado pela professora Lucélia Alves Matos,

²⁶⁰ Graduando do 7º semestre de Letras, licenciatura, habilitação em língua inglesa e literatura. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação – *Campus X*. E-mail: belchior_ivana@hotmail.com

²⁶¹ Graduando do 7º semestre de Letras, licenciatura, habilitação em língua inglesa e literatura. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação – *Campus X*. E-mail: tininhaschultz@hotmail.com

²⁶² Graduando do 7º semestre de Letras, licenciatura, habilitação em língua inglesa e literatura. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação – *Campus X*. E-mail: brandao_uneb@hotmail.com



comunicação em massa, é indispensável para quem deseja alcançar sucesso pessoal e profissional. Isso faz com que, a cada dia, um maior número de pessoas disponha-se a aprender uma ou mais língua estrangeira, demandando a maior oferta de profissionais especializados no ensino de idiomas. É evidente que tais profissionais desejem levar seus educandos à proficiência da língua estudada, mas qual seria o melhor método para que isso seja alcançado?

Portanto, o presente artigo objetiva explicar as principais abordagens e métodos utilizados no decorrer da história do ensino de línguas, levando em consideração o seu efeito na aprendizagem do estudante e seus principais fatores positivos e negativos.

Os temas propostos serão exemplificados através da análise das abordagens utilizadas no ensino de Inglês do Nível Intermediário I, no semestre 2014.2, da UNEB – Campus X e, para tanto, usamos a pesquisa bibliográfica e a observação das aulas de inglês, considerando os recursos utilizados, a postura do professor em relação aos estudantes, a utilização da língua alvo, a reação dos educandos e o ambiente de aprendizagem.

Inicialmente, é preciso estabelecer uma diferença importante para a maior compreensão do tema: abordagem e método. Levando em consideração os pensamentos de Almeida Filho (2007), a abordagem é um conjunto de pressupostos teóricos, de princípios e de crenças sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas. Neste contexto, a abordagem pode ser considerada como uma teoria que tem como pressuposto o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, Martins (2012, p. 97) destaca que “O método é a realização prática de uma abordagem. Nesse se define os tipos de atividades e materiais a serem usados, os papéis do professor e aluno, as técnicas e procedimentos a serem utilizados.”.

Desta forma, se a abordagem é uma teoria que trata a respeito do ensino/aprendizagem de uma determinada língua estrangeira, o método é a representação prática dessa teoria, é o momento e o espaço no qual o professor pode aplicar os conceitos que tratam essa abordagem.

AS ABORDAGENS

ABORDAGEM DA GRAMÁTICA E TRADUÇÃO

Essa abordagem, historicamente, surgiu para ministrar o ensino das línguas clássicas, ou seja, o grego e o latim, tendo como foco principal o acesso do estudante à parte escrita da língua; o centro do ensino estava focado nas habilidades de ler e escrever. Tal abordagem ficou conhecida como o Método da Gramática e da Tradução e predominou até o final do século XIX. Na prática, o estudante tinha acesso à língua alvo através de sentenças. Essas eram traduzidas para a língua materna e vice e versa. Este processo se estabeleceu sem fundamentação teórica da linguística ou outras ciências afins, sendo caracterizado por teóricos, como Leffa, ao citar que

Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. (LEFFA, 1988, p. 215)

Dessa forma, o professor não precisa ser um conhecedor profundo do idioma alvo, pois a maior parte dos materiais possuía a informação necessária. Ele deveria, entretanto, ter domínio de seu próprio idioma, pois o ensino se dava a partir da primeira língua. Oliveira nos informa que

Os exercícios eram de características maçantes, voltados para a aplicação das regras gramaticais, ditados e traduções. Os instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem eram o dicionário e o livro de gramática. Em uma relação vertical com os alunos, o professor era a autoridade dentro da sala de aula, pois era ele quem detinha o saber. (OLIVEIRA, 2011, p. 14)

Quase não havia iniciativa por parte dos estudantes, toda a estrutura era voltada para que o aluno não cometesse erros. A gramática era vista de forma dedutiva por apresentação e o estudo de regras se fazia através de exercícios de tradução.

ABORDAGEM DIRETA (AD)

Cestaro (1999) afirma que “O termo “direta” se refere ao acesso direto ao sentido sem intervenção da tradução, de forma a fazer com que o aprendiz pensasse diretamente na língua estrangeira”. Também conhecida como Método Direto, é uma abordagem quase tão antiga quanto a da Gramática e Tradução e, na verdade, surgiu como uma contraposição aos pensamentos e metodologias da AGT.

Dentre as características mais importantes a serem citadas estão o fato de que: a língua alvo deveria ser utilizada o tempo inteiro na sala, e em nenhum momento o estudante e nem mesmo o professor poderia utilizar a L1, como assegura Leffa (1998), ao dizer que.

O princípio fundamental da AD é de que a L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a "pensar na língua" (LEFFA, 1988, p. 2016).

A ênfase na AD está em primeiro lugar nas habilidades de ouvir e falar, porém, pela primeira vez, as quatro habilidades são mencionadas em relação ao ensino de línguas. As aulas de gramática já poderiam ser introduzidas nos primeiros encontros, não havendo, entretanto, a tradução em caso de o estudante não compreender algum termo, o que culminaria no ensino de vocabulário mediado por mímicas, figuras e objetos da própria sala de aula; e a aprendizagem indutiva da gramática, ou seja, a não explicitação de regras gramaticais. Tal descrição levou Saz (1980) e Brown (1994) a afirmar que a AD era mais uma atitude em relação ao ensino de línguas do que um método de ensino em geral, pois necessitava de uma boa base teórica.

O ditado não é mais utilizado como estratégia de aula, passa-se então a utilizar diálogos situacionais nos quais os alunos poderiam exercer a língua de forma viva. Primeiramente, o estudante era exposto à língua, para somente depois aprendê-la de forma sistemática. Outro ponto importante a ser mencionado em relação a AD, é a maneira como ela foi recebida no Brasil e como foi o seu desenvolvimento. Leffa nos informa que

A AD, em que pese seu prestígio e apoio oficial (inclusive no Brasil) teve sempre dificuldade em se expandir. Ou por não ter os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral a boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a AD, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da AGT. (LEFFA, 1988, p. 216).

A situação destacada acima é vivida nas salas de aula das escolas regulares ainda hoje, pois ainda que o professor tente falar em língua inglesa, o entusiasmo logo passa frente às situações que encontra.

ABORDAGEM PARA A LEITURA

Esta abordagem também ficou conhecida como Método de Leitura. Neste caso, o foco obviamente está na habilidade de ler e surgiu, inicialmente, com a necessidade de um estudo comparativo entre a Abordagem da Gramática e Tradução e da Abordagem Direta. Tal abordagem justifica-se pois,

Pela leitura concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. Aprender a ler de modo amplo e em vários níveis é aprender a comunicar-

se, é valer-se do texto em língua estrangeira para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo. (BRASIL, 2002, p. 94).

Suas características principais são a utilização de textos que trabalhavam a leitura; as aulas não enfocavam nas outras habilidades (ouvir, falar e escrever), a tradução era comumente utilizada.

Embora houvesse a preocupação de ensinar a produzir e reconhecer os sons da língua, a ênfase na pronúncia era mínima. Predominavam os exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos (LEFFA, 1988, p. 218).

Esta abordagem recebeu muitas críticas por parte dos estudiosos, entre eles destaca-se a fala de Gatenby, ao afirmar que

Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir, o falar, o escrever e se concentra somente na leitura (GATENBY, 1972, p. 43).

Para alguns pensadores há uma necessidade de utilização das quatro habilidades – *listening, speaking, writing and Reading* – para que haja um aprendizado efetivo de idiomas estrangeiros, tendo em vista que um indivíduo torna-se proficiente em uma língua, ao dominá-la em todos os seus níveis, como elucidado por Chagas:

Há uma interdependência tão íntima dos quatro aspectos instrumentais do ensino dos idiomas - ouvir, falar, ler e escrever, que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justo relevo aos demais. Treinados exclusivamente para a leitura, os escolares americanos terminaram por não aprender nem mesmo a ler. Não se altera impunemente a ordem natural das coisas (CHAGAS, 1957, p. 420).

Este caso pode ser exemplificado pelos analfabetos funcionais em língua portuguesa. Uma pessoa, por exemplo, que consegue compreender a língua portuguesa, porém não sabe ler e escrever é considerada uma analfabeta. Logo para se ter domínio de uma língua é preciso haver domínios das habilidades dela.

ABORDAGEM AUDIOLINGUAL

Segundo Almeida Filho (2007), a Abordagem Audiolingual, também conhecida como Método do Exército, surgiu com o advento da Segunda Guerra Mundial. Havia uma necessidade de comunicação entre os soldados de diferentes lugares, aliado a isso, os companheiros precisavam se comunicar de maneira rápida e eficiente, com o mínimo espaço de tempo possível. Então criou-se, a partir desta necessidade, um método em que os

aprendizes passaram a ser submetidos a aulas do idioma alvo com as seguintes características: diminuição do tamanho das turmas e até mesmo atendimento individual se fosse necessário, contratação de pessoas especialistas na área, como linguistas por exemplo, Leffa(1988) afirma que “A duração das aulas era de nove horas por dia por um período de seis meses”.

A abordagem foca que o estudante primeiro aprenda a ouvir e falar e posteriormente a ler e a escrever. A aprendizagem de fato só ocorria quando o educando automatizava os processos aos quais estava exposto.

A gramática era apresentada aos alunos através de diversos exemplos e modelos e não como regras; e os paradigmas gramaticais e o vocabulário eram apresentados em frases completas. O ensino construía-se através da repetição oral das estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas. (OLIVEIRA, 2011, p. 16)

Outra premissa importante era a de que deveria se aprender a língua, e não sobre a ela. O aluno precisava repetir diálogos situacionais até automatiza-los; os estudantes eram expostos a gravações de conversas de falantes nativos da língua, e isso acontecia de forma militar. Segundo Leffa (1998) “Há agora a presença de laboratórios de línguas com recursos auditivos, o professor é o centro de todo o processo de aprendizagem”.

Pela primeira vez, o ensino de línguas ganha status de ciência. A utilização de recursos e técnicas de aprendizagem trouxe bons resultados para os aprendizes. Porém, a evasão era grande pela falta de motivação. A metodologia audiolingual segundo Cestaro (1999) baseava-se nas ideias do Behaviorismo de Skinner²⁶³ e da Linguística Distribucional, de Bloomfield²⁶⁴.

Os erros não eram admitidos neste método. O professor deveria saber as diferenças lexicais e fonológicas entre as línguas para se focar exatamente nestes aspectos. Quando um aluno errasse, deveria ser logo corrigido pelo professor e os acertos eram reforçados. Para esta Abordagem, a língua é um conjunto de hábitos, ou seja, o que os falantes nativos dizem e não o que querem dizer, e isso faz com que os idiomas sejam diferentes.

²⁶³ Surgindo em oposição ao Funcionalismo e Estruturalismo, Behaviorismo é uma das três principais correntes da psicologia e tem como objeto de estudo o comportamento, sendo John Watson seu precursor. Frederic Skinner propôs o Behaviorismo Radical, com ideias opostas as de Watson, afirmando que o meio ambiente era o responsável pelo comportamento humano e que os aspectos cognitivos não são considerados, pois o ser humano é visto como um ser homogêneo, e não um ser composto por corpo e mente.

²⁶⁴ O objetivo da Linguística Distribucional de Bloomfield é a elaboração de um sistema de conceitos à descrição sincrônica. Ela baseia-se na psicologia Behaviorista, que tem Skinner como um de seus maiores teóricos. Assim, sua teoria é proposta, no qual, diz que para um sujeito identificar o objeto "cadeira", por exemplo, ele é preciso estar perto do mesmo para entender o que é realmente. Com isso, na perspectiva de Skinner, termos como "conteúdo", "significado" ou "referente" devem ser desprezados enquanto utilizados em respostas verbais. (RUIZ, 2009)



ABORDAGEM COMUNICATIVA (AC)

O Ensino de Línguas sofreu uma evolução decorrente da revolução audiolingual e da renovação dos métodos nos anos 70. Como resultado, o processo de Aquisição de Linguagem construiu uma visão holística a respeito dos processos de aprendizagem de idiomas, o que gerou princípios bem fundamentados, tanto na parte teórica quanto prática. Dessa forma, os educadores deixaram de lado o ensino ortodoxo e passaram a buscar uma abordagem que desse prioridade a comunicação. Assim, nasce nos anos 80 a Abordagem Comunicativa.

Como o próprio nome sugere, para a AC a ideia central está na função social da linguagem, para Leffa (1998) “a língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos”, ou seja, a língua se dá através da comunicação entre os indivíduos falantes. Ela pressupõe que o aluno deve aprender a se comunicar na língua estrangeira através da interação com outros alunos e com o professor, estando voltado para a preparação do educando em lidar com situações reais de comunicação, mesmo acontecendo em grande parte na sala de aula. Portanto, o ensino desse idioma deve ter por pressuposto que o objetivo não é descrever a forma da língua, e sim o que se faz com e através dela.

O material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.). Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente. (LEFFA, 1988)

ANÁLISE DAS AULAS DE INGLÊS DO NÍVEL INTERMEDIÁRIO I – 2014.2

Ao estudarmos os processos históricos de desenvolvimento do ensino de língua estrangeira, é possível fazer uma análise de como essas abordagens se desenvolveram ao longo do tempo e, além disso, fazer uma relação existente entre os métodos históricos e como eles auxiliam os professores atualmente. Dentre as abordagens e métodos descritos acima, podemos ver, de forma sucinta, as seguintes características:

Abordagem da Gramática e Tradução:

- Foco nas Habilidades de ler e escrever;
- Tradução de LM para LE e vice-versa;
- Memorização de Palavras;
- Memorização de Regras;
- Professor é o centro;
- Utilização de Ditado.

Abordagem Direta

- Foco nas habilidades de ouvir e falar;
- Utilização única da língua-alvo;
- Não tradução;
- Pensar em língua estrangeira;
- Domínio por parte do professor;
- Não utilização de ditado.

Abordagem para a Leitura

- Foco na habilidade de ler;
- A tradução é permitida;
- Apresentação das regras através de textos;
- O professor não precisa ser especialista.

Abordagem Audiolingual

- Foco nas habilidades de ouvir e falar;
- Utilização da língua-alvo;
- Ensino da língua e não sobre ela;
- Utilização de Recursos/Laboratórios;
- Automatização do processo;
- Presença de especialistas e nativos;
- Correção de erros pelo professor.

Abordagem Comunicativa

- Foco nas habilidades de falar;
- Utilização da língua alvo;
- A língua como eventos comunicativos;
- Utilização de materiais aos quais o falante nativo está exposto (conversas de telefone, ruídos de fundo, lista telefônica);
- Comunicação entre os alunos.

Dentre as abordagens expostas, pudemos perceber que nas aulas de Inglês Intermediário I – 2014.2, os seguintes recursos foram utilizados:

- Foco nas quatro habilidades, porém, maior trabalho com ouvir e falar;
- Utilização da língua alvo;
- Utilização de recursos audiovisuais;
- Utilização de recursos multimídia;
- Não tradução, porém quando necessário traduz-se uma ou outra palavra;
- Comunicação entre estudantes permitida e incentivada em inglês.

Observa-se que, durante as aulas, não há a utilização de apenas um método; há uma mescla de recursos disponíveis que objetivam facilitar a compreensão da Língua Estrangeira por todos os educandos em sala, o que nos leva a crer que aliar os pontos positivos de cada método pode tornar o ensino mais efetivo e que o essencial para um educador não é saber qual método é superior, mas sim desenvolver atividades e meios de ensino que se relacionem com o contexto e cotidiano de seus educandos, considerando fatores individuais e coletivos.

Portanto, pode-se concluir que as características das abordagens continuam remanesendo até os dias atuais. Entretanto, a grande questão é que não existe um profissional que trate das abordagens individualmente, ou seja, para criar suas aulas, o educador toma posse da característica da abordagem que lhe é mais peculiar, e isso depende de suas preferências pessoais, dos recursos disponíveis em sala de aula e da realidade dos educandos – tudo com o objetivo maior, que é o de maximizar a compreensão e absorção do idioma ensinado.

CONCLUSÃO



Ter conhecimento dos processos históricos, das definições dos métodos de ensino de línguas e, principalmente, dos recursos que eles oferecem aos professores de idiomas, são ferramentas que permitem a este profissional a possibilidade de analisar cada método e optar por aquele que mais se adapte à realidade de seus alunos e os leve a proficiência na língua estudada.

Assim, como em qualquer profissão, a área de ensino de línguas estrangeiras exige constante aperfeiçoamento e busca por técnicas atuais pelo professor, a fim de estar sempre preparado para auxiliar seus alunos a adquirir fluência e segurança no idioma alvo. Portanto, este artigo buscou descrever algumas das principais abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira, apresentando suas características mais marcantes e ao que eles se propõem.

Nota-se que os idiomas estrangeiros, especialmente o inglês, permeia vários segmentos na vida do brasileiro, seja de forma linguística ou cultural, fazendo com que a fluência em novas línguas torne-se indispensável na busca pelo espaço e atuação dos profissionais no tão competitivo mercado de trabalho atual, bem como para inserção de qualquer indivíduo no novo contexto mundial da globalização.

Deste modo, anseia-se que as informações expostas sirvam de referencial àqueles que pretendem inserir-se na prática do ensino de línguas, tendo em vista que, ao ter acesso as características positivas e negativas das principais abordagens, estejam mais aptos a escolher a metodologia que melhor se adeque as necessidades de cada um de seus educandos, facilitando assim o seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada** – ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2ª ed., 2007
- BRASIL. PCN+ **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2014
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall, 1994
- CESTARO, Selma Alas Martins. **O ensino de língua estrangeira**: História e Metodologia. Publicado em: 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2014
- CHAGAS, R. Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1957.



- DE SAZ, S. M. P. **La lingüística y la enseñanza de las lenguas**. Madrid: Empeño, 1980.
- GATENBY, E.V. **Conditions for success in language learning**. In ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russell N.(Orgs.) Teaching English as a second language: a book of readings. Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.43-48.
- LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. apud BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.
- MARTINS, Cristiana Gomes de Freitas Menezes. **Panorama Das Principais Abordagens E Métodos No Ensino De Língua Estrangeira**, in, Revista Perspectiva FGF – 2012.2 |ISSN 2238-524X.
- OLIVEIRA, Ana Beatriz Caddah de. **Ensino de língua inglesa como disciplina curricular no ensino fundamental em escolas públicas do distrito federal**. Brasília/DF, 2011.
- RUIZ. M.A.A. **Estruturalismo: A Corrente Norte-Americana**. 2009. Disponível em <<http://linguisticaeosestudosepistemologicos.blogspot.com.br/2009/10/estruturalismo-corrente-norte-americana.html>>. Acesso em 28 nov. 2014

ORALIDADE, GRAMÁTICA NORMATIVA E GÊNEROS TEXTUAIS: PERSPECTIVA DE INTERAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO

Natalia Penitente Andrade²⁶⁵

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral analisar se a oralidade e a gramática normativa são desenvolvidas no livro didático do 8º ano, Coleção Teláris, em vigor no município de Teixeira de Freitas-BA, de forma integrada com a leitura, interpretação, produção textual e análise linguística, a partir dos gêneros textuais; como específicos, verificar se há uma diversidade de gêneros orais no livro didático bem como se as atividades contemplam situações formais e informais de uso, e, por fim, propiciar discussões e reflexões sobre a importância da escolha do manual didático. Para tanto, utilizamos como referencial teórico, Marcuschi (2008), os PCNs (1998), Antunes (2003), Possenti (2001), dentre outros. A metodologia é qualitativa e quantitativa. Consta-se que a oralidade é explorada; o livro didático apresenta a distinção das situações formais e informais da língua; e os aspectos gramaticais, por sua vez, são contextualizados, colaborando com a reflexão crítica do aluno, bem como, parte de um gênero textual para as definições; dessa forma, as atividades envolvendo a oralidade e a gramática, frequentemente, perpassam pela leitura, interpretação, produção textual e análise linguística, propiciando uma aprendizagem significativa para o aluno.

Palavras-chave: Oralidade; Gramática; Ensino; Livro didático.

INTRODUÇÃO

Marchuschi (2003) destaca que o livro didático ocupa um lugar significativo no âmbito escolar e permanece como um dos materiais básicos na organização da prática pedagógica. Portanto, nas palavras da autora é fundamental que o mesmo continue a ser descrito, debatido, avaliado, analisado no esforço coletivo para ampliar, assim, sua qualidade. Em princípio, afirmar que livro didático bom é aquele que atende as necessidades do professor e dos alunos oferece alternativas produtivas no trabalho escolar e que contribuem para a formação do educador sobre a língua, dentre outros aspectos.

Diante o exposto, o objetivo geral desse trabalho é analisar se a oralidade e a gramática normativa são desenvolvidas no livro didático do 8º ano, Coleção Teláris, de forma integrada com a leitura, interpretação, produção textual e análise linguística, a partir

²⁶⁵ Discente do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, da Universidade Estadual da Bahia – *Campus X* – Teixeira de Freitas. Pesquisa em andamento relacionada à Iniciação Científica, orientada pela Profª. Me. Aline Maria dos Santos Pereira e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. E-mail: nataliapienitente@hotmail.com

dos gêneros textuais, visando à competência discursiva do aluno. Como objetivos específicos, verificar se há uma diversidade de gêneros orais no livro didático e se as atividades contemplam situações formais e informais de uso; ressaltar a relevância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa; e, por fim, propiciar discussões e reflexões sobre a importância do manual didático. A presente pesquisa faz parte de um subprojeto de Iniciação Científica financiada pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). O livro analisado foi o do 8º ano, da coleção Teláris, elaborado pelas autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi., 1. edição de São Paulo, editora Ática, 2012; coleção utilizada pelas escolas públicas municipais de Teixeira de Freitas. Para tanto, utilizamos como referencial teórico: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Marcuschi (2010), Geraldi (2011), Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2006); Barzerman (2005), Possenti (2001), dentre outros.

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo e quantitativo, primeiramente realizamos leitura de referencial teórico; posteriormente, análise quantitativa, enumerando os gêneros textuais para observar a diversidade no livro didático; e na sequência, realizamos a análise qualitativa, na qual descrevemos as atividades e analisamos se as mesmas contemplam a leitura, interpretação, produção de texto e análise linguística de forma articulada.

Esperamos que a pesquisa auxilie na reflexão acerca dos livros didáticos para o desempenho linguístico dos alunos nas escolas e contribua para a formação dos discentes de Letras e futuros leitores dessa pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

LIVRO DIDÁTICO: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVA DE ENSINO

O Fundo Nacional de Educação (FNDE, 1968)) descreve a trajetória e apresentação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); historicamente, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) tem 80 anos de existência, desde 1929, no decorrer teve diferentes nomes e formas, é voltado para educação básica com exceção da educação infantil; é o mais antigo programa de livro didático. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), compra e distribui livros didáticos para o ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, ocorre um processo, sendo: adesão, editais, inscrições dos editais, avaliação, guia do livro, escolha, pedido, aquisição, produção, análise de qualidade física,



distribuição e recebimento. Além disso, os livros são feitos para serem utilizados por três anos e, dessa forma, beneficiarem mais de um aluno. O aluno tem direito a um exemplar das disciplinas, sendo tanto para o ensino fundamental e médio. Foi criado o SISCORT com o objetivo de registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da Reserva Técnica, no âmbito do PNLD.

Diante das políticas envolvidas no desenvolvimento e aquisição, deve-se mencionar e ressaltar a importância do livro didático enquanto suporte metodológico para os professores. Assim, o livro didático, de acordo com Beth Marcurschi (2007, 238) “ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado no esforço coletivo de ampliar sua qualidade”. A autora destaca também que a qualidade do livro didático está relacionada com as práticas pedagógicas do professor para com os alunos, e deve oferecer subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar.

O livro didático é um material instrumentalizado com a finalidade de auxiliar, guiar e facilitar a prática; em sala de aula é condutor de ideologia nacional e sua função é de conter textos literários, diversidade de gêneros textuais, trajetória da literatura e pensamentos humanos, também informar sobre um equívoco provocado pela sociedade, que é o preconceito linguístico. Deve-se ensinar a língua portuguesa e suas variações, reflexões sobre o que é língua e o que é gramática. Dessa forma, quando o aluno conhece questões linguísticas e discursivas amplia sua competência discursiva e criam-se contextos efetivos de uso da linguagem.

Portanto, ao estabelecer uma prática constante de escuta de textos orais, leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos, permitindo assim, por meio de análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que progressivamente ampliam a competência discursiva do aluno. Dentro dessas afirmações, é notória a importância de conter tais recursos nos livros didáticos.

Beth Marcuschi (2007) reitera, na mesma perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que ao ensinar o aluno a aprender a falar e pensar sobre a própria linguagem; bem como, realizar uma atividade de natureza reflexiva, contribuindo, progressivamente para a ampliação da competência discursiva. Destaca uma afirmação pertinente, sendo que ao admitirmos que a educação é um direito fundamental e que a escola desempenha um papel essencial na formação para a cidadania, será inevitável concluir que o acesso às práticas de letramento deve estar no foco do trabalho em sala de aula.



TEXTOS ORAIS E REFLEXÕES GRAMATICAIS: PERSPECTIVAS DE ENSINO

Os PCN's (1998), sob o viés de textos orais, propõem formas de se trabalhar em sala de aula com os gêneros orais, sendo que uma rica interação a partir de diálogos dos alunos entre si e entre os professores é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, negociação de sentidos e avaliação dos processos envolvidos. Portanto, destacam que cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realizando entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, faz-se necessário propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato.

Dentro dessa perspectiva do trabalho com a oralidade, os PCN's (1998) reiteram que, deve-se ensinar aos alunos a produzir textos orais, pois contribuirá, sobretudo, para organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala. Dessa forma são destacadas algumas possibilidades de preparação para o ensino, sendo: partir das capacidades comunicativas do aluno; oferecer um *corpus* de textos organizados nos gêneros previstos; propor atividades e deixar claro o parâmetro de situação de comunicação. Assim, a partir dessas possibilidades mencionadas pelos PCN's (1998) significa ensinar os procedimentos que possam ancorar a fala e a situação de comunicação para dos mesmos.

Dentro da perspectiva da oralidade no ensino e sua abordagem nos manuais didáticos, Marcuschi (2001) descreve uma análise de como é posta a língua oral nos livros didáticos: em muitos casos confundem-se gírias com dialetos e regionalismo; a língua falada parece ser tratada como uma questão lexical; os exercícios com a linguagem dita coloquial na sua relação com a linguagem culta; a língua falada não é sistemática, mas pontualizada e a propósito de elementos não centrais; privilegiam as atividades de oralização, dentre outros.

Conforme exposto, Marcuschi (2001) destaca um exemplo pertinente do trabalho com a oralidade, que contribui com a formação cultural e na preservação de tradições não escritas, um exemplo são os contos populares ainda tão vivos em nossos povos, não só no interior, mas também em áreas urbanas. Também, dedicar-se ao estudo da fala é uma oportunidade de esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação. O autor supracitado destaca, “que o sentido da língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, deixando

claro que a escola precisa livrar-se de alguns mitos.”(p.25)

Sob o viés da reflexão gramatical, os PCN's (1998) definem que não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem, destacando que não se deve trabalhar a gramática de forma descontextualizada, bem como uma prática pedagógica vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação. Torna-se necessário fazer análises da forma de ensinar e deve-se priorizar a função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Possenti (1996), nessa mesma direção sobre aspectos gramaticais, explana que para se trabalhar gramática deve-se entender o conceito. Entende-se primeiramente que gramática é um “conjunto de regras”, abordando três perspectivas: conjunto de regras que devem ser seguidas, caracterizando por gramática normativa; conjunto de regras que são seguidas, gramática descritiva; conjunto de regras que o falante da língua domina, gramática internalizada. As duas primeiras maneiras dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade. A terceira maneira de definir a expressão refere-se a hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos mesmos falantes.

ANÁLISE DE DADOS

Os gêneros orais presentes no capítulo I e IV do livro didático do 8º ano são: peça teatral; dramatização; letra de música; filme; notícia; debate, seminário, propaganda, piada, anedota, desafio, relato de experiência de vida, discussão, fábula.

A partir disso, considera-se pertinente a presença dos mesmos, pois são instrumentos cuja apropriação leva o sujeito a desenvolver capacidade e competências linguísticas e discursivas de construção e de escolha apropriada para a ação em dada situação social.

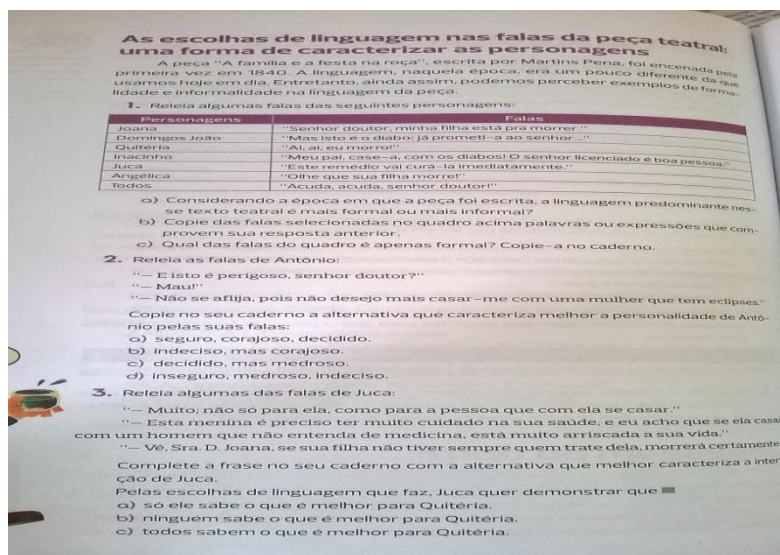
O primeiro capítulo do livro didático do 8º ano, I unidade, aborda texto teatral como gênero central, pois o livro seleciona um gênero por capítulo no qual tem o objetivo de ensinar o aluno a compreender, bem como desenvolve atividades, reflexões e produção textual a partir do mesmo. Introduz explicando o que é o cenário teatral, como acontece essa representação, e fazendo com que o aluno compreenda e reflita sobre a distinção da peça, bem como os elementos que estruturam o mesmo. Contextualiza também o período em que foi fundado o teatro no Brasil. Nota-se, a partir da introdução do capítulo, que não tem diálogo com os alunos, apenas faz ponderações conceituais e situa no cotidiano, ao mencionar, por

exemplo, que contar histórias sempre atraiu o ser humano e que permite vivenciar pela imaginação, pensar nas representações dos personagens e de suas ações nas peças. Ainda é abordada a peça de Martins Pena, que foi o fundador da comédia e dos costumes no Brasil, sendo a peça teatral “A família e a festa na roça”. O livro faz uma explanação contextual, possibilitando a compreensão do enredo. Observemos a imagem abaixo para ilustrar o supracitado.

Figura 1: Introdução do capítulo. Abordagem do gênero teatro.



Antes de fazer a leitura em voz alta, há um roteiro no livro sendo constituído pela observação dos dados sobre os personagens e o cenário bem como a linguagem do gênero teatro. Por conseguinte, após a leitura, o livro aborda “Interpretação do texto” na qual a proposta é compreender o sentido do texto, pois o objetivo será encenar a peça. Dessa forma, o livro didático destaca a diferença da língua formal e informal, salientando que a peça foi escrita em 1840, portanto, a linguagem apresenta aspectos diferentes da linguagem que usamos hoje em dia. Observemos a imagem abaixo.



1840, portanto, apresenta aspectos diferentes da linguagem que usamos hoje em dia. Observemos a imagem

Figura 2: Proposta de atividade sobre a peça teatral.

Esta atividade parte do gênero teatro para explicar que a linguagem daquela época era diferente da que usamos hoje em dia e que ocorreu uma mudança, sendo que a peça de Martins Pena foi escrita pela primeira vez em 1840, retirando exemplos da peça para afirmar o supracitado, não sendo, portanto, uma atividade desconexa, existe uma linearidade entre as atividades. Diante disso, é posto um quadro para explicar a linguagem formal e informal. Porém, não destaca uma explicação sobre as situações de uso, apenas solicita que o aluno identifique no texto os dois tipos de linguagem para copiar posteriormente. Também não observamos uma pergunta que leve o aluno a refletir sobre o tipo de linguagem utilizada na peça teatral.

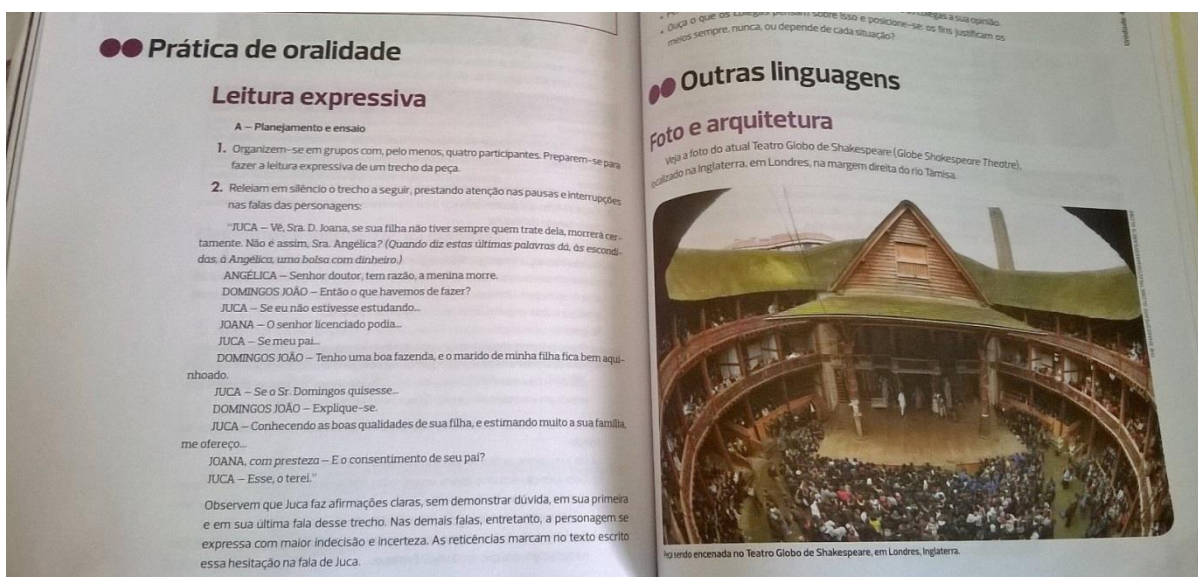


Figura 2: Abordagem sobre oralidade.

Dentro da perspectiva da abordagem sobre a oralidade, na seção “Prática com a oralidade” tem a proposta, em forma de esquema, de um planejamento para os alunos

seguirem. Em grupo, os alunos devem se preparar para uma leitura expressiva de um trecho da peça; o grupo deve se atentar para a entonação, altura, velocidade da voz, na expressividade da pontuação. Observemos a imagem a seguir.

Diante da atividade proposta, nota-se a importância da mesma, pois contribui para a leitura do texto teatral, o conhecimento do gênero e a aplicabilidade do mesmo; a forma da linguagem, conhecendo os recursos: articulação dos sons, palavras com clareza, entonação expressiva e gesticulação corporal; desenvolverá também competência linguística que é a capacidade do indivíduo de produzir e compreender textos e adequar as suas produções.

Sob o viés do trabalho com a gramática, observa-se que a seção “Língua: usos e reflexões” aborda os fenômenos gramaticais. Neste capítulo, estuda-se vocativo, vocativo e sujeito; e aposto. A abordagem das definições segue-se da seguinte maneira: é posto um trecho do texto teatral, lido no início do capítulo, para explicar o conteúdo, partindo assim do texto para a explicação, posteriormente, a definição de vocativo e para finalizar uma atividade. Observemos a imagem a seguir.

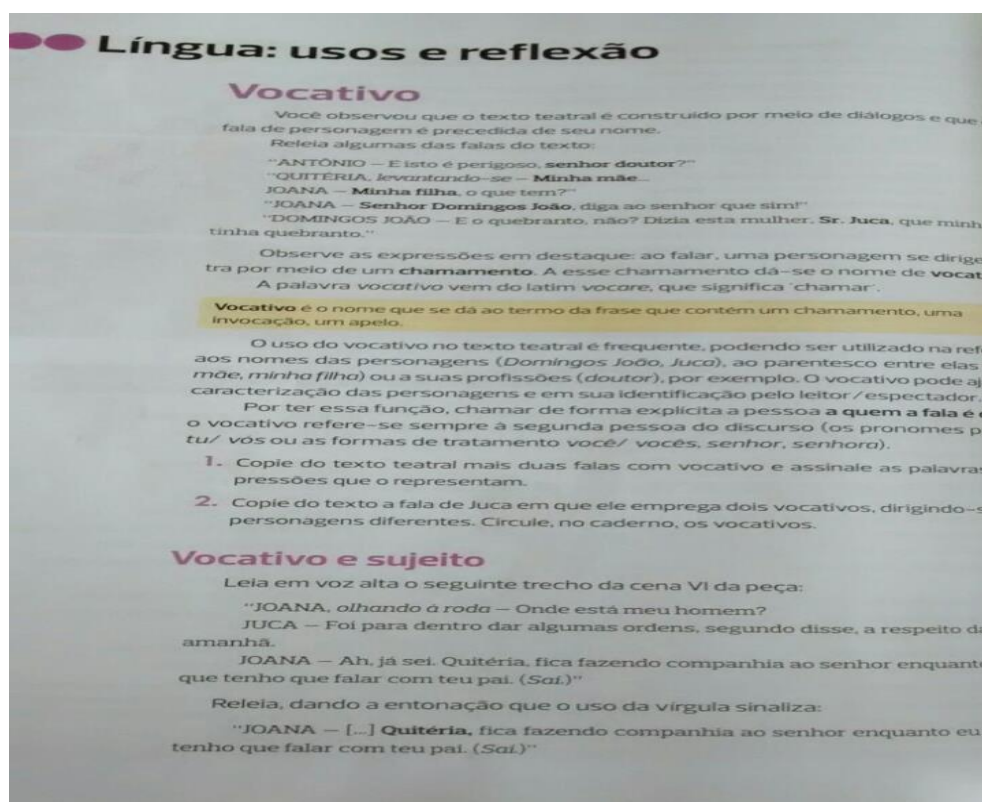


Figura 3: Explicação sobre os conceitos gramaticais.

Diante disso, observamos que abordagem acerca do vocativo leva o aluno a refletir, pois apresenta a pergunta “você já observou que o texto é construído por meio de diálogos e

que cada fala de personagem é precedida de seu nome?” (p.242); A partir da imagem notamos que a explicação parte do conhecimento de mundo do aluno, bem como antes de apresentar o conceito apresenta um fragmento do texto lido, analisado e discutido desde o início do capítulo; também, em forma de esquema sequencial desenvolve a assimilação dos alunos, pois o mesmo compreende o conteúdo a partir do texto, apresenta também a função de chamar de forma explícita a pessoa a quem a fala é dirigida, colaborando com a compreensão do aluno. Conforme a figura 3, a atividade proposta parte do texto, sendo um fragmento, mas não de forma isolada, e sim contextualizada, pois o texto foi lido no início do capítulo com a turma. Além disso, ressalta a importância e função do vocativo no gênero estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados na pesquisa foram através de leitura do referencial teórico e análise quantitativa e qualitativa do livro didático do ensino fundamental II, em específico, do 8º ano. Em relação à análise, primeiramente realizamos a contagem dos gêneros textuais e, posteriormente, de forma descritiva, analisamos a qualidade das atividades no livro para verificar se contempla de forma integrada o ensino de língua portuguesa.

Notamos a abordagem da gramática normativa e da oralidade no livro didático de forma integrada com a leitura, interpretação, produção textual e análise linguística. Quanto à diversidade de gêneros orais presentes no livro didático do 8º ano são apresentados no total: peça teatral; dramatização; letra de música; filme; notícia; debate, seminário, propaganda, piada, anedota, desafio, fábula. Observamos assim que existe uma diversidade; porém, vale ressaltar que há mais gêneros escritos do que orais²⁶⁶; nem todos os capítulos abordam as situações formais e informais da língua; e a cada capítulo o livro seleciona um em específico para desenvolver leitura, interpretação, produção de texto e análise linguística dos alunos.

É importante analisar o livro didático, considerando que ele é uma ferramenta muito utilizada em sala de aula. Dessa forma, seu processo de análise e escolha pelas unidades escolares deve ser pautado em uma análise crítica. O conhecimento da diversidade de gêneros textuais, constatada no livro analisado, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da criticidade, como também, o indivíduo pode adquirir a capacidade de utilizar o gênero

²⁶⁶ Constatou-se a afirmação a partir da análise da presença dos gêneros escritos e orais no livro didático do 6º ao 9º ano em uma pesquisa de Iniciação Científica no ano de 2015. A pesquisa atual tem como foco os gêneros orais.



adequado em relação ao contexto social em que está inserido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA VAL, Maria da Graça Costa Val. MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte:CEALE/Autêntica, 2005.
- GERALDI, Joao Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed.São Paulo: Ática, 1999.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Gêneros textuais e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro Lucerna, 2005._____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- POSSENTI, Sirio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras : ALB, 1998.

MARCAS INTERTEXTUAIS EM NOTÍCIAS SOBRE SITUAÇÃO DE RUA NO RIO GRANDE DO SUL

Décio Bessa²⁶⁷
Samara Oliveira²⁶⁸

RESUMO

A desigualdade social nos circunda; pelas ruas das capitais, grandes metrópoles, e até mesmo em cidades de médio e pequeno porte é possível notar a presença de cidadãos e de cidadãs em situação de rua. São, muitas vezes, vistos por meio de estigmas, identificados equivocadamente como “moradores de rua” e denominados: “pedintes”, “vagabundos”, “andarilhos”, “perigosos” – marcas pejorativas. Além da utilização de itens lexicais inadequados, ocorre também a disseminação do preconceito social por meio da linguagem, pois linguagem e sociedade estão intrinsicamente ligadas. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa é investigar marcas intertextuais presentes em notícias sobre pessoas em situação de rua no Rio Grande do Sul para melhor compreender o respectivo tratamento discursivo. Assim, a pesquisa fundamenta-se teórico-metodologicamente em uma abordagem da Análise de Discurso Crítica, a de Fairclough (trad. 2001, 2003), que considera que a linguagem é uma parte irreduzível da vida social, dialeticamente interligada com outros elementos da vida social. Para tratar sobre a “situação de rua”, serão utilizados principalmente os trabalhos: de Silva (2006), da Fundação de Assistência Social e Cidadania – FASC (2012) e do MDS (2008). Duas notícias de dois jornais de grande circulação do Rio Grande do Sul (*Zero Hora* e *Correio do Povo*) compõem o *corpus* deste trabalho. Os resultados apontam a necessária preocupação com a falha na implantação de políticas públicas, com o aumento do número de cidadãos e cidadãs em situação de rua. Também foi possível perceber que o espaço de voz foi garantido nas notícias, embora haja apagamento do nome ou classificação como “morador de rua”. Embora a ideia de invasores de espaço público tenha aparecido discursivamente em fala de um prefeito, as notícias também destacaram o papel ativo dos cidadãos e das cidadãs em situação de rua ao reivindicarem seus direitos.

Palavras-chave: discurso; situação de rua; Rio Grande do Sul; intertextualidade; notícia.

INTRODUÇÃO

Ao andar pelas ruas, principalmente nos centros das capitais, pode-se notar o quanto a desigualdade social faz parte do cotidiano. Buarque (1993) expõe que desigualdade social se tornou algo comum. Um exemplo, dado pelo autor, é que hoje em dia podem-se notar crianças, jovens e adultos pedindo nas ruas, trabalhando como cuidadores de carro nos estacionamentos, além das pessoas que estão em situação de rua. Buarque (1993) ainda expõe

²⁶⁷ Doutor em Linguística, Professor da Universidade do Estado da Bahia, *Campus X*, Teixeira de Freitas. E-mail: deciobessa@yahoo.com.br

²⁶⁸ Discente do curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado da Bahia, *Campus X*, Teixeira de Freitas. Pesquisa financiada pelo CNPq/PIBIC. E-mail: mara_oliveira_09@hotmail.com.

que um fator que leva à desigualdade social é a ruptura social, que consiste na construção de dois mundos.

Nessa construção, os pobres têm vidas totalmente diferentes dos ricos, seja pela separação em relação a cidades ou bairros, ou pelos condomínios de luxo (em que se tem tudo dentro deles), e até mesmo a diferenciação entre raças (BUARQUE, 1993). Essa desigualdade é um dos motivos que leva cidadãos e cidadãs a estarem em situação de rua. Denominar essas pessoas de “moradores de rua” acaba reforçando a ideia de que essa situação é fixa, difícil de reverter. Assim como denominar de “mendigos”, “vagabundos”, “desocupados”, entre outros itens lexicais, acaba propagando um discurso preconceituoso, que também prejudica a imagem social das pessoas que por algum motivo utilizam os logradouros públicos e/ou áreas degradadas como espaço de moradia e sustento (MDS, 2008).

Dessa forma, nota-se o quanto a linguagem pode afetar diretamente a sociedade. Por essa razão, essa pesquisa utilizará como referencial teórico a abordagem dialético-relacional de Fairclough (trad. 2001, 2003) sobre a Análise de Discurso Crítica (ADC). Segundo Fairclough (2003), a sua perspectiva é baseada na tese de que a linguagem é uma parte irreduzível da vida social e interligada a outros elementos da vida social. Sendo assim, essa pesquisa tem como objetivo analisar marcas intertextuais presentes em notícias de jornais mais divulgados do Rio Grande do Sul: *Zero Hora* e *Correio do Povo*.

SITUAÇÃO DE RUA

A situação de rua ocorre devido ao aumento da desigualdade social e da pobreza para determinadas pessoas, é decorrente de um processo social relacionado à acumulação capitalista (SILVA, 2006). Os principais motivos que levam pessoas a estarem nessa condição são: a quebra/fragilidade de vínculo social e familiar; o desemprego; a imigração para municípios maiores em busca de uma vida melhor; o uso de drogas lícitas ou ilícitas, entre outros fatores (MDS, 2008; Silva, 2006). É impreciso afirmar em relação ao Brasil, de acordo com Silva, um momento exato que marcar o início da existência de pessoas em situação de rua, fato que ocorre na Europa quando surgem as cidades pré-industriais. A autora expõe que, no Brasil, as pesquisas sobre as pessoas em situação de rua surgem a partir da segunda metade da década de 90. Período que se observou uma expansão da situação de rua em nosso país e no mundo. Segundo Silva (2006, p. 81), essa expansão aconteceu:

[...] particularmente em sua forma *flutuante*, devido à redução de postos de trabalho na indústria; *estagnada*, em decorrência do crescimento do trabalho precarizado, e do *pauperismo* (sobretudo a parte constituída dos indivíduos aptos ao trabalho, mas não absorvidos pelo mercado), o que ajuda a explicar a expansão do fenômeno população em situação de rua.

Dessa forma, evidenciou-se, nesse período, a problemática vivida por cidadãos e por cidadãs em situação rua. Essas pessoas são denominadas de “malandros”, “coitados”, “desocupados”, “pedintes”, “carentes”, “mendigos”, “vagabundos”, “moradores de rua” etc. Esses termos reforçam o preconceito social para essa situação. Silva (2006) comenta que esses itens lexicais criam uma ideia de “estilo de vida”, tirando, assim, a responsabilidade da sociedade – realidade vinculada ao pensamento da sociedade capitalista.

Formas mais apropriadas de designação seriam: “cidadãos/cidadãs em situação de rua”; “pessoas em situação de rua”, pois relacionam-se à ideia de algo provisório, uma situação, uma situação de rua. Vê-se, então, que o termo mais utilizado “morador de rua” envolve a ideia de algo fixo, dificilmente reversível, além do contrassenso de uma pessoa “morar” na “rua”. “Pessoa em situação de rua” é a forma utilizado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MSD), que realizou uma pesquisa em 2008, sobre cidadãos e sobre cidadãs que se encontram nessa condição no Brasil. Segundo o MDS (2008, p. 03), a população em situação de rua é um:

[...] grupo populacional heterogêneo, mas que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, em função de que as pessoas que o constituem fazem dos logradouros públicos (ruas, praças, jardins, canteiros, marquises e baixos de viadutos) e das áreas degradadas (prédios abandonados, ruínas, cemitérios e carcaças de veículos) espaço de moradia e sustento, por contingência temporária ou de forma permanente, podendo utilizar albergues para pernoitar e abrigos, casas de acolhida temporária ou moradias provisórias.

Ao tratar da capital do Rio Grande do Sul, estado da Federação envolvido neste trabalho, observou-se que Porto Alegre realizou quatro pesquisas entre os anos de 1994 a 2011. Elas foram realizadas pela Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nota-se que ocorreu um aumento significativo do número de pessoas em situação rua. Em 1995, foram constatadas 302 pessoas; em 1999, 427 pessoas; em 2008, 1.203 pessoas; e, em 2012, 1.347 pessoas. Desse modo, observa-se que, em 17 anos, ocorreu um aumento de 1.045 pessoas em situação de rua em Porto Alegre, quase 450%. Também foi constatado que houve um aumento da população masculina, passando de 77%, em 1995, para 82 %, em 2012; além de uma mudança na faixa etária predominante, estando, em 1995, de 29 a 45 anos; e, em 2012, de 25



a 34 anos. Em relação ao tempo de permanência em situação de rua, em 1995, a predominância era de pessoas com até 1 ano na rua – 27,47%; em 2012, a predominância era entre 1 a 5 anos – 29,7%.

Outro ponto relevante a ser destacado é em relação à origem dessas cidadãs e desses cidadãos. Conforme a pesquisa de 2012, 59% são da própria capital (sendo 49% de Porto Alegre e 10% da Região Metropolitana), 31% do Interior e 10% de outros lugares. Dessa forma, pode-se notar que Porto Alegre demonstra que era um equívoco pensar que a maiorias dessas pessoas em situação de rua eram provenientes de outros estados. Vale ressaltar que está sendo realizada uma pesquisa que teve início em 26 de janeiro de 2016, em que a estimativa da Comissão de Defesa do Consumidor, Direitos Humanos e Segurança Urbana (Cedecondh) é exista, em 2016, 3 mil pessoas em situação de rua em Porto Alegre.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é um paradigma/programa de pesquisa em Linguística Aplicada que se propõe analisar a relação entre sociedade e linguagem. Gunther Kress, Teo van Leeuwen, Teun van Dijk, Ruth Wodak, e Norman Fairclough são nomes que constam em sua gênese. Esta pesquisa é embasada na abordagem de Fairclough (trad. 2001, 2003). A contribuição de Fairclough para a ADC inicia-se mais fortemente com a publicação do livro *Language and power*, em 1989. Nele, o autor traz discussões teóricas sobre o discurso em relação à prática social, poder, senso comum, ideologia. Em 1992 (trad. 2001), o autor publica o livro *Discourse and social change*, onde desenvolve uma concepção tridimensional do discurso. Para Fairclough (2001, p. 100) a concepção tridimensional do discurso “É uma tentativa de reunir três tradições analíticas, cada uma das quais é indispensável na análise de discurso”: o texto, a prática discursiva e a prática social são a tradição de análise textual e linguística.

Segundo Fairclough (2001, p. 89), a sua abordagem reúne “a análise de discurso orientada linguisticamente, o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem”. Dessa forma, a ADC efetua pesquisa textualmente orientada, suas análises são realizadas a partir de textos. Em 2003, o autor lança o livro *Analysing Discourse*, no qual expõe que a sua abordagem para a ADC é baseado na compreensão de que a linguagem é uma parte irreduzível da vida social, dialeticamente interligada com outros elementos da vida

social, de modo que a análise social e a pesquisa sempre devem ter em conta a linguagem. Fairclough (2003) ainda reforça que uma maneira produtiva de fazer pesquisas sociais é através de um foco sobre a linguagem, usando alguma forma de análise de discurso.

Em 2001 (tradução) e 2003, Fairclough apresenta categorias analíticas para a investigação em textos. A categoria que será utilizada nessa pesquisa é a intertextualidade. Para Fairclough (2003), a intertextualidade é a presença de outros textos dentro de um texto e essa presença pode aparecer de várias formas, como em relatos diretos, relatos indiretos, na ironia. Dessa forma, ao analisar as marcas intertextuais nas notícias, serão pontuadas as vozes que se fazem presentes ou ausentes, e quais são as ausências significantes, por meio da análise de relatos diretos e indiretos, observando, por exemplo, se as pessoas em situação de rua estão tendo espaço para voz nas notícias ou não.

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi desenvolvida por meio de coleta, seleção e análise de textos referente à problemática da situação de rua, presentes em dois jornais de maior circulação do Rio Grande do Sul. Este estado faz divisa com Santa Catarina, ao norte; o oceano Atlântico, ao leste; o Uruguai, ao sul; e a Argentina, a oeste. Segundo o IBGE (2016), tem uma população estimada de 208,641 milhões de habitantes, em uma área territorial de 2.709.522 km².

As notícias foram coletadas nos jornais: *Zero Hora* (ZH), que é o maior jornal do Rio Grande do Sul, fundado em 4 de maio de 1964; e *Correio do Povo* (CP), que foi fundado em outubro de 1895, sendo o jornal mais antigo ainda em circulação em Porto Alegre. A coleta abrangeu os anos de 2011 a 2015, resultando em 128 notícias do ZH e 203 notícias do CP. Após a coleta das notícias, realizaram-se duas separações por temas: a primeira, uma macro classificação constituída por doze tópicos; e, a segunda, uma separação condensada em quatro temas.

Na primeira classificação, identificou-se: 1º – Violência realizada contra uma PSR²⁶⁹; 2º – Assistência à PSR; 3º – Violência realizada por PSR; 4º – PSR como segundo plano da notícia; 5º – Violência realizada a uma PSR por outra PSR; 6º – Curiosidades sobre PSR; 7º – Morte por doença ou motivos sem violência; 8º – Casos de higienização; 9º – PSR

²⁶⁹ Pessoa em situação de rua.

como “Herói”; 10º – Acidentes/mortes causados por condições precárias; 11º – Notícias relacionadas ao frio causando mortes ou não; 12º – Outras notícias. E a separação micro resultou em: 1º – Violência; 2º – Mortes; 3º – Assistências e intervenções; e 4º – Notícias variadas.

Após a separação, para este artigo, foi selecionada uma notícia de cada jornal referente à assistência fruto de “políticas públicas”. A escolha se deu ao perceber, nos jornais, uma preocupação com esse tema, sendo coletadas, no ZH, 4 notícias; e no CP, 36 notícias. Apesar das políticas públicas e de ter um órgão específico responsável por elas – a FASC –, ocorreu o aumento do número de pessoas em situação de rua, conforme dados já apresentados. Com a perspectiva da Cedecondh, para a pesquisa de 2016, nos últimos quatro anos pode ter ocorrido um aumento de 1.653 pessoas em situação de rua em Porto Alegre.

As notícias selecionadas foram: ZH – “Novo plano da prefeitura não atende às principais queixas da população de rua” (2015); e CP – “População de rua aumenta em Porto Alegre e políticas públicas falharam, diz FASC” (2015).

ANÁLISE DE DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

As marcas intertextuais em um texto demonstram a presença de outros textos / outras vozes (FAIRCLOUGH, 2003) e as implicações disso são relevantes para a pesquisa social. A notícia 1 “Novo plano da prefeitura não atende às principais queixas da população de rua”, publicada no jornal *Zero Hora*, no dia 24 de junho de 2015, relata o lançamento do programa Atenção Pop Rua em Porto Alegre que ocorreu um dia depois de um seminário em que pessoas em situação de rua expuseram as suas reivindicações.

Ao analisar a intertextualidade nessa notícia, notou-se que a mesma se fez presente por meio de relatos diretos e indiretos. Apareceram as vozes do prefeito de Porto Alegre – José Fortunati; de pessoas em situação de rua; do representante da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (Smam) – Léo Bulling; do secretário dos Direitos Humanos – Luciano Marcantônio; do defensor público federal – Geórgio Endrigo Carneiro da Rosa; e do presidente da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) – Marcelo Soares. Observou-se que somente as pessoas em situação de rua não foram nomeadas.

Quanto aos relatos, o primeiro foi direto, do prefeito José Fortunati expondo sobre a população que será atendida pelo programa Atenção Pop Rua:



Sabemos que essa população é crescente, e com um perfil diferente: há mais famílias, expulsas de suas comunidades pelo tráfico de drogas. Mas, na prática, o plano não deve mudar muito que já é feito em Porto Alegre há alguns anos.

Os relatos seguintes são de pessoas em situação de rua. Ocorrem de duas formas: indireto “[...] muitos deles expuseram problemas [...]” e direto:

Dizem que a Smam não faz remoções, mas, no mesmo dia que fizemos reunião (com a Cedecondh, meses atrás), na mesma hora, teve uma remoção na Praça da Matriz, onde tiraram documentos e remédios das pessoas — disse um dos participantes do evento.

Neste relato direto não fica explícito que o participante é um cidadão em situação de rua, mas é possível pressupor isso, porque o indivíduo refere-se à reunião com a Comissão de Defesa do Consumidor, Direitos Humanos e Segurança Urbana (Cedecondh); reunião que foi realizada com a população em situação de rua.

Em seguida, aparece o relato direto do secretário dos Direitos Humanos, Luciano Marcantônio, expondo sobre a falha em relação à retirada citada pelo participante:

Eu não sabia que teria aquela ação. É preciso informar a maioria da sociedade, que ainda tem uma ideia diferente sobre a população de rua, e que reclama, que as pessoas não estão ali porque querem. A remoção tem que ficar no passado.

Outro relato direto do prefeito José Fortunati contrapõe, de certa maneira, a fala do secretário dos Direitos Humanos:

A Brigada é mais difícil de articular, porque está em outra instância, mas os outros órgãos já estão trabalhando nisso, e as últimas abordagens estão sendo feitas com o acompanhamento dos Direitos Humanos. Mas não vamos permitir que simplesmente os espaços urbanos sejam tomados.

Em seguida, está o relato direto do defensor público federal, Geórgio Endrigo, expondo sobre os planos habitacionais: “Primeiro, nos disseram que o Demhab não tinha vagas, mas o departamento negou. Entendemos que a falta de moradia dificulta o acesso a outras políticas e ao emprego”. E, depois, consta o relato direto do presidente da FASC, Marcelo Soares, que trata das dificuldades de comunicação entre os setores:

Precisamos fortalecer a rede para superar isso. Mas essas questões (comunicacionais) passam. (O novo plano) é uma provocação, inclusive, para articular os trabalhadores das diferentes áreas. Não é de um dia para o outro.

A notícia 2, “População de rua aumenta em Porto Alegre e políticas públicas falharam, diz Fasc”, publicada no jornal *Correio do Povo*, no dia 16 de maio de 2015, discorre sobre o aumento do número de cidadãos e de cidadãs em situação de rua em Porto Alegre e, por esse motivo, indica que as políticas públicas falharam. Além disso, apresenta a história de uma pessoa em situação de rua.

Marcas intertextuais nessa notícia podem ser verificadas em relatos diretos e indiretos. Apareceram somente duas vozes, a do presidente da FASC, Marcelo Soares, e a de um cidadão em situação de rua, Daniel Silveira. Os primeiros relatos são do presidente da FASC, que expõe razões do aumento do número de pessoas em situação de rua. O relato direto: “Vivemos um caos social. Entramos em ação porque as políticas públicas falharam, mas o nosso desejo é ter todas entrelaçadas para ressocializar essas pessoas”. E, logo em seguida, consta o relato indireto: “A quantidade de pessoas nas ruas está aumentando, conforme Soares, e há escassez, inclusive, de pessoas para atendimento”.

Na segunda parte da notícia, que trata de uma história de um cidadão em situação de rua, observou-se que a construção contém apenas relatos dele dentro na narrativa jornalística. Todos os relatos foram diretos:

Quando eu cheguei na cidade e fui largado sozinho na rua, procurei logo um lugar para me deitar e me proteger do frio. Com o tempo, fui aprendendo a viver dessa forma.

Encontrei ela (cachorra) largada, assim como eu fui, e resolvi cuidar dela. Hoje eu dou o melhor que posso a ela, porque aqui só tem amor.

Comecei a trabalhar em obras e depois em um supermercado. Assim eu fui vivendo e me criei.

Também dava aulas de capoeira, foi o que me salvou das drogas.

Não fiquei sempre na rua, mas acabei voltando para ela, porque isso também se tornou um estilo de vida.

Ao analisar as notícias, notou-se que na notícia 1 as pessoas em situação de rua receberam voz, porém, as mesmas são representadas das formas: classificadas e generalizadas. Outro ponto importante em relação à notícia 1, é perceber a participação ativa desses cidadãos e dessas cidadãs, porque “expuseram”, “questionaram”.

Na notícia 2, só houve a representação de um cidadão em situação de rua, que recebeu espaço de voz e foi nomeado, um diferencial. Observa-se, também, na notícia 2 uma preocupação com a falha das políticas públicas, e, conseqüentemente, o aumento do número de pessoas em situação de rua.

Notou-se, na notícia 1, um embate discursivo entre o secretário de Direitos Humanos e o prefeito de Porto Alegre. O secretário expõe que não pode haver retiradas, mas o prefeito diz que deve haver retiradas, só que humanizadas. Além disso, o prefeito reproduz um discurso preconceituoso ao afirmar que “[...] não vamos permitir que simplesmente os espaços urbanos sejam tomados”. Assim, ele traz a ideia de que as pessoas em situação de rua estão “invadindo” os lugares públicos; um contraponto com o que expressa o secretário dos Direitos

Humanos: “[...] as pessoas não estão ali porque querem. A remoção tem que ficar no passado.”

Na notícia 2, apesar de terem ocorrido pontos positivos, também ocorreram fatos negativos. A segunda parte da notícia, que relata a história de um cidadão em situação de rua, expõe a vida de Daniel Silveira que está nessa condição desde os seus cinco anos de idade. Durante essa parte da notícia, o autor do texto utiliza termos que acabam reafirmando a ideia de que essas pessoas estão nessa situação porque querem, ou que seria algo natural. Isso acontece quando o autor expõe “Com apenas 5 anos, Daniel Silveira se tornou um filho da rua”, “Daniel se casou, teve filhos e diz ter estudado. [...]. Mas a rua continuou sendo o lugar que ele escolheu para viver”.

Nessas afirmações, pode-se observar que o texto nomeia o agente, Daniel Silveira, porém, logo em seguida classifica o mesmo como “um filho da rua”, como se fosse possível a rua conceber uma criança, como se isso pudesse ser natural em nossa sociedade. O reforço dessa concepção também ocorre no uso do item lexical “morador de rua”, como se fosse possível uma pessoa “morar” na “rua”. Na sequência, registra-se que Daniel teve filhos e estudou, porém, que o mesmo escolheu a rua como forma de moradia, provocando a interpretação de que aquela situação sempre foi uma escolha, ou seja, que ele está ali porque simplesmente porque quer. Aliás, a rua “continuou sendo o lugar que ele escolheu para viver” desde os “cinco anos de idade” quando ele foi “abandonado pela mãe” no centro de Porto Alegre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há mudanças, ainda que em curso, em Porto Alegre, sobre as “retiradas” – que estariam sendo acompanhadas pelos Direitos Humanos. Isso não acontece em algumas cidades, conforme, por exemplo, o estudo de Rosa (2005) – ela aborda as remoções violentas ocorridas em São Paulo. Conclui-se que as pessoas em situação de rua começam a ter mais voz em notícias e destacam seus papéis de agentes, pois “reivindicam” e “cobram” seus direitos. Apesar desses avanços, ocorre a propagação de discursos que naturalizam a situação de rua, expondo que as pessoas em situação de rua estão nessa condição porque querem, influenciando, assim, o refluir de ações e de responsabilidade dos governantes, bem como dos demais integrantes da sociedade. O equívoco social de que esses cidadãos e essas cidadãs



estão simplesmente “tomando” os espaços ainda precisa ser compreendido por políticos e pela sociedade.

REFERÊNCIAS

BUARQUE, Cristóvam. **O que é apartação:** o *apartheid* social no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos)

CORREIO DO POVO. **População de rua aumenta em Porto Alegre e políticas públicas falharam, diz Fasc.** 2015. Disponível em:

<<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/556570/Populacao-de-rua-aumenta-em-Porto-Alegre-e-politicas-publicas-falharam,-diz-Fasc>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

_____. **Analysing discourse:** textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Perfil de estados:** Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=431560>>. Acesso em: 10 set. 2016.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Nota técnica:** esclarecimentos metodológicos da pesquisa nacional sobre a população em situação de rua. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. 2008.

PORTO ALEGRE. Prefeitura de Porto Alegre. Fundação de Assistência Social e Cidadania – Fasc. **Cadastro da população adulta em situação de rua na cidade de Porto Alegre –** 2011. Porto Alegre, 2012. 56 p. (Versão pública).

SILVA, Maria L. L. da. **Mudanças recentes no mundo do trabalho e o fenômeno população em situação de rua no Brasil 1995-2005.** 220 p. Dissertação (Mestrado em



Política Social) – Curso de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ZERO HORA. **Novo plano da prefeitura não atende às principais queixas da população de rua.** 2015. Disponível em: <<http://m.zh.com.br/286/porto-alegre/4788248/novo-plano-da-prefeitura-nao-atende-as-principais-queixas-da-populacao-de-rua>>. Acesso em: 14 dez. 2015

ASPECTOS DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PRIVILEGIADOS NO ENADE PARA LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS²⁷⁰

Orientanda: Josiele da Costa Santos²⁷¹
Orientador: Prof. Dr. Celso Kallarrari²⁷²

A presente pesquisa buscou analisar o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), verificando de que forma se dá a abordagem da variação linguística nas questões que compõem a prova. Ademais, buscou-se observar quais as características do Português Brasileiro (PB) priorizadas no exame; bem como, os tipos de texto utilizados para análise dos fenômenos de variação. A pesquisa teve início com o acesso ao *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) para obtenção do *corpus*; posteriormente realizou-se o levantamento bibliográfico a partir do qual se chegou aos seguintes referenciais: Dias Sobrinho (2010) e Silva (2010) – que contribuíram na compreensão acerca do ato de avaliar na Educação; Van Dijk (1992 e 2015) – o qual apresenta a noção de quadrado ideológico; além de Bagno (2003), Castilho (2012) e Labov (2008) – que abordam a variação e mudança linguística. O estudo permitiu concluir que, no que tange a variação linguística, os conhecimentos priorizados no ENADE dizem respeito às características do português popular, considerando, mais frequentemente, a colocação pronominal explicada a partir de alternativas que retomam elementos da formação do PB. Quanto aos tipos de texto utilizados para discussão dos fenômenos, constatou-se o uso de um texto literário e um texto teórico.

Palavras-chave: ENADE; Português Brasileiro; Variação linguística.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, sob o título “Aspectos da variação linguística privilegiados no ENADE para licenciatura em Letras Português”, busca analisar a prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) aplicada no ano de 2014, sendo considerada a avaliação direcionada aos graduandos dos cursos de Letras - Língua Portuguesa. O objeto em questão será estudado com o intuito de verificar a abordagem da variação linguística.

A pesquisa orienta-se de forma a relacionar-se aos resultados obtidos por meio dos subprojetos de Iniciação Científica desenvolvidos durante o período de 2014 e 2015²⁷³,

²⁷⁰ Trabalho desenvolvido a partir do projeto de Iniciação Científica, *Variedades locais e ensino de Língua Portuguesa: discussões sobre formação, seleção de professores e avaliações externas*, financiado pela Fundação de Amparo a pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

²⁷¹ Discente do 9º semestre do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação / Campus X (DEDC-X). *Email*: jcsosiele@gmail.com.

²⁷² Professor Doutor do Colegiado de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação / Campus – X (DEDC-X). *Email*: CelsoKallarrari@terra.com.br.

²⁷³ Os subprojetos referidos foram desenvolvidos durante o período de fevereiro de 2014 a julho de 2015, estes se intitularam *Análise de concursos públicos para professores de Língua Portuguesa aplicados no Extremo Sul da Bahia* – ministrado por Adenilton da Silva Rocha – e *A presença do estudo da variação linguística nos cursos de Letras do Extremo Sul da Bahia* – desenvolvido por Tamires de Almeida Santana e Josiele da Costa Santos. Os estudos deram-se sob a orientação da Professora Dra. Adriana Santos Batista.

constituintes do projeto de pesquisa *Variedades locais e ensino de Língua Portuguesa: discussões sobre formação, seleção de professores e avaliações externas*. A pesquisa teve início com o acesso ao portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), onde foi possível ter acesso à prova do ENADE aplicada aos graduandos em Letras – Língua Portuguesa no ano de 2014. No *site*, também foi possível obter informações acerca das disposições legais que estabelecem o exame a ser analisado, bem como ter acesso ao manual do ENADE e relatórios publicados anualmente pelo INEP, onde constam informações sobre a presença dos alunos durante a aplicação das provas de um determinado ano, além de dados estatísticos acerca do curso e instituição avaliada.

Para o desenvolvimento deste estudo foram realizadas leituras referentes a: Dias Sobrinho (2009) e Silva (2010) que discutem aspectos da instauração do ENADE como substituto do Exame Nacional de Cursos e noções de avaliação. No que se refere ao método adotado na análise, será feito uso de proposições concernentes a Van Dijk (1992 e 2015) que trata das relações de poder no discurso. Também consideramos Bagno (2003), Castilho (2012) e Labov (2008) que contribuíram na compreensão relativa aos conceitos de variação e mudança linguística.

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nas seções seguintes, serão apresentadas as discussões teóricas que embasaram o estudo. Assim, serão abordadas discussões acerca das concepções de avaliação e a forma com que se dá a avaliação do ensino no Brasil. Será tratado, ainda, de questões que contemplam o discurso e a reprodução ideológica. Por fim, tratar-se-á dos aspectos de variação, mudança linguística e formação do português Brasileiro.

A AVALIAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

A avaliação, no âmbito educacional, é entendida como elemento necessário para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. É utilizada como forma de controle da qualidade e reconsideração da ação, pois permite diagnosticar uma determinada situação e a partir de então torna possível a intervenção e modificação da necessidade detectada. Nesse contexto, Dias Sobrinho (2010, p. 195) estabelece que:



A avaliação é a ferramenta principal de organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social.

No que se refere às políticas de avaliação destinadas a Educação Básica e ao Ensino Superior brasileiro, estas têm sido utilizadas, enquanto ferramenta de identificação das problemáticas do sistema educacional, visando à melhoria da qualidade da educação. Por meio dessas, as instâncias governamentais responsáveis pela educação no país analisam e repensam aspectos como as taxas de conclusão, evasão, repetência, entre outros. As avaliações do ensino estendem-se da Educação Básica ao Ensino Superior, englobando, com algumas especificidades, também a pós-graduação.

Desta maneira, Silva (2010) afirma que todas as etapas e níveis de ensino, com exceção da Educação Infantil, passam por algum tipo de avaliação. A Educação Básica, por exemplo, é avaliada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); enquanto que o Ensino Superior possui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ambos organizados pelo INEP. A pós-graduação, por sua vez, possui a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que está ligada ao Ministério da Educação.

Diante do que foi exposto entende-se que o uso de avaliações se faz necessário no âmbito educacional, pois através de procedimentos avaliativos são produzidos saberes acerca da qualidade da educação, das instituições de ensino e do aprendizado dos alunos. A partir dos dados obtidos nesse processo é possível a reformulação da ação e a elaboração de ferramentas voltadas às problemáticas evidenciadas. No âmbito governamental, o uso de avaliações como forma de análise do sistema educacional influencia em decisões políticas e burocráticas. No contexto escolar, pode contribuir para o desenvolvimento educacional dos alunos e também dos docentes, tendo em vista que estes têm a possibilidade de repensar sua prática.

METODOLOGIA DE ANÁLISE

O autor Van Dijk apresenta, nas obras *Cognição, discurso e interação* (1992) e *Discurso e poder* (2015), aspectos que tratam das relações de poder que se manifestam no discurso, bem como as formas pelas quais o discurso pode contribuir para a perpetuação de algumas crenças e manutenção das relações de poder. Segundo este autor, por meio do

discurso, é possível ter controle direto sobre a ação. Isso ocorre, por exemplo, com a instauração de leis, estabelecimento de comandos, apresentação de instruções, entre outros. Em se tratando do campo educacional, pode-se citar como exemplo as Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que têm por função regularizar a educação no Brasil. Por conseguinte, esses documentos agem de forma direta sobre a ação de um determinado grupo de indivíduos.

Assim, para Van Dijk (2015) os discursos apresentam marcas ideológicas que estabelecem oposição entre aquele que enuncia (*Nós*) e o outro (*Eles*), como também ressalta Batista (2011). Essa relação oposta também pode estar relacionada ao que o autor denomina instituições de poder, tais como: o governo, o parlamento, os órgãos públicos, o judiciário, as grandes empresas, além de outros. Em se tratando do *corpus* deste estudo o *Nós* está relacionado à voz de instituições de poder, neste caso o INEP, que faz uso da variedade linguística padrão, enquanto que o *Eles* poderá estar expresso na prova por meio de trechos que apresentam características de outras variedades linguísticas, vozes que precisarão ser analisadas na prova. Neste estudo, a análise de tais aspectos ocorre pelo fato de entender-se que as questões do ENADE, enquanto discurso do *Nós*, podem representar e reforçar crenças que tendem a ser reproduzidas.

SOBRE A VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA

Como elemento social, a língua é heterogênea, uma vez que os seres humanos são dinâmicos e a língua que falam deve adaptar-se às situações históricas vivenciadas por eles. Há também o fato de que a língua precisa dar conta de diversas situações sociais, por tais razões é inevitavelmente inclinada à mudança. Para Castilho (2012), variação e mudança são propriedades da língua, porém, essa característica não interfere na intercompreensão, pois possuem uma sistematicidade e uma regularidade. Segundo o autor, ao se comunicar linguisticamente, o falante tende a apresentar em sua fala um conjunto de traços sociais involuntários oriundos de seu *locus* de origem, escolaridade, sexo, entre outros. A manifestação concreta desses traços na língua é chamada de variação, por sua vez, a soma idealizada dessas variações é chamada de variedade.

No que tange o aspecto da mudança linguística, Labov (2008) discute que a mesma se inicia como um traço característico de um determinado grupo, à medida que este traço vai avançando dentro do grupo, poderá se expandir para fora dele, e afetará primeiramente grupos

mais próximos ao grupo de origem. Ao adquirir maior complexidade e extensão a mudança original, pode passar a ter mais valor social, o que tende a fazer com que seja corrigida a partir da língua padrão em uso. Desta maneira, entende-se que como elemento social, a língua passa, ao longo do tempo, por mudanças fônicas, morfológicas, sintáticas e léxico-semânticas, assim, vai se transformando.

A FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

No que se refere ao Português Brasileiro (PB) e os aspectos que o distanciam do Português Europeu (PE), Castilho (2012) destaca a mistura de línguas que ocorreu no Brasil, mencionando que, quando os Portugueses chegaram ao que mais tarde viriam a chamar de Brasil, havia um total de 300 línguas indígenas sendo faladas em nosso território. Posteriormente, o PE também foi exposto às línguas de matriz africana, tendo em vista o regime escravocrata.

Chaves (2013), corroborando com Castilho (2012), aponta que a partir do século XIX diversos estudos começaram a indicar mudanças sintáticas que distanciavam a fala dos habitantes do Brasil dos europeus, o que dava indícios do surgimento de uma língua nacional. Assim, admite-se que a Língua Portuguesa falada no Brasil sofreu influências das línguas com as quais teve contato. Castilho (2012) também aponta que os estudos sobre as características do PB tornaram-se mais expressivos, a partir de 1822, quando o Brasil tornou-se independente de Portugal. Por meio do nacionalismo, os brasileiros passaram a reclamar também a independência linguística.

Desde então, descrever, historiar e interpretar o PB foi um tema definitivamente incorporado à cultura nacional. A agenda respectiva tomou pelo menos três direções:

- (1) Já existe uma língua brasileira, que resulta da evolução biológica do PE.
- (2) O PB é como é dadas as influências que recebeu das línguas indígenas e africanas, sobretudo destas.
- (3) O PB é uma continuação natural do PE, refletindo hoje o que foi em Portugal o português arcaico do século XV (...). (CASTILHO, 2012, p.186)

Na hipótese da evolução biológica, afirmava-se que o surgimento do PB era uma questão de evolução natural do PE, sendo as línguas indígenas e africanas um nicho que favoreceu essa evolução. Já na segunda perspectiva apresentada, diz-se que o PB surge a partir de uma percepção social da língua, admite-se que a nação brasileira é marcada pela

mestiçagem e isto explicaria as particularidades existentes em nossa língua.

Por fim, há a hipótese de que o PB seria resultado de uma evolução natural do PE, a qual sustenta que as línguas mudam continuamente, levando em conta linhas de força próprias de sua estrutura. Segundo Bagno (2003), existem tendências profundas na estrutura de uma língua que viabilizam a mudança. Nesse sentido, o PB seria resultado de mudanças do português arcaico.

DESCRIÇÃO DO CORPUS

Segundo Polidori, Araujo e Barreyro (2006), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído por meio da Lei nº 10.861 de 14 de abril, 2014, tal sistema é dotado de três dimensões: a avaliação institucional, a avaliação dos cursos e a avaliação dos graduandos por meio do ENADE. Esse último é destinado a grupos amostrais de alunos em fase inicial – tendo de 7% a 22% da carga horária proposta para o curso concluída – e final dos cursos de graduação – com 80% da carga horária proposta conclusa. E tem aplicação trienal.

O ENADE possui quatro instrumentos básicos de avaliação, conforme INEP (2016), sendo eles: a prova; o questionário de impressão do estudante sobre a prova; o questionário socioeconômico; e o questionário do coordenador do curso. O *corpus* deste estudo é composto apenas pela prova do ENADE aplicada aos graduando em Letras – Língua Portuguesa no ano de 2014. A prova destinada aos alunos dos cursos é composta por 40 questões, sendo 10 de Formação Geral, onde são priorizados conhecimentos de temas transcendentais à formação profissional específica, as questões desta parte são comuns a todos os cursos; 30 questões são sobre a Formação Específica da área, por sua vez, contempla as particularidades de cada curso. Ambas as partes possuem questões discursivas e objetivas, sendo maior o número de questões objetivas. Na parte de Formação Específica da prova aplicada aos graduandos em Letras no ano de 2014, havia 03 questões discursivas e 27 objetivas.

A prova ENADE - Letras (2014) continha 30 questões específicas distribuídas entre as áreas de Educação (11), Linguística (11) e Literatura (08). As 11 questões que remetiam à área da Linguística tratavam sobre Semântica, Sintaxe, Sociolinguística, teorias linguísticas como a aquisição da linguagem, entre outros. Entre essas, havia um total de 04 que exigiam

conhecimentos relativos à variação linguística, as quais serão analisadas na próxima seção.

ANÁLISE DO CORPUS

As questões de Linguística disponíveis na prova estão numeradas como: 04, 09, 10, 13, 14, 18, 20, 21, 23 e 25. No tocante às questões sobre variação linguística, possuem as numerações: 09, 10, 18 e 20. As perguntas de número 09 e 10 utilizaram como base um mesmo texto, de título “Restos”, um texto literário do gênero conto usado nas questões para discutir características do português popular. O conto tem por personagem uma mulher catadora e deve-se analisar a fala da mesma. Nessas questões há o uso da variedade linguística popular com a finalidade de exemplificar e analisar aspectos linguísticos do *Eles*. Nesse caso optou-se por um texto artificial (o texto intitulado *Restos*) que apresenta uma situação hipotética de fala, em contraposição ao uso de transcrições, por exemplo. A pergunta 20, por sua vez, disponibilizou como base para discussão e análise um texto teórico, o qual apresentou o paradigma pronominal do português brasileiro.

A questão de número 18 é a única entre as quatro que não apresentou um texto para análise, em contrapartida, assim como a pergunta 20 abordou a colocação pronominal. Em ambas as questões, a variação no uso dos pronomes é justificada por meio de uma perspectiva sócio-histórica, levando em consideração o contato do PE com línguas indígenas e africanas. O tema referente ao uso dos pronomes no português também foi discutido na questão 10, sendo uma característica priorizada na prova ao se referir à variação da língua portuguesa.

Outra particularidade da língua discutida na prova, diz respeito à distinção entre variantes. Na questão de número 9, por exemplo, discute-se a caracterização da variante popular por meio do estudo de um texto literário, como se pode observar por meio da análise da questão:

Questão 9

Considerando a variedade linguística utilizada pela personagem do texto, avalie as afirmações a seguir:

- I. *A redução do verbo “estar”, como em “tá” e “tava”, é uma característica evidenciada na fala de sujeitos escolarizados e não escolarizados.*

- II. *A eliminação da marca de plural, como em “os pedaço” e “pernas bamba”, é um traço das variedades linguísticas populares faladas e escritas.*
- III. *A prótese do fonema /a/ em “alembro” é uma característica associada à história da língua portuguesa.*

É correto o que se afirma em:

- A. I, apenas.
- B. III, apenas.
- C. I e II, apenas.
- D. II e III, apenas.
- E. I, II e III. (ENADE, 2014, p.14)

A utilização da lexia “variedade linguística utilizada pela personagem” ressalta o fato de que se trata de uma representação da variedade linguística utilizada por um falante hipotético, uma vez que o texto base cria uma situação artificial de fala compreendendo que se trata de um discurso retirado de um texto ficcional. Ainda que se trate de um texto hipotético é a partir do mesmo que são feitas afirmações referentes à variedade popular, as quais deverão ser analisadas pelo graduando.

Na primeira afirmação, fala-se sobre a redução do verbo “estar” que poderá se apresentar como “tá” e “tava”, realização observável na fala de indivíduos escolarizados e não escolarizados, há, então, a consideração de uma ocorrência linguística menos estigmatizada. A segunda asserção propõe que a eliminação do plural é uma característica do português popular e cita como exemplo “os pedaço” e “pernas bamba” (no texto escrito “pernas bambas”). Contudo, pode-se contestar a afirmação de que ocorre eliminação do plural em se considerando os fragmentos citados, uma vez que, no primeiro caso, a marca de plural incide sobre o artigo, enquanto que, no segundo, a marca de plural se evidencia no substantivo. A última afirmação apontou que o uso de “alembro” em vez de “lembro” relaciona-se a questões históricas da língua portuguesa, ainda que não se apresente uma justificativa para a afirmação. Entre os exemplos citados, o uso de “alembro” indicaria maior estigmatização. A questão também retoma aspectos do que Castilho (2012) trata como variação sócio-cultural, nesta, por fatores como a escolaridade, condiciona-se o uso da forma culta ou popular do português.

A questão de número 10, no entanto, considera o texto *Restos* observando aspectos da colocação pronominal, como se pode ler a seguir:

Questão 10

Considerando a linguagem utilizada no texto **Restos**, avalie as asserções a seguir e a relação proposta entre elas:

- I. *A utilização do pronome oblíquo átono antes do verbo (próclise) no trecho “Me deu até tontura” é característica do português brasileiro, mas não abonada, para a língua escrita, pela gramática normativa.*

Porque

- II. *As regras normatizadas de colocação pronominal não correspondem às tendências fonológicas do português brasileiro.*

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

- A. *As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa correta da I.*
- B. *As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa correta da I.*
- C. *A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.*
- D. *A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.*
- E. *As asserções I e II são proposições falsas. (ENADE, 2014, p.14)*

Mais uma vez, o enunciado da questão ressalta o fato de que o texto a ser estudado apresenta aspectos da linguagem do *Eles*. O uso do verbo “avaliar” também indicado no enunciado, segundo Batista (2011), pode propor uma noção de julgamento, contudo, no caso da questão do ENADE, a forma como o exercício foi construído faz com que a avaliação seja direcionada à afirmação que se faz sobre o fenômeno linguístico. As asserções I e II também apontam o distanciamento existente entre língua escrita e língua falada.

As questões 18 e 20 também tratam sobre a utilização de pronomes. No exercício 18, assim como na primeira questão analisada, os fenômenos de variação são explicados por meio de aspectos históricos da língua portuguesa, as distinções entre o PB e o PE são justificadas devido ao contato linguístico que sofreu a língua portuguesa no Brasil. A questão de número 20 apresenta como texto base um quadro que expõe o paradigma pronominal do português brasileiro, em sequência são disponibilizadas duas afirmações que utilizam a linguagem do *Eles* como forma de evidenciar variações ocorridas no uso pronominal. Assim como na questão anterior, aspectos históricos também são utilizadas para justificar o fenômeno de



variação evidenciado.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Mediante a análise dos dados constatou-se a existência de 11 questões que exigiam conhecimentos relativos à Linguística disponíveis na prova do ENADE. Entre essas questões, as perguntas que levaram em conta aspectos de variação somaram um total de 04, e priorizaram discussões sobre o PB levando em conta a colocação pronominal, como tema mais recorrente na prova. Notou-se, por meio do conteúdo das questões, informações relativas à formação do PB, sendo que os responsáveis pela prova apresentam como justificativa aos fenômenos de variação o contato linguístico a que esteve exposto o PE nas terras brasileiras. No que tange à linguagem do *Eles*, verificou-se que esta é apresentada apenas como elemento a ser analisado. Há, ainda, o fato de que tal linguagem é apresentada através de exemplos hipotéticos em detrimento do uso de dados de fala; na questão de número 09, por exemplo, faz-se uso de um texto literário para a análise de fenômenos de variação.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A norma culta: Língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BATISTA, Adriana Santos. **Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril, 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 20 de fevereiro, 2016.

CASTILHO, Ataliba. **Nova Gramática do Português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAVES, Elaine. **O surgimento do português brasileiro: mudanças linguísticas e mudanças tecnológicas no Brasil, séculos 18 e 19**. 2013, 251 f. Tese (Pós-graduação em estudos linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo



Horizonte, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira (1995 - 2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 15 de janeiro, 2016.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Traduzido por: Marcos Bagno. Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POLIDORI, Marlis Morisini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira.

Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.14, n.53, p. 425-436, 2006.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O Sistema nacional de avaliação: Características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

———. **Discurso e poder**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.



EIXO 08 - Educação Matemática e práticas pedagógicas

Propicia espaço de divulgação e discussão de pesquisas produzidas nas várias tendências atuais em Educação Matemática, sejam elas: Resolução de Problemas e Investigação Matemática, Etnomatemática, Tecnologia da Informação e Comunicação, Educação de Jovens e Adultos, Educação Estatística, Modelagem Matemática, História da Matemática, dentre outras, partindo da premissa de que todos podem produzir Matemática nas suas diferentes expressões. Busca também intensificar os diálogos entre pesquisa e prática educativa de alunos e professores, especificamente, no trabalho com o ensino e a aprendizagem da Matemática.

EXPLORANDO FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS SENO E COSSENO COM O GEOGEBRA

Vanessa de Araujo Silva²⁷⁴
Karine Pessoa Oliveira²⁷⁵

RESUMO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência construído a partir dos resultados obtidos durante uma atividade desenvolvida pelo PIBID do Curso em Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado Bahia – UNEB/Campus X, no ano de 2016. O trabalho foi desenvolvido com duas turmas de 2º ano do Ensino Médio do Instituto Federal Baiano na cidade de Teixeira de Freitas, ao qual consistia na utilização do software Geogebra, como recurso didático para dar significado a construção dos conceitos das funções trigonométricas seno e cosseno, visto que, o conteúdo já havia sido ensinado, isto é, o software era a oportunidade de visualização dos gráficos como um ferramenta diferenciada. Como referencial teórico, optamos por trabalhar essa questão de pesquisa em detrimento da inquietude com as dificuldades de compreensão e de conceitualização dos estudantes com essa temática. Neste sentido, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel – TAS, ressalta que é importante para a aprendizagem que o professor identifique os conhecimentos prévios dos alunos e organize materiais potencialmente significativos e motivadores. Assim, os bolsistas procuraram observar se o software Geogebra poderia auxiliar os discentes a construir uma aprendizagem significativa bem como analisar a influência da motivação na construção do conhecimento. A obtenção dos dados para a construção do relato foram obtidos a partir da observação e do comportamento dos discentes e escrita de relatório.

Palavras-chave: Software; Matemática; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

Constantemente os espaços e os ambientes sociais vem se transformando, e a tecnologia tem sua parcela de responsabilidade nessas mudanças, pois influencia na comunicação e em nossas ações, estando facilmente acessível a grande parte da população. Nesse sentido, é interessante que as tecnologias possam ser usadas para a construção do conhecimento nos espaços educacionais, posto que “mudanças que vêm ocorrendo no cenário social e mundial nas últimas décadas, atribuídas aos avanços científicos e tecnológicos, tem desencadeado transformações em todas as áreas do conhecimento. (SILVA; SCHIRLO, 2014, p.1)

Desta forma, é importante utilizar-se de novos métodos que vão surgindo para

²⁷⁴ Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Email: araujo-vanessa03@outlook.com

²⁷⁵ Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Email: karinepeople@hotmail.com

favorecer a construção do conhecimento matemático, e assim conseguir motivar o aluno, possibilitando o desenvolvimento do interesse para o aprender, a medida que, a falta de interesse e a não associação dos conceitos com realidade, podem prejudicar a motivação na construção do conceito. Assim:

Um dos fatores relacionados a desmotivação para aprender Matemática está relacionado à falta de relação dos conteúdos com o cotidiano ou com situações concretas. O tratamento abstrato e desvinculado da realidade, dado aos conteúdos matemáticos tem dificultado a aprendizagem na medida em que o aluno não percebe a sua importância e não consegue atribuir significado ao que lhe é ensinado, não tendo motivação para aprender. (JESUS et al, 2011, p.2)

Foi pensando nisso, que optamos em resgatar a teoria da aprendizagem significativa proposta por David Ausubel e continuada, interpretada e complementada por Joseph Novak (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980) e Bob Gowin (1981 apud MOREIRA, 2006) que tem como propósito, considerar aquilo que o aprendiz já sabe, ou seja, as ideias e o conteúdo que ele tem a respeito de determinado assunto. De posse dessa informação é possível fazer um mapeamento das ideias prévias dos estudantes, com o objetivo de ensiná-lo e que possibilite a identificar conceitos básicos e a utilização de recursos que facilitem a aprendizagem de maneira significativa. Segundo Ausubel:

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as idéias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as idéias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. (AUSUBEL et. al., 1980, p. 34)

Partindo desse princípio, é interessante oferecer possibilidade para a construção do conhecimento de maneira diferenciada ou apresentar recursos que favoreça essa aprendizagem, na qual possa promover uma aprendizagem significativa para os discentes, isto é, seja possível construir um conhecimento real dos conceitos a serem absorvidos.

Os recursos interferem fortemente no processo de ensino e aprendizagem; o uso de qualquer recurso depende do conteúdo a ser ensinado, dos objetivos que se deseja atingir e da aprendizagem a ser desenvolvida, visto que a utilização de recursos didáticos facilita a observação e a análise de elementos fundamentais para o ensino experimental, contribuindo com o aluno na construção do conhecimento. (LORENZATO, 1991 apud PEREIRA; FREITAS, 2013, p.4)

Como a tecnologia esta cada vez mais acessível e presente na realidade dos estudantes, é interessante utilizar-se de recursos como os softwares educacionais para oferecer a possibilitar uma melhor compreensão dos conteúdos matemáticos, visto que

Os softwares matemáticos surgem como alternativa que amplia os conceitos teóricos



dos conteúdos em sala de aula e de recurso dinâmico que pode atrair o interesse e a intuição dos alunos e incentivar o estudo dos conceitos de forma inovadora. (PACHECO; BARROS, 2013, p.8)

E o geogebra é um software educativo de aquisição livre, rico em possibilidades de uso, que pode atender as necessidades para a utilização em sala de aula, devido a sua versatilidade de manipulação e sua facilidade de compreensão pelos diversos níveis de concepção tecnológica

GeoGebra é um software de matemática dinâmico para utilizar em ambiente de sala de aula, que reúne GEOMETRIA, álGEBRA e cálculo. Recebeu muitos prêmios internacionais incluindo o prêmio de software educativo Alemão e Europeu. Idealizado e criado por Markus Hohenwarter na Universidade de Salzburg. (FERREIRA, 2010, p.3)

Portanto, utilizar-se do conhecimento prévio dos estudantes a respeito de tecnologia é uma possibilidade para conseguir motivar os estudantes no estudo de matemática e assim conseguir bons resultados no estudo da disciplina. Nesse sentido, esse trabalho procura discutir a utilização do software geogebra para o ensino das funções trigonométricas seno e cosseno em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio do Instituto Federal Baiano bem como, busca compreender a influência que a motivação exerce sobre a construção do conhecimento, e o quanto a desmotivação afeta essa aprendizagem pelo fato de que nem atividades diferenciadas podem favorecer para compreensão dos conceitos.

REFERENCIAL TEÓRICO

É de consenso, que nos ambientes educacionais a matemática é uma das disciplinas em que os estudantes mais apresentam resistência para a construção do conhecimento. Nesse sentido, é pertinente uma constante pesquisa e discussão na busca de alternativas que diminuam as deficiências na construção dos conceitos matemáticos de maneira tal, a proporcionar uma aprendizagem significativa dos conteúdos. Assim,

O ensino da matemática é uma das preocupações da educação matemática vivenciada nos mais diversos centros acadêmicos do mundo. Muitas discussões levam os educadores a refletir acerca da adoção das melhores alternativas de ensino que proporcionam uma aprendizagem discente mais significativa. (PACHECO; BARROS, 2013, p.5)

Nessa perspectiva, é importante possibilitar a associação dos conceitos com situações concretas ou visuais bem como fazer uma conexão com os conhecimentos prévios dos estudantes, e assim consiga estar próximo da realidade do educando, visto que é necessário

mostrar o sentido para ser compreendida e aprendida pelo estudante, são aprendizagens consideradas significativas, são conceitos que podem ser aplicados e assim possa estar próximo das concepções do estudante, a medida que

Quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa. Quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próxima se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva. (PELIZZARI et al, 2002, p.39)

Assim, é relevante relacionar os conteúdos a serem aprendidos com sua realidade ou com objeto de interesse, para que assim haja uma motivação que favoreça a aprendizagem por parte dos estudantes, pois eles se interessam pelos conteúdos quando se sentem motivados ou quando a compreensão dos conceitos é pertinentes para si. Como tal

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio. (PELIZZARI et al, 2002, p.28)

Desse modo, o estudante se sente interessado a compreender o conteúdo quando o conhecimento a ser adquirido se mostra relevante, nessa concepção. É benéfico utilizar recursos disponíveis na atualidade para motivar os alunos a construir seu conhecimento. E as tecnologias da Informação ou TI se revelam como uma possibilidade de oferecer aos estudantes uma visualização do conteúdo que está sendo ensinado pois, “em particular, na Matemática, as TIC’s podem favorecer a compreensão de conceitos, o desempenho na resolução de problemas e o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo do aluno” (BELFORT, 2002 apud BARCELOS; BATISTA, 2010, p.02).

Devido às rápidas mudanças tecnológicas que o mundo sofre a todo momento, é primordial a adequação de metodologias que levem esse fluxo de informações para sala de aula, dando base ao aluno, para que dentro da sua realidade possa identificar a aplicabilidade da Matemática e fazer parte do processo de construção do seu próprio conhecimento, deixando de ser coadjuvante e se tornando peça principal nesse processo. (SANTOS; MOREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 02)

O desenvolvimento do computador e o avanço da tecnologia facilita sua utilização em sala de aula, e os softwares educacionais oferecem a possibilidade de melhor construir os conceitos através da TI, e assim conseguir êxito com a utilização desse recurso didático. Pensando nisso



O uso de novas tecnologias como os softwares podem solucionar problemas encontrados no âmbito educacional desde o ensino fundamental ao superior. Os softwares matemáticos podem ser uma proposta pedagógica vivenciada em sala de aula para motivação da aprendizagem e a ruptura da postura passiva do aluno. (PACHECO, BARROS, 2013, p.9)

Um dos softwares educativos da área de matemática bastante conhecido é o geogebra, que apresenta uma vasta possibilidade de utilização para compreender os conteúdos matemáticos bem como apresenta uma facilidade de manuseio e uma rápida visualização de suas funções, favorecendo sua aplicação em sala de aula. Esse software é de livre aquisição e é facilmente encontrado na internet “Ele foi desenvolvido por Markus Hohenwarter da Universidade de Salzburg para educação matemática nas escolas. Pode ser obtido facilmente em sites de busca ou no endereço www.geogebra.at. (FANTI, 2010, p.1). Assim,

O Geogebra é um software livre e pode ser usado facilmente como uma importante ferramenta para despertar o interesse pela busca do conhecimento Matemático principalmente com alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Possibilita trabalhar de forma dinâmica em todos os níveis da educação básica permitindo a abordagem de diversos conteúdos especialmente os relacionados ao estudo da geometria e funções. (FANTI, 2010, p.1)

Como afirma acima, esse software oferece a possibilidade de trabalhar função, sendo posto que a construção dos seus gráficos como também a visualização dos resultados obtidos são bastante claros e dinâmicos para perceber o comportamento das funções. Porém, é importante analisar que a construção do conhecimento não depende só do professor e os métodos sejam eles novos ou antigos para que o aluno consiga desenvolver uma aprendizagem significativa. É fundamental que o estudante esteja disposto a aprender para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com qualidade. Pois

[...] o professor pode motivar os seus alunos, mas para que esta motivação ocorra, não dependerá só dele, o aluno terá que contribuir, ou seja, sentir necessidade de aprender, assim ele será motivado de forma intrínseca, nesse caso o incentivo será despertado diante de uma novidade que os deixará curiosos [...].(NOGUEIRA; SLAVEZ, 2007, p.2)

O aluno precisa fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, pois caso contrário ocorrerá uma aprendizagem mecânica sem uma real relevância de aquisição para suas necessidades na vida, é importante estar conectada com situações do cotidiano e conseqüentemente estar interessado em construir suas concepções:

a motivação interfere muito na aprendizagem, é a base de tudo. Só haverá aprendizagem sem a interferência da motivação se for de forma mecânica, ou seja, fazer um depósito de novas informações no aluno, antes que ele tenha formado uma associação de conceitos existente na estrutura cognitiva. (NOGUEIRA e SLAVEZ, 2007, p.3)



Nesse sentido, oferecer novas formas para construir conhecimento traz benefícios significativos para construir o conhecimento matemático, porém o estudante precisa estar motivando para conseguir aprender e fazer parte do processo de desenvolvimento do conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na área de matemática ocorre em algumas escolas da cidade de Teixeira de Freitas, sendo o Instituto Federal Baiano, uma das instituições na qual é desenvolvido o programa. Nesse sentido, ocorre o acompanhamento por bolsistas graduandos a professores de matemática em algumas turmas da escola, que neste caso, são duas turmas de segundo ano do Ensino Médio.

O conteúdo funções trigonométricas seno e cosseno, foi ministrado pela professora nas duas turmas observadas. Temos que, “[...] as funções trigonométricas são exemplos de funções periódicas e podem modelar vários fenômenos periódicos (IEZZI, 2013, p.54). Partindo desse princípio de importância, a docente mostrou no quadro sua construção, bem como seu comportamento e características do seu gráfico. Logo após a realização da aula, foi proposta pela supervisora que os dois bolsistas do PIBID utilizassem o Geogebra para a compreensão significativa do gráfico e do comportamento dessas funções, pois como nos apresenta Ferreira (2010),

Por ser um sistema dinâmico de geometria permite ao construtor que optar por seu uso, fazer construções com pontos, vetores, segmentos, retas, seções cônicas bem como funções e mudá-los dinamicamente depois, e ainda equações e coordenadas podem ser inseridas diretamente. (FERREIRA, 2010, p. 03).

A função seno e cosseno estava sendo ministrada ao mesmo tempo nas duas turmas pela professora responsável, assim o conteúdo foi explicado no mesmo dia e no mesmo período de tempo nas referidas turmas. Já na aula seguinte, foi aplicado o software em uma turma seguida da outra com base no haviam estudado na aula passada.

A turma (A) apresentou dificuldade de compreensão do conteúdo utilizado no software, pois os mesmos também estavam com dificuldades nos conceitos prévios que não foram aprendidos ou compreendidos por eles acerca de função, como por exemplo a percepção que o $f(x)$ era a imagem da função, e o x , domínio, e que se apresentam uma relação de dependência, como também é posto por Paiva (2013, p. 117) que “uma variável y é

dada em função de uma variável x se, somente se, a cada valor de x corresponde um único valor de y . A condição que estabelece a correspondência entre valores de x e y é chamada de lei de associação, ou simplesmente lei entre x e y ". Essa dificuldade de compreensão de conceitos prévios no que se refere as funções seno e cosseno, também cria um obstáculo para entendimento da atividade que estava sendo desenvolvida, e a visualização do comportamento dos gráficos no software.



Figura 01 (Turma A)

Outro ponto observado pelos bolsistas foi que os alunos se mostraram bastante desmotivados e apáticos. À medida que estava sendo desenvolvida a atividade, não mostraram nenhum interesse na participação e associação com o que foi explicado pela professora e o que acontecia com as funções, mostrando que “As dificuldades dos alunos em Matemática não se limitam aos conteúdos, mas envolvem a própria motivação deles para a realização de atividades e a dificuldade de estabelecer relações desta Matemática escolar com situações cotidianas. (JESUS et al, 2011, p.1).

A turma (B) se posicionou contrária a turma (A), quando foi colocado a função. Logo em seguida, o software mostrou o gráfico e eles ficaram bastante surpresos e animados com o desenvolvimento da atividade.

Os softwares podem se constituir em uma importante ferramenta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem. Os usos destes recursos evidenciam uma forma de dinamização no ensino e motivação pela aprendizagem da matemática, ao passo em que seus conceitos são construídos a partir da informática e que está presente na realidade social de cada aluno. (PACHECO; BARROS, 2013, p.6)

Os estudantes perceberam a partir da análise dos gráficos a questão da translação das curvas bem como a diferença entre a multiplicação de uma constante por seno, e soma de uma constante ao ângulo do seno. Com essa turma, foi possível trabalhar todos os pontos

preparados para serem aplicados na execução da aula como: domínio, imagem, período e translação das curvas. Outra situação interessante foi quando ao iniciar a aula, os estudantes rapidamente mudaram de posição e se aproximaram do data-show para melhor visualizar a utilização do software. Vale ressaltar, que um ponto bastante motivador foi quando os gráficos de várias funções foram animadas e ao mesmo tempo, os alunos começaram a bater palmas e vibrar.



Figura 02 (Turma B)

Quando foi iniciada essa atividade com Geogebra na turma (A), os bolsistas ficaram bastante desanimados e frustrados com a falta de interesse dos estudantes, acreditando que utilização do instrumento não era uma prática tão eficaz como se pensava ou não souberam como trabalhar com software em sala de aula. Mas, quando a mesma atividade foi aplicada com a turma (B) o sentimento foi contrário, ocorreu uma troca de conhecimentos entre os alunos e os bolsistas de forma bastante motivadora, sendo possível trabalhar todos os pontos previstos no planejamento.

CONCLUSÃO

A tecnologia cada vez mais próxima dos estudantes é uma realidade na vida, e principalmente nas dependências das instituições educacionais. Diante desta percepção, faz-se necessário utilizar o conhecimento prévio e interesse dos estudantes, pois a partir deles, é possível a construção do conhecimento mais significativo e ao mesmo tempo, motivador. Como nos remete os autores Pereira e Freitas (2013),

As tecnologias estão, a cada dia, mais presentes em todos os ambientes. Na escola, professores e alunos já estão utilizando a TV, o vídeo, o DVD, o rádio, os

computadores e a Internet na prática pedagógica, tomando o processo ensino e aprendizagem mais significativo. (PEREIRA e FREITAS, 2013, p.5)

Com a realização dessa atividade foi possível observar que a motivação tem uma grande parcela de responsabilidade no desenvolvimento do saber por parte do aluno, na qual aguça a curiosidade para compreender assuntos novos e qualificar sua bagagem de conhecimento ocorrendo assim uma aprendizagem significativa, àquela em que cada indivíduo traz consigo um conhecimento prévio sobre determinado assunto acumulados em sua estrutura cognitiva. Entretanto, é fato também, que os educandos hoje em dia, dominam as tecnologias e o fazem uma constante em sua rotina. Acredito e concordamos com Ferreira (2010) que estes conhecimentos prévios acerca dessas tecnologias, deveriam receber novos conteúdos que, por sua vez, poderão modificar e dar outras significações àquelas pré-existent

Entretanto, ficou evidente em nossa pesquisa, que quando os alunos estão desmotivados ou sem interesse para construção do conhecimento, os métodos diferenciados ou novos recursos, não favorece a absorção dos conceitos pelos estudantes, pois ter a vontade de aprender é papel principal para desenvolver uma aprendizagem de qualidade.

No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. O aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios (ALCARÁ; GUIMARÃES, 2007 apud LOURENÇO; PAIVA, 2010, p.2).

Diante desta percepção, pode se concluir que utilizar conhecimentos prévios dos estudantes sobre tecnologia para construir os conceitos matemáticos é um bom começo para buscar motivar o aluno na sua formação escolar de qualidade.

Aproveitar o conhecimento prévio dos educandos contemporâneos com as novas tecnologias pode ser um bom começo, dessa forma, o computador não seria um instrumento que requer treino prévio de operacionalização, além disso, é algo que faz parte do cotidiano e do lazer deles, é um hábito que os estudantes contemporâneos já trazem consigo para a escola. (FERREIRA, 2010, p.2)

Mas é necessário que os alunos estejam motivados e interessados em compreender os assuntos pois caso contrário, as inovações podem esbarrar na não aceitação do método pelos discentes. Assim, é possível concluir que a utilização do software Geogebra é um recurso importante para o ensino de matemática e facilitação do entendimento dos gráficos das funções trigonométricas seno e cosseno. Porém, conseguir motivar os alunos a construir os conceitos, é um desafio bastante relevante no processo de aplicação de novos métodos, visto



que, a falta de interesse afeta o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIA

AUSUBEL, David. NOVAK, Joseph, D.. HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda. 1980.

FANTI, Ermínia de Lourdes Campello. Utilizando o Software Geogebra no Ensino de Certos Conteúdos Matemáticos. **Anais da V Biental da SBM**, Paraíba, 2010. Disponível em: http://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/Matematica/labmat/Utilizando-software-GeoGebra_Erminia_v_biental_sbm.pdf. Acessado em 12 de jul.2016.

FERREIRA, Roberto Claudino. Ensinando Matemática com o Geogebra. **Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer** - Goiânia, vol.6, N.10, 2010. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2010b/ensinando.pdf>. Acessado em 25 de jul.2016.

IEZZI, Gelson. DOLCE, Osvaldo. DEGENSZAJN, David. PÉRIGO, Roberto. ALMEIDA, Nilze de. **Matemática Ciências e Aplicações**. Vol.2, ed: Saraiva/São Paulo, 2013.

JESUS, Adriana Garabini de. NUNES, Célia. FERREIRA, Ana Cristina. A motivação do aluno para aprender Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental e o potencial dos materiais manipulativos. **Anais do XIII CIAEM (Conferência Internacional de Educação Matemática)**, Recife-PE,2011. Disponível em:

http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/1287/1/EVENTO_Motiva%C3%A7%C3%A3oAlunoAprender.pdf. Acessado em 16 de jul.2016.

LOURENÇO, Abílio Afonso. PAIVA, Maria Olímpia Almeida De. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Revista Ciência e Cognição**, 2010. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_2/12_132-141_m313.pdf. Acessado em 10 de ago. 2016.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

NOGUEIRA ,Nilma Maria. SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. A influência da motivação para a aprendizagem na visão dos alunos do 2º ano de pedagogia da UEMS. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I,No.01,2007 .Disponível em:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/view/129/67&gws_rd=cr&ei=iELJV6eCO8mYwQT_IJiIAw. Acessado



em 03 de jun. 2016.

PACHECO, José Adson D.. BARROS, Janaina V.. O Uso de Softwares Educativos no Ensino de Matemática In **DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade** – N.º 8, 2013. Disponível em:

http://www.revistadialogos.com.br/dialogos_8/adson_janaina.pdf. Acessado em 05 mai. 2016

PAIVA, Manoel. **Matemática Paiva**. Vol.1,ed: Moderna/São Paulo, 2013.

PELIZZARI, Adriana. KRIEGL, Maria de Lurdes. BARON, Márcia Pirih da. FINCK, Nelcy Teresinha Lubi. Dorocinski, Solange Inês. Teoria Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acessado em: 18 de ago. de 2016

PEREIRA, Bernadete Terezinha. FREITAS, Maria do Carmo Duarte. O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Prática Pedagógica da Escola. **Portal Dia a dia educação**, Paraná, 2013. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>. Acessado em 18 de ago. 2016.

SANTOS, Beatriz Oliveira dos; MOREIRA, Francis Miller; OLIVEIRA, Karine Pessôa. Geogebra: uma ferramenta para auxiliar na formação dos conceitos de inequações. **Anais da 4ª SEMAT**, Teixeira de Freitas – BA, 2016. Disponível em: <http://www.matematica-dedcx.com.br/index.php/semat/article/view/38/5>. Acessado em 14 de jul. 2016.

SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. SCHIRLO, Ana Cristina. Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel: Reflexões para o Ensino de Física Ante a Nova Realidade Social. **Revista Imagens da Educação**, v. 4, n. 1, p. 36-42, 2014.

Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/22694/PDF>. Acessado em 13 de ago. 2016.

PROBLEMA DE VALOR INICIAL: MODELAGEM, MÉTODO DE RESOLUÇÃO E RESULTADOS COMPUTACIONAIS

Carla Nascimento Neves²⁷⁶
Kennedy Morais Fernandes²⁷⁷

RESUMO

Os fenômenos que acontecem no mundo físico muitas vezes são modelados por problemas de valor inicial, onde a informação inicial conhecida é propagada para o interior do domínio por meio de uma equação diferencial. Como nem sempre esses problemas podem ser resolvidos analiticamente, métodos numéricos para soluções aproximadas são utilizados. O objetivo deste trabalho é utilizar o método de *Euler* para a resolução de um problema de valor inicial (PVI). Para isso, foi usado como PVI um problema que aborda a mistura de fluidos. Após a apresentação do modelo matemático do problema proposto e sua resolução analítica, descrevemos a formulação matemática do método de *Euler*, juntamente com sua implementação computacional. As soluções aproximadas obtidas pelo método numérico e a sua solução analítica do problema são apresentadas, criando a partir delas, comparações que investigam a eficiência da aproximação do método numérico para soluções aproximadas das equações diferenciais ordinárias. Assim, ao longo do trabalho foram aprofundados os conhecimentos adquiridos sobre derivadas, integração, modelos computacionais e técnicas de programação, além, é claro, da apresentação dos resultados adquiridos a partir da implementação computacional do método de *Euler*, sendo este o começo para futuras experiências investigativas no campo da resolução de problemas com a matemática.

Palavras-chave: Método de Euler; Equação Diferencial Ordinária; Problema de Valor Inicial.

INTRODUÇÃO

Como demonstrado por Valle (2012) e Nóbrega (2016), muitos dos acontecimentos da natureza acontecem segundo relações que envolvem taxas de variação, frequentemente eles são descritos através de equações diferenciais, que são equações funcionais que compreendem derivadas. Quando a equação diferencial envolve uma função desconhecida com uma única variável independente e suas derivadas até certa ordem, ela é chamada de Equação Diferencial Ordinária (EDO), cuja ordem é a mesma de sua maior derivada.

Na abordagem numérica para a resolução de EDO's de primeira ordem são utilizados métodos numéricos que podem ser implementados de forma computacional, aproximando

²⁷⁶Discente do curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciências - UFSB. E-mail: carlanascimentoneves@gmail.com

²⁷⁷Professor Doutor em Modelagem Computacional na Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: kennedy.fernandes@gmail.com

soluções para o problema de valor inicial (PVI). Esta resolução pode ser definida geometricamente em algum intervalo I, tal que a função passe por um ponto (x_0, y_0) , determinando

$$\frac{dy}{dx} = f(x, y), \quad (1)$$

com condição inicial $y(x_0) = y_0$. Um desses métodos numéricos é o método de Euler, também conhecido como método da tangente, elaborado pelo matemático e físico suíço Leonhard Euler (1707-1783) por volta de 1768, que aplica a ideia de que uma reta tangente pode ser usada para aproximar os valores de uma função em uma pequena vizinhança do ponto de tangência.

O objetivo deste trabalho é mostrar a eficiência do método de Euler para a obtenção de soluções aproximadas do problema de mistura de fluidos que é modelado matematicamente por um PVI (equação diferencial de primeira ordem e uma condição inicial).

METODOLOGIA

Neste trabalho utilizamos um problema de mistura de fluidos (ZILL e CULEN, 2003, p.110):

- Inicialmente, 50 gramas de sal são dissolvidas em um tanque contendo 300 litros de água. Uma solução salina é bombeada para dentro do tanque a uma taxa de três litros por minuto, e a solução bem misturada é então drenada na mesma taxa. Se a concentração da solução que entra é 2 gramas por litro, determine a quantidade de sal no tanque em diferentes momentos.

Seja $a(t)$ a quantidade de sal (em gramas) no tanque no instante t . Para problemas desse tipo, a taxa de variação de $a(t)$ é dada por:

$$\frac{da}{dt} = (\text{taxa de entrada do sal}) - (\text{taxa de saída do sal}) = R_1 - R_2 \quad (2)$$

As taxas de entrada e saída do sal estão representadas, respectivamente por R_1 e R_2 .

$$R_1 = (3 \text{ l/min}) * (2 \text{ g/l}) = 6 \text{ g/min} \quad R_2 = (3 \text{ l/min}) * \left(\frac{a}{300} \text{ l/g}\right) = \frac{a}{100} \text{ l/min}$$

Com isso, o PVI com a condição inicial $a(0) = 50$, tem a seguinte EDO de primeira ordem:

$$\frac{da}{dt} = 6 - \frac{a}{100}. \quad (3)$$

Para resolução deste problema, a partir de uma técnica analítica, utilizamos o fator de integração $e^{t/100}$. Com isso, temos: $\frac{d}{dt} [e^{t/100}a] = 6e^{t/100}$.

Integrando os dois lados da equação e isolando a variável obtemos: $a = 600(4)$
 $ce^{t/100}$

Com a condição inicial $a=0$, $t=50$, encontramos $c = -550$. Assim, finalmente se obtém:

$$a = 600 - 550e^{t/100} \quad (5)$$

Para a solução numérica desta EDO (Equação 3), utilizamos o método de Euler, que funciona basicamente da seguinte forma: Seja a EDO de primeira ordem $a' = f(t, a)$, sujeita à condição inicial $a(t_0) = a_0$, temos:

$$\frac{da}{dt}(t_0, a_0) = f(t_0, a_0) \rightarrow \frac{a-a_0}{t-t_0} = f(t_0, a_0). \quad (6)$$

A equação da reta a no ponto $f(t_0, a_0)$, onde $h = t_1 - t_0$ é dada por:

$$a = a_0 + h * f(t_0, a_0). \quad (7)$$

O incremento h representa o tamanho do passo da equação. Se h tende à zero, a tende a a_1 .

$$a_1 = a_0 + hf(t_0, a_0). \quad (8)$$

Se generalizarmos a equação anterior, então teremos:

$$a_i = a_{i-1} + hf(t_i, a_i). \quad (9)$$

Substituindo na Equação 9 a função f da EDO (Equação 3), teremos:

$$a_i = a_{i-1} + hf\left(600 - 550e^{\frac{t}{100}}\right). \quad (10)$$

Para apresentar através do método de Euler a quantidade de sal no tanque em diferentes instantes de tempo, descrevemos a implementação computacional deste método, a partir dos Algoritmos 1 (função f – Equação 3), Algoritmo 2 (solução analítica - Equação 5) e Algoritmo 3 (função principal da implementação computacional).

Algoritmo 1 – Função f (real t , real a)

1: $f \leftarrow 6 - \frac{a}{100}$

2: retorna f

Algoritmo 2 – Função Analítica (real t)

1: Analítica $\leftarrow 600 - 550e^{t/100}$

2: retorna Analítica

Algoritmo 3 – Função Principal

- 1: real $t_0, a_0, h, t, a, t_{fim}$
- 2: inteiro $n, i \leftarrow 0$
- 3: leia t_0, a_0, t_{fim}, h
- 5: $n \leftarrow \frac{t_{fim}-t_0}{h}$
- 6: $t \leftarrow t_{fim}$
- 7: $a \leftarrow a_0$
- 8: imprima $i, t, a, \text{Analítica}(t)$
- 9: para ($i \leftarrow 1; i \leq n; i \leftarrow i + 1$) faça
- 10: $a \leftarrow a + h * f(t, a)$
- 11: $t \leftarrow t + h$
- 12: imprima $i, t, a, \text{Analítica}(t)$
- 13: fim para

RESULTADOS

A Figura 1 apresenta o gráfico com as soluções numéricas obtidas com diferentes incrementos (h 's iguais a 0,5, 0,2 e 0,1) e com a solução analítica. Percebendo-se que quanto menor o tamanho do incremento, mais a solução numérica se aproxima da solução analítica.

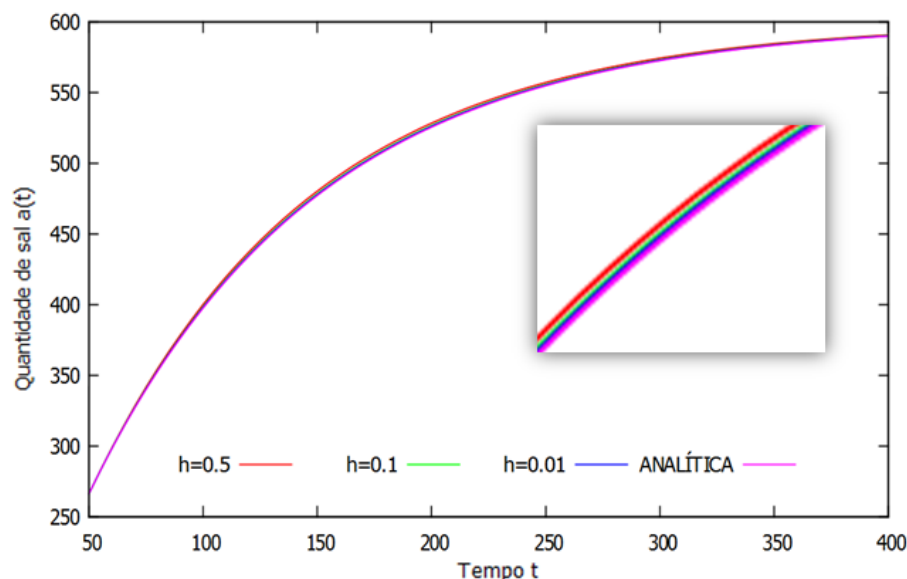


Figura 1: Gráfico comparativo entre as soluções. Em destaque: zoom de um intervalo de tempo.

Resultados numéricos são apresentados para alguns pontos do domínio, nas Tabelas 1, 2 e 3, para os três valores de h 's. As tabelas mostram os valores de t_i que foram utilizados, as soluções aproximadas a_i , o valor obtido analítico na Equação 5 e o erro absoluto.

Tabela 1: Tabela comparativa para $h = 0,5$

t_i	a_i	Valor analítico de $a(t)$	Erro Absoluto
100	397,919912	397,666307	0,253605
200	525,845131	525,565594	0,279537
300	572,788291	572,617112	0,533142
400	590,014450	589,926399	0,088051

Tabela 2: Tabela comparativa para $h = 0,1$

t_i	a_i	Valor analítico de $a(t)$	Erro Absoluto
100	397,716918	397,666307	0,050611
200	525,621436	525,565594	0,055842
300	572,651342	572,617112	0,106453
400	589,944024	589,926399	0,017625

Tabela 3: Tabela comparativa para $h = 0,01$

t_i	a_i	Valor analítico de $a(t)$	Erro Absoluto
100	397,671366	397,666307	0,005059
200	525,571177	525,565594	0,005583
300	572,620535	572,617112	0,010642

400

589,928161

589,926399

0,001762

Comparando as tabelas apresentadas e a Figura 1, podemos concluir que quando $h \rightarrow 0$ então $a_i \rightarrow a$, sendo a é a solução exata do PVI, obtido pela Equação 5. Portanto, quando $h \rightarrow 0$, a solução numérica converge para a solução exata.

CONCLUSÃO

Nesse trabalho foi utilizado o método numérico de Euler para encontrar a solução de um problema de valor inicial, constituído de uma equação diferencial ordinária de primeira ordem e uma condição inicial. Os resultados numéricos são comparados com a solução exata do PVI e mostram que o método de Euler é um método estável e serve como uma opção para resolução de problemas de valor inicial com equações diferenciais ordinárias.

O método de Euler é somente uma dentre muitas maneiras pelas quais uma solução de uma equação diferencial pode ser aproximada. A grande vantagem desse método é a sua simplicidade, mas mesmo assim é pouco utilizado na maioria dos trabalhos científicos apresentados na literatura. O método de Euler se caracteriza como um método de *Runge-Kutta* de 1ª ordem (LOPES e RUGGIERO, 1998), portanto é menos preciso que os métodos numéricos de 2ª, 3ª e 4ª ordem.

REFERÊNCIAS

- LOPES, Vera Lúcia da Rocha; RUGGIERO, Márcia A. Gomes. **Cálculo numérico-Aspectos teóricos e computacionais**. 1988.
- NÓBREGA, Danielle Dantas. **Equações diferenciais ordinárias e algumas aplicações**. 2016.
- VALLE, Karine Naiara F.. **Métodos Numéricos de Euler e Runge-Kutta**. Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em Matemática para Professores com Ênfase em Cálculo da UFMG. Belo Horizonte, Brasil, 2012.
- ZILL, Dennis G; CULLEN, Michael R.. **Equações diferenciais com aplicações em modelagem**. Cengage Learning Editores, 2003.



VIII Seminário de Pesquisa e Extensão | 2016

Extremo Sul da Bahia

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA:
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA

08 A 11
NOVEMBRO

REALIZAÇÃO:
UNEB - CAMPUS X
TEIXEIRA DE FREITAS



ALFABETIZANDO CIENTIFICAMENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Tânia Maria Boschi²⁷⁸
Francesco Lanciotti Junior²⁷⁹
Karine Pessoa Oliveira²⁸⁰

RESUMO

O domínio e uso do conhecimento científico ampliam as perspectivas de inserção social dos jovens, tornando-os mais capazes de participar em sua comunidade, obtendo informações e fazendo-se comunicar. A formação dos jovens fundada cientificamente adequa-se ao estilo de vida atual, cercado de elementos típicos de bases científicas e tecnológicas. Reconhecida essas características faz-se necessário que o início do processo de Alfabetização Científica, aconteça nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tipicamente, para os profissionais que trabalham com crianças nessa fase de formação, o ensino de ciências limita-se aos conceitos e assuntos tratados nos manuais e, geralmente, pouco valoriza-se o desenvolvimento da forma de construção do pensamento e do raciocínio em bases científicas. Reconhece-se hoje a necessidade de que a forma de construção do conhecimento científico seja também elemento presente e fundante na formação do jovem cidadão, e que essa construção esteja em consonância com as demais atividades escolares essenciais à etapa de alfabetização. Com essas considerações em mente apresentamos, nesse relato de experiência, a realização de uma intervenção extensionista em uma escola da rede municipal de Teixeira de Freitas. Essa intervenção, ainda em curso, conta com a participação do corpo docente da escola e caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades didáticas cuja perspectiva é a da exploração, pela criança, do mundo em que está inserida, reconhecendo seu ambiente. A partir da exploração de fenômenos da natureza, a criança é estimulada a expor suas concepções, a formular hipóteses e a fazer-se comunicar de forma crítica, aproximando-se de bases cientificamente estruturadas. Como primeiros resultados da intervenção pode-se destacar a motivação e o interesse, despertados nos alunos pelos temas investigados, a identificação de novas habilidades, oportunizando ao professor o reconhecimento de novos potenciais nos alunos e a ampliação do leque de possibilidades para o desenvolvimento de novas atividades.

Palavras-chaves: Alfabetização Científica; Séries Iniciais; Ensino de Ciências

Nossa sociedade está estruturada e organizada graças aos conhecimentos construídos ao longo de muitos anos de estudos e concepções de entendimento do comportamento do mundo e, a medida que esses conhecimentos são compreendidos, o homem cria elementos para ajudá-lo em sua busca por qualidade de vida. Fazendo parte dessa construção podemos citar o uso de tecnologias e invenções científicas que influenciam desde os alimentos que consumimos até a construção de nossas moradias e ruas de nossa cidade. Hoje, esse uso não depende de classe social e nem da pluralidade cultural. Ele está arraigado em nosso

278 Universidade do Estado da Bahia. E-mail: tmboschi@hotmail.com.

279 Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: f.lanciotti@gmail.com.

280 Universidade do Estado da Bahia. E-mail: karinepeople@hotmail.com.

comportamento diário, nossos estilos de vida, nossa maneira de pensar. Quem, nos dias de hoje, pensaria em não morar em uma casa ou construção similar, não comprar num supermercado ou comércio, não utilizar o cartão de banco como meio de troca monetária? Em todos esses exemplos há muita tecnologia envolvida.

Ao longo da história, filósofos e educadores, reconhecendo a ciência na vida da sociedade, introduziram a componente curricular “Ciências” nos conteúdos essenciais à formação do cidadão. Porém, a finalidade desses conteúdos, e a etapa da escolarização mais adequada para serem trabalhados, sofre mudanças de tempos em tempos, conforme a necessidade de adequação aos novos desígnios da sociedade. Nos últimos anos, a sociedade brasileira vem discutindo a alfabetização científica e apresentando sugestões de como, e em que etapa da formação escolar, ela deve acontecer. A partir dessas discussões, três eixos norteadores são sugeridos como bases necessárias que devem ser consideradas no momento da elaboração e planejamento de aulas, efetivando assim uma proposta que visa essa Alfabetização Científica (SASSERON; CARVALHO, 2011).

Anterior à discussão em torno desses eixos surge uma questão mais fundamental: qual a facilidade/conforto do professor em abordar temas de ciências nas turmas das séries iniciais? Apesar do relativo grande investimento realizado recentemente em pesquisas na área de ensino e na formação de profissionais da educação, de um modo geral estudos apontam um longo caminho ainda a ser trilhado para que o conhecimento construído no ensino de ciências atinja efetivamente a sala de aula de maneira clara e significativa para a formação do cidadão. Em particular, no ensino de ciências os temas geralmente abordados envolvem geografia, história e ciências da natureza, neste último caso resumindo-se a alguns poucos ensaios na área das ciências biológicas e, com poucas exceções, temas com base nas áreas de física ou química não são trabalhados. As constatações apontadas acima tornam-se mais fortes quando avaliadas em municípios de menor porte e distantes dos grandes centros urbanos e, conseqüentemente, distantes das instituições onde os profissionais do ensino são formados. Dentro do contexto apresentado acima coloca-se as seguintes questões: que ações poderiam ser implementadas para mitigar os problemas registrados? Como essas ações poderiam integrar-se significativamente com as demais linguagens no espaço da alfabetização formal?

Neste trabalho pretende-se apresentar uma alternativa de ação que tenta trazer respostas a essas questões.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, há muito tempo utiliza-se os manuais de

ciências no auxílio aos educadores sobre os conteúdos a serem tratados. Esses manuais ditam os temas, porém nem sempre articulam com os demais conteúdos ministrados e não instigam indagações sobre o mundo, ou seja, não trazem os questionamentos sugeridos para uma alfabetização científica. Como definiu Sasseron,

“... a cultura científica nas séries iniciais deve proporcionar vivências a fim das crianças compreenderem o mundo a partir de indagações próprias, testando idéias, elaborando conclusões, desenvolvendo habilidades interpretativas e críticas sobre os vínculos da pesquisa científica com a sociedade e o meio ambiente” (FLORES; ROCHA FILHO, 2015).

Dentro dessa perspectiva surgiu o projeto Ensino Fundamental e Alfabetização Científica, cujo objetivo é promover uma ação extensionista numa escola da rede municipal de Teixeira de Freitas, de modo a auxiliar os docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental a adotarem, em suas práticas, conteúdos, temas e metodologias que despertem os instintos investigativos e desafiadores, típicos no *modus operandi* dos cientistas. Considera-se essencial que essa ação aconteça de maneira integrada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, garantindo que as habilidades despertadas nas crianças, por meio da formulação de hipótese, a sistematização das ideias, criatividade e a concretização do conhecimento, ocorram de maneira orgânica, auxiliando no desenvolvimento das capacidades de expressão verbal, escrita, gráfica e as combinações dessas formas.

A metodologia de desenvolvimento do projeto ora apresentado baseou-se em uma ação realizada por Gonçalves e Carvalho (1995). Nessa ação sugere-se uma atividade de observação das sombras de figuras geométricas de maneira investigativa, de modo a despertar as habilidades desejadas em uma alfabetização científica. Em sua prática, eles propõem uma abordagem com perguntas a serem respondidas e pedem que o aluno construa o seu conceito acerca do objeto investigado, registrando assim suas hipóteses. Na intervenção realizada em nosso projeto, uma turma de primeiro ano (20 alunos), uma turma de segundo ano (20 alunos), duas turmas de terceiro ano (20 alunos cada turma) e os respectivos professores participaram da ação. A intervenção foi dividida em duas etapas: na primeira etapa foi aplicada a atividade das sombras, conforme sugerem Gonçalves e Carvalho (1995). A segunda etapa teve por objetivo promover a interação com as demais linguagens trabalhadas na alfabetização, utilizando como objeto motivador a sombra, objeto compreendido de maneira investigativa na primeira etapa. Compreendemos que, dessa forma, implementamos as duas ações necessárias para que a alfabetização científica integre-se com as outras linguagens: a ação direta e a ação articulada. Na ação direta, aplica-se a atividade de modo a

despertar o senso investigativo da criança através de desafios; na ação articulada, o tema central é empregado como agente motivador para o enriquecimento/desenvolvimento de habilidades ligadas às linguagens (leitura, escrita e interpretação de textos; raciocínio lógico-matemático). Sugerimos, neste trabalho, que a ação articulada aconteça como elemento de significação. Compreende-se que a alfabetização científica não deve ser uma prática isolada, mas sim associada ao contexto da alfabetização.

Em seguida à aplicação da atividade das sombras, as crianças foram questionadas sobre suas observações. Nessa etapa, as perguntas foram elaboradas para que as crianças pudessem relembrar em detalhes de como foi realizada a atividade para que a sombra fosse produzida (por exemplo, a fonte de luz vem antes ou depois do objeto para que a sombra seja produzida?). Essas reflexões auxiliaram na construção de hipóteses, as quais puderam ser testadas pelas crianças e, no decorrer dessas reflexões, as perguntas serviram de guia ao propósito da formulação dos conceitos. Na sequência pediu-se às crianças que produzissem um registro, como forma de sistematização da atividade desenvolvida e consolidação dos conceitos construídos.

Após a intervenção, a equipe executora reuniu-se para registrar os aspectos que poderiam indicar o início de uma mudança de comportamento dos alunos quanto ao esperado numa Alfabetização Científica, bem como para programar a realização da etapa seguinte prevista no projeto.

No momento de submissão deste resumo a segunda etapa do projeto, nomeada como ação articulada, encontrava-se em fase de implementação e, portanto, ainda não concluída. Destarte esta situação, a equipe executora já dispõe de condições para expressar primeiras impressões. Como principais aspectos observados após a realização da primeira etapa podemos destacar:

- a motivação dos alunos para a participação nas atividades;
- o interesse em responder aos desafios com envolvimento e alegria;
- a identificação de habilidades não manifestadas nitidamente no espaço formal (alunos com dificuldades explícitas na alfabetização demonstraram habilidade para a formulação de questões e respostas aos desafios propostos), trazendo novas perspectivas no olhar do professor sobre o aluno;
- a abertura de novas possibilidades de atividades a serem pensadas e desenvolvidas no espaço da sala de aulas, para além das dinâmicas sugeridas



nos manuais didáticos.

Percepções dessa natureza já foram relatadas e discutidas por Flores e Rocha Filho (2015) e podemos considerá-las como um sinal de que a ação aqui desenvolvida responde positivamente aos questionamentos colocados. Com a ação articulada pretende-se trazer significação integrada com as demais disciplinas, o que poderemos verificar a partir da observação de traços que indiquem uma alfabetização científica nos registros realizados pelos alunos dentro das outras linguagens. De modo geral, acreditamos que este é um caminho possível para a efetivação de uma estratégia para a alfabetização científica, significativa e integrada.

REFERÊNCIAS

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 16, p.59-79, mar. 2011.

FLORES, José Francisco; ROCHA FILHO, João Bernardes da. Ensino de Física e a Pesquisa nas Séries Iniciais: um estudo com luz e sombra. In: XXI SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2015, Uberlândia. **Atas do XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2015. p. 1 - 8. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxi/sys/resumos/T0489-1.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

GONÇALVES, Maria Eliza Resende; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. As Atividades de Conhecimento Físico: um exemplo relativo à sombra. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 1, n. 12, p.7-16, abr. 1995.

INSERINDO O CONCEITO DE ÁREA E EQUAÇÃO QUADRÁTICA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Vania Santos Evangelista²⁸¹
Marianne Santos Talher²⁸²
Célia Barros Nunes²⁸³

RESUMO

O projeto - A metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas no contexto da sala de aula: uma proposta de pesquisa pedagógica – tem como objetivo, promover, em espaços escolares do Ensino Fundamental I e II, momentos de aprendizagem matemática através da resolução de problemas. Para isso, se fez necessário à leitura de alguns textos fundamentados, principalmente, em Allevato e Onuchic (2014) que apresenta em suas obras a metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação através da resolução de problemas de forma concisa e precisa; Perez (2004) que evidencia em seu texto alguns questionamentos sobre a formação de professores, que parecem atemporais, bem como os obstáculos que encontrarão em sua prática; Lüdke (2005) que retrata o envolvimento de professores da educação básica com a pesquisa em sua prática e de como foi este envolvimento em sua formação. Paralelo às leituras e reuniões, para as discussões de todo aporte teórico lido, foram feitas observações das aulas de matemática em turmas do 5º ano e do 9º ano, depois escolhemos apenas uma turma de cada ano para realizar as intervenções. Tanto na turma do 5º ano quanto na do 9º ano, utilizamos a metodologia mencionada para que os alunos desenvolvessem o conceito de área e de equação quadrática, nas respectivas turmas. **Palavras-chave:** Resolução de Problemas; Tangram; Equação Quadrática; Ensino-Aprendizagem de Matemática.

INTRODUÇÃO

²⁸¹Discente do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, Campus X. Bolsista do Programa de Iniciação Científica, e-mail: vania.matematica@gmail.com.

²⁸²Discente do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, Campus X. Bolsista do Programa de Iniciação Científica, e-mail: marianne.talher@gmail.com.

²⁸³Docente e coordenadora do Colegiado de Matemática do Departamento de Educação, Campus X, da Universidade do Estado da Bahia. Orientadora no Programa de Iniciação Científica, e-mail: celiabns@gmail.com.



O projeto com o tema “A metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas no contexto da sala de aula: uma proposta de pesquisa pedagógica” tem como objetivo, promover, em espaços escolares do Ensino Fundamental I e II, momentos de aprendizagem matemática através da resolução de problemas. Para alcançar tal objetivo, algumas metas foram traçadas afim de melhor direcionar as atividades a serem realizadas no decorrer do projeto, atividades estas que se referem à leitura, discussão, observação e intervenção.

Assim, por ser conveniente, relataremos apenas as intervenções realizadas, no 5º e 9º ano, ambas desenvolvidas em uma escola municipal de Teixeira de Freitas. A metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da Resolução de Problemas foi a utilizada para a realização deste trabalho, ela defende o fato de que os educadores precisam dar autonomia aos estudantes para que eles se apropriem do conhecimento que estão aprendendo e que percebam que a matemática não é uma ciência distante da realidade deles.

Dessa forma, para uma melhor organização e execução das atividades Onuchic (2013) apresenta nove etapas para orientar o professor na condução das atividades, que são elas: 1) preparação do problema, 2) leitura individual, 3) leitura em conjunto, 4) resolução do problema, 5) observar e incentivar, 6) registro das resoluções na lousa, 7) plenária, 8) busca de consenso e 9) formalização do conteúdo. E, seguindo estas etapas, não à risca, que conduzimos nossa intervenção.

Assim, além desta metodologia utilizamos alguns materiais, como polígonos regulares recortados em cartolina e o Tangram que, segundo Diniz et al (1995) é um quebra-cabeça chinês formado por sete peças com as quais é possível criar e montar figuras, isso para o 5º ano, já para o 9º ano utilizamos o material manipulável intitulado produtos notáveis. Estes materiais foram muito eficazes para o desenvolver das atividades vez que os estudantes demonstraram empolgação em resolver qualquer problema que precisassem utilizá-los, o que foi algo positivo, porque mesmo eles tendo algumas dificuldades matemáticas estavam se divertindo enquanto buscavam as possíveis soluções.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é de abordagem qualitativa que em sua totalidade considera e valoriza a

subjetividade do indivíduo presente na mesma. Nesse sentido Bauer e Gaskel (2007, p.30) relatam que, “A pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado”.

Nesse sentido, acrescentam Borba e Araújo (2012, p.25),

[...] a pesquisa qualitativa nos fornece informações mais descritivas com ênfase ao significado dado às ações realizadas. É uma pesquisa em que os seus investigadores se interessam mais pelo desenvolvimento do processo do que simplesmente pelos resultados obtidos, analisando-os de acordo com os objetivos da pesquisa e avaliando se estes foram atingidos ou não.

O lócus da pesquisa é uma escola de ensino fundamental, no município de Teixeira de Freitas – BA, tendo como colaboradores professores de Matemática. Ibiapina (2008) esclarece que para esse tipo de pesquisa o professor não necessariamente precisa ser “co-pesquisador. [...] O objetivo de trabalhar colaborativamente representa oportunidade para que os professores participem como co-produtores da investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores.

Assim sendo, a pesquisa foi desenvolvida com a participação de pesquisadores da Universidade do Estado da Bahia, UNEB – Campus X e professores de matemática do 5º e 9º ano com o objetivo de intervir na formação desses professores ao apresentar e propor a Metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas.

RESULTADOS DAS INTERVENÇÕES

A primeira intervenção foi realizada no 9º ano e, em conversa com a professora da turma e em reuniões de orientação fomos desenhando a nossa intervenção em acordo com a professora da turma que propôs trabalharmos com equação do 2º grau, conteúdo a ser trabalhado nesta série. Assim, planejamos o encontro, escolhendo um problema cujo objetivo era através da sua resolução chegarmos ao conceito de equação do 2º grau. Vale ressaltar que todas as atividades de intervenção foram adaptadas de Puti (2011).

ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO A SEREM TRABALHADAS NO 9º ANO

Os participantes de um festival de música decidiram que, ao final do evento, fariam uma festa de encerramento. Nessa festa, cada um dos participantes daria uma flor de presente a cada colega que participou do evento.

- Quantas flores serão distribuídas se o total de participantes for igual a 5?
- E se for igual a 6?
- E igual a 7?
- Quantas flores serão distribuídas se o número total de participantes for igual a n ?
- Se o total de flores distribuídas na festa for igual a 930, então qual será o número de participantes?

Primeiro apresentamos um problema com o objetivo de que através da sua resolução chegássemos ao conceito de equação 2º grau que seria o próximo conteúdo abordado pela professora da turma, era um problema contextualizado que requeria dos alunos atenção e compreensão, para que os mesmos resolvessem como achassem melhor sem ajuda de fórmulas, e sem o conhecimento do conceito de equação do 2º grau. Começamos a intervenção dividindo a turma que tinha cerca de 35 alunos em 7 grupos de 5 pessoas, e entregamos o problema.

Todos os grupos conseguiram encontrar de diferentes formas as soluções das questões, e todos encontraram a resposta da letra, e com a mediação e ajuda da professora orientadora conseguiram ver na equação encontrada uma equação do 2º grau no formato $ax^2 + bx + c = 0$.

Assim, pudemos ver com os resultados da aplicação do problema, a confirmação do que Nunes (2010), diz sobre a resolução de problemas: ao utilizá-la como ponto de partida de uma atividade matemática é possível construir e até mesmo reconstruir determinados conceitos matemáticos e/ou ressignificá-los, criando, assim, possibilidades de um novo pensar e fazer matemático” (NUNES 2010, p.85).

Na segunda intervenção no primeiro momento levamos a equação do 2º grau $x^2 + 8x = 65$ para os discentes tentassem resolver sozinhos sem o uso de fórmulas, que foi resolvido pelos discentes pelo método de tentativa e erro, pois ainda não conhecia a fórmula de Bhaskara (caminho para resolver a equação do 2º grau).

O interessante neste trabalho é que quando se dá liberdade e autonomia ao aluno para refletir sobre suas ideias e fazer matemática, diante de um problema ele passa a ser protagonista da situação na construção do conhecimento, como defendido por Van de Walle.

No segundo momento mostramos o método geométrico de Al-khowarizmi (que foi desenvolvido pelo matemático árabe Al-khowarizmi no século IX para resolução de equações

polinomiais do 2º grau, cujos passos transformam uma equação desse tipo em um quadrado perfeito). Assim, fizemos uso de retângulos na construção geométrica, e para uma melhor compreensão fizemos a mesma atividade que eles tinham respondido por tentativa e erro $x^2 + 8x = 65$, só que usando o método de Al-khowarizmi, de forma que eles viessem a compreender a ideia do método.

Os estudantes tiveram dificuldade em entender o método, e estas dificuldades já eram de se esperar, pois, quando se trabalha com um problema gerador, na resolução do mesmo tende a surgir os problemas secundários necessitando de mediação, e assim fizemos; só depois que levamos e apresentamos um material manipulável geométrico e demos para eles, para que pudessem resolver a equação com o método de forma que melhorasse a compreensão, e isso é defendido por Onuchic ao dizer que;

O ponto central de nosso interesse em trabalhar o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas baseia-se na crença de que a razão mais importante para esse tipo de ensino é a de ajudar os alunos a compreender os conceitos, os processos e as técnicas operatórias necessárias dentro do trabalho feito em cada unidade temática (ONUCHIC, 1999, p.208).

No terceiro momento apresentamos e demonstramos para os alunos a fórmula de Bhaskara, que surgira a partir $ax^2 + bx + c = 0$. As dificuldades surgiram o que era de se esperar, pois agora estávamos trabalhando com a Álgebra ou (letras) como diziam eles.

Os alunos estão acostumados com coisas prontas, métodos repetitivos, e quando viram a demonstração da fórmula de Bhaskara estranharam, tendo dificuldade de aplicar a mesma nas atividades, ficaram confusos se eram para fazer todo o processo da demonstração, ou, se era só pra usar o resultado da demonstração, ou seja, a fórmula de Bhaskara pronta, e por fim, passamos algumas atividades para que pudessem exercitar a aplicação da mesma.

No quarto e último momento deixamos os alunos terminarem algumas atividades que não deram tempo na intervenção passada, e depois como já tínhamos explorado a fórmula de Bhaskara falamos do discriminante mais conhecido como delta e finalizamos esta primeira etapa das intervenções.

Para a intervenção realizada no Ensino Fundamental I, em uma turma do 5º ano, desenvolvemos por meio da metodologia mencionada e com o auxílio de dois livros, dos quais retiramos os problemas desenvolvidos. O primeiro foi um livro didático de Toledo e Toledo (1997) intitulado “Didática da Matemática: como dois e dois: a construção da matemática”; e, o segundo livro do título “A matemática das sete peças do Tangram” desenvolvido por Diniz et al (1995) no Instituto de Matemática e Estatística da USP.

Primeiro, trabalhamos com polígonos regulares, os estudantes tinham que manusear as figuras (triângulos, retângulo, trapézio e paralelogramo) recortadas em cartolina, e tentar formar outras, também regulares, de acordo com o que a questão pedia. Durante a execução desta tarefa, realizada em grupo, os estudantes apresentaram dúvidas em identificar algumas figuras então, como relatado por Onuchic e Allevato (2009), no roteiro de implementação de aula, acompanhamos suas explorações e os ajudamos, quando necessário, a resolverem problemas secundários (que Onuchic e Allevato (2014) os caracterizam como sendo; dúvidas referentes à notação, à passagem da linguagem vernácula para a linguagem matemática, a conceitos relacionados e a técnicas operatórias), que surgiram no decurso da resolução e que podiam dificultá-los na continuação do trabalho. Uma das questões trabalhadas, segue no quadrado abaixo.

Com as mesmas figuras, usando recortes e colagens transforme:

- a) Um paralelogramo em um retângulo;
- b) Dois retângulos iguais em um losango;
- c) Um trapézio em um retângulo.

Esta atividade foi importante porque ao resolverem o item a) ficaram questionando se a figura formada era realmente um retângulo pois se assemelhava a um quadrado. Neste momento duas das nove etapas, sugeridas por Onuchic e Allevato (2009), foram postas em prática a saber; plenária e busca do consenso que aconteceram de forma concomitante. Assim, primeiro tentamos chegar a um consenso de qual era o resultado correto, se a figura era um quadrado ou um retângulo então, com a mediação da professora orientadora, lembrando, apenas, o conceito de quadrilátero e quadrado (conceito dito pelos próprios estudantes), eles perceberam que era de fato um retângulo e não um quadrado como haviam dito.

Já em uma outra questão, solicitava que os estudantes formassem algumas figuras utilizando as peças de um único Tangram, o que foi um momento muito rico e produtivo principalmente porque estimulou a criatividade dos envolvidos e os motivou na busca pelos resultados o que nos proporcionou grande satisfação porque

[...]criatividade pode ser desenvolvida nos estudantes se os professores lhes proporcionarem um ambiente de aprendizagem adequado, resolvendo determinadas tarefas matemáticas de modo a influenciar algumas das componentes da criatividade matemática. (VALE, 2015, p.9).

O interessante é que os estudantes resolveram esta atividade utilizando uma estratégia de resolução de problemas que está diretamente ligada a criatividade que para Vale

et al (2015) consiste em uma atividade que pode associar-se ao leque mais tradicional de estratégias (fazer um desenho, reduzir a um problema mais simples, descobrir um padrão). Ainda no texto de Vale et al (2015) ao citar Zimmermann e Cunningham (1991) diz que a visualização é o processo de formar imagens (mentalmente, com papel e lápis ou com apoio da tecnologia) e usar tais imagens eficazmente na descoberta e compreensão matemática.

Dentre as figuras a serem montadas ‘o pato’ foi a mais complexa os estudantes tentaram construí-la de muitas formas, no entanto, apenas um conseguiu monta-la, ou seja, este conseguiu visualizar a maneira como as peças, que compõem o Tangram, estão dispostas de tal maneira a forma ‘o pato’.

Estas atividades causaram tanto envolvimento por partes dos estudantes que, em reunião, decidimos que no próximo encontro daríamos continuidade as atividades a serem resolvidas em dupla e utilizando as peças de um ou mais Tangram. Relembrando que nosso objetivo era que os estudantes por meio destas atividades, a serem resolvidas utilizando a metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas e o Tangram conseguissem, por mediação da orientadora e das bolsistas, chegarem ao conceito de área.

Em uma das atividades propostas apresentava aos estudantes uma unidade de medida, no caso, o triângulo menor e pediam que eles encontrassem a área de uma casa formada por todas as figuras do Tangram, a resposta foi imediata e unânime, a área da casa era 16 triângulos pequenos. Mas, na hora de responderem à questão em que a unidade de medida foi trocada do triângulo pequeno para o quadrado, ficaram inseguros se estavam preenchendo as peças do Tangram da maneira correta, e depois da afirmativa de uma das mediadoras prosseguiram sem hesitação.

Nesta atividade já iniciamos a formalização do conteúdo, fizemos perguntas relacionadas à atividade e complementando as respostas que recebíamos deles. Por exemplo: Qual a unidade de medida que utilizamos? Como vocês fizeram para encontrar a área usando esta unidade? Percebemos que realmente haviam compreendido a construção que eles mesmos fizeram. Então decidimos finalizar a intervenção com uma atividade que propunha encontrar a área de uma figura cuja unidade de medida era o triângulo maior.

Então, mais uma vez tivemos que mediar esta construção traçando um diálogo com os estudantes. Quantos triângulos pequenos são necessários para preencher um triângulo grande? A resposta em coro foi; quatro triângulos. E qual a fração que corresponde a um de

quatro triângulos pequenos? Pensaram um pouco, alguns disseram que não lembravam, mas, outros responderam que seria um quarto. E qual a fração correspondente a dois destes quatro triângulos? São dois quartos! E a partir daí já conseguiram responder que a área da figura seria dois triângulos grandes mais três quartos.

Cabe aqui, também, mencionar que durante as resoluções os estudantes utilizaram a criatividade matemática e duas de suas dimensões, a fluência e a flexibilidade.

A fluência é a capacidade de produzir um grande número de resoluções para a mesma tarefa. Esta capacidade adquire-se ao conseguir o maior número possível de ideias diferentes. [...] A flexibilidade é a capacidade para pensar de modos diferentes, para produzir uma variedade de ideias diferentes sobre o mesmo problema, sendo deste modo um fator importante na resolução de problemas. (VALE, 2015, p. 10)

Percebe-se que não foi um trabalho com uma receita pronta, mas sim, um trabalho no qual diversos fatores contribuíram para que o objetivo, de introduzir o conceito de área, pudesse ser satisfatório. E isso só foi possível, acima de tudo, porque os estudantes se interessaram e estavam envolvidos com as atividades que lhes foram propostas, havendo uma verdadeira interação entre as ministrantes e eles o que possibilitou e resultou neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste primeiro contato com a metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação através da resolução de problemas, percebemos o quanto bem estruturada ela é e que pode ser um caminho muito rico para ser seguido pelos professores porque;

Quando os professores ensinam matemática através da resolução de problemas, eles estão dando a seus alunos um meio poderoso e muito importante de desenvolver sua própria compreensão. A medida que a compreensão dos alunos se torna mais profunda e mais rica, sua habilidade em usar matemática para resolver problemas aumenta consideravelmente (ONUCHIC, 1999, p. 208).

Assim, utilizar esta metodologia é uma maneira de mostrar aos alunos que eles são protagonistas do seu próprio conhecimento e que os professores irão orientá-los da melhor forma possível para que tomem gosto desse meio de se aprender e fazer matemática. Mas, para que isso ocorra é necessário que o professor esteja bem preparado para utilizar esta metodologia o ideal é que tivesse desde a sua formação inicial o conhecimento de usar esta e outras metodologias, vez que;

A formação inicial é considerada muito importante para a incorporação de uma cultura profissional, ou seja, para a aquisição de características essenciais do

professor de Matemática, por ser um período em que as virtudes, os vícios e as rotinas, se assumem como processos usuais da profissão. (PEREZ, 2004, p. 268).

Dessa forma, percebemos que este contato com a pesquisa já na graduação é de grande valia, pois nos abre um leque de conhecimentos e experiências que certamente e infelizmente não teríamos em nossas disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática, por isso, segundo Lüdke (2005); é indispensável formar o professor pesquisador e não basta aos graduandos cursar disciplinas relacionadas a essa prática e produzir monografias; é necessário que participem, ativamente, de pesquisa durante o curso.

Com relação às intervenções acreditamos que obtivemos êxito, atingimos o nosso objetivo, houve interesse, envolvimento dos alunos, aprendizagem dos mesmos, e conseguimos através de um problema gerador construir juntos com os alunos o conceito de área e equação do 2º grau.

Ao decorrer da execução do projeto alguns objetivos propostos foram alcançados o primeiro que consistia em ‘desenvolver o projeto em escolas do ensino fundamental I’, graças a participação da escola e acolhimento da professora da turma e de seus alunos, foi cumprido, como mencionado nos métodos deste trabalho, planejamos a aula para que os estudantes do 5º ano conseguissem compreender o conceito de área e assim foi feito.

O próximo objetivo era; ‘incentivar os professores a desenvolver sua prática pedagógica e aprimorar seus conhecimentos matemáticos e didáticos através da resolução de problemas’, infelizmente este objetivo não foi realizado durante o tempo em que estávamos na escola, quer participando das aulas de matemática do 5º e 9º ano, quer presentes nas reuniões das Atividades Complementares (AC). Acreditamos que o professor da turma cumprindo as obrigações diárias, que a escola exige, não tenha se empolgado (acreditado) tanto para a proposta do projeto. Mas esse desinteresse pode ser justificado por Lüdke (2005) ao dizer que

[...] incomum é o fenômeno da pesquisa em colaboração, no qual professores da universidade se unem aos de outras escolas em torno de um mesmo projeto, em geral proposto pelos primeiros. (LÜDKE, 2005, p. 339).

Por ser algo incomum parece difícil de ser posto em prática, mas, após a intervenção o professor da turma se mostrou satisfeito com a participação de seus alunos interessando-se em trabalhar com a metodologia novamente. Desta forma notamos que outros dois objetivos foram alcançados pois ‘favorecemos a construção de uma aprendizagem mais significativa no âmbito da matemática’ por meio da intervenção realizada e, também, ‘promovemos uma



parceria da universidade com a escola do ensino fundamental I de modo a beneficiar o professor no desenvolvimento de reflexões e de novas práxis na área da educação matemática’.

Já os resultados obtidos através das observações foram os seguintes; compreensão, de maneira prática, do verdadeiro papel do professor e de como os textos sobre a prática deste profissional são fundamentados na realidade escolar em que eles vivenciam diariamente. E a metodologia ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas busca contribuir para a melhora deste trabalho diário e que estes profissionais juntamente com seus alunos consigam ‘construir/reconstruir conceitos matemáticos através da resolução de problemas’ e no decorrer da intervenção conseguimos construir/reconstruir alguns conceitos matemáticos.

Durante todo o contato com os professores do Ensino Fundamental I e II, tentamos ‘contribuir com a formação continuada de professores de matemática’ não realizamos tal objetivo como gostaríamos, mas acreditamos que, dentro do que foi realizado, contribuímos de alguma forma para refletissem sobre como estavam ensinando matemática e como poderiam ensinar matemática através da Resolução de Problemas.

REFERÊNCIAS

- ALLEVATO, N. S. G; ONUCHIC, L. R.. Trabalhando volumes de cilindros através da resolução de problemas. **Educação Matemática em Revista**, Rio Grande do Sul, n. 10, p.95-103, ano – 10, 2009.
- ALLEVATO, Norma Suely Gomes; ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática: por que Através da Resolução de Problemas? In: ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. et al. (Orgs.). **Resolução de Problemas: Teoria e Prática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 35-52.
- BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 515 p.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática: notas introdutórias. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 23-29.



DINIZ, Maria Ignez S. Vieira et al. **A matemática das sete peças do Tangram**. São Paulo: IMS-USP, 1995.

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. **Revista Científica**, São Paulo, v.7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005.

NUNES, C. B. **O processo ensino-aprendizagem-avaliação de geometria através da resolução de problemas: perspectivas didático matemáticas na formação inicial de professores de matemática**. Tese de doutoramento (não publicada), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, São Paulo, Brasil, 2010.

ONUCHIC, L. R. A resolução de problemas na educação matemática: onde estamos? E para onde iremos? **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 88-104, jan./jun. 2013.

ONUCHIC, L. R. Ensino-Aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999, p. 199-218.

PEREZ, G. Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, M. A e BORBA, M. (orgs) **Educação Matemática – pesquisa em movimento**, São Paulo, Editora Cortez, 2004, p. 250-263.

TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. **Didática de Matemática: como dois e dois: a construção da matemática**. São Paulo: FTD, 1997. p. 271-275/316-318.

VALE, Isabel. A criatividade na (re)soluções visuais de problemas. **Revista Educação e Matemática** – Associação de Professores de Matemática, n. 135, p. 9-15, nov./dez. 2015.

VALE, Isabel; PIMENTEL, Teresa; BARBOSA, Ana. Ensinar matemática com resolução de problemas. **Revista Quadrante**, v. XXIV, n. 2, p. 39-60, 2015.

VAN DE WALLE, J. A. **Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula**. Tradução: Paulo H. Colonese. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, Líber Livro Editora, 2008. 136 p.

PUTI, Tatiane da Cunha. **A produção de significados durante o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de equações polinomiais**. Dissertação de mestrado (não publicado), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, São Paulo, Brasil, 2011.



VIII Seminário de Pesquisa e Extensão | 2016

Extremo Sul da Bahia

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA:
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA

08 A 11
NOVEMBRO

REALIZAÇÃO:
UNEB - CAMPUS X
TEIXEIRA DE FREITAS



Oficina: A Escola na Universidade - uma experiência na formação de professores para o ensino da Matemática e Computação na Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, Teixeira de Freitas, BA.

Rosemary Aparecida Santiago²⁸⁴
Regina Maria da Costa Smith Maia²⁸⁵

Resumo

Neste artigo pretendemos apresentar o referencial teórico e a metodologia adotada em uma experiência de formação inicial de professores na Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e Suas Tecnologias, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). O estudo está inserido no Componente Curricular (CC): *Oficina: A escola na Universidade*, um componente que faz parte da carga horária de práticas previstas para a formação nas licenciaturas e que tem entre seus objetivos o planejamento e organização de visitas de turmas de estudantes de escolas de Educação Básica à Universidade e realização de oficinas com abordagens interdisciplinares e pedagogias ativas voltadas para o ensino de Matemática e Computação. As etapas seguidas para a realização do trabalho no CC foram: a) Problemática, os problemas e desafios que encontramos no ensino de matemática, b) Levantamento do tema, debate dos diferentes problemas e como poderiam contribuir com os professores do Ensino Médio para superação do medo que os estudantes têm da matemática, c) Discussão sobre o tema e os aspectos teóricos, definição dos possíveis temas e projetos de oficinas diante dos problemas levantados pelos discentes com a mediação dos docentes do CC; dentre os diferentes temas surgiu a discussão sobre o letramento na Matemática e a relação desta com o pensamento computacional, e d) Planejamento, organização e elaboração da oficina. Ao final do CC destacou-se a riqueza da experiência vivida por todos, docentes e discentes da Universidade e docentes e discentes da Educação Básica: Ensino Médio. Todos estiveram envolvidos no processo que possibilitou pensar e repensar, de forma crítica, o papel do professor diante do conhecimento e sua prática docente.

Palavras-chave: Ensino de matemática e computação; interdisciplinaridade; métodos ativos; Ensino Médio.

Introdução

Temos presenciado resultados baixos em matemática, no contexto da Educação Básica, no desempenho de nossos estudantes em avaliações nacionais e internacionais. No *Programme for International Student Assessment (PISA)*, os estudantes brasileiros ocupam os últimos lugares. Embora sejam observados avanços na educação brasileira é importante

²⁸⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) nos cursos de Licenciaturas Interdisciplinar (LI) em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias e em Matemática e Computação e suas Tecnologias.

²⁸⁵ Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e suas Tecnologias.

destacar que nos resultados do PISA 2012, nossos estudantes estão colocados na 58ª posição, do total de 65 países, demonstrando um baixo desempenho dos mesmos em relação a outros países participantes. E, ainda, na avaliação do rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), de 2007, apresentam dados de que o conhecimento de estudantes de 14 anos compara-se a uma criança de dez anos de idade.

Um dos fatores que tem sido apontado como responsável pelos resultados de desempenho de estudantes brasileiros é a formação do professor, muito embora outros fatores²⁸⁶ estejam presentes no processo educativo, e devem ser considerados numa análise mais abrangente do baixo desempenho dos estudantes brasileiros em relação a outros países participantes do PISA. Entretanto, neste artigo focalizaremos nosso olhar sobre a formação docente e a concepção de conhecimento, principalmente a sua formação inicial, mediante a experiência como docentes no Ensino Superior nas licenciaturas formando futuros professores em diversas áreas do conhecimento, dentre elas à área da Matemática.

Quanto à formação docente, Gatti (2010) destaca que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 dispõe sobre alterações para formação inicial de professores, bem como estabelece um tempo de transição para implementação das mudanças necessárias nesse processo, que deverá ocorrer, prioritariamente, em cursos de Ensino Superior. Diante do que é estabelecido pela LDB, em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, sendo que no ano seguinte passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. Em 1º de julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação, do Ministério de Educação (MEC), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

As diretrizes apresentam nas suas considerações iniciais os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada. São elas: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (MEC/CNE, 2015, p. 1-2).

²⁸⁶

Dentre outros fatores que são destacados nas pesquisas estão: o currículo; a questão do perfil socioeconômico e cultural dos alunos e de suas famílias; a concepção de conhecimento.



Assim, o que destacamos é a busca da superação de uma visão fragmentada de conhecimento tomando como base uma formação fundamentada na teoria, na unidade teórico-prática; no trabalho coletivo e, principalmente, interdisciplinar, comprometido com a gestão democrática e o compromisso com a valorização do profissional que atua no campo educacional. Buscando ampliar a compreensão desta reflexão, importante observar que as licenciaturas são cursos que, pela legislação, devem formar professores para a educação básica; educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação especial. (GATTI, 2010).

Gatti (2010) aborda os cursos de formação de professores por meio dos seus currículos e ementas das disciplinas de licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Demonstra que nas licenciaturas em Letras, Ciências Biológicas e Matemática aparece uma grande diversidade entre os projetos pedagógicos, com diferentes percentuais para as disciplinas com conteúdos específicos da área e conteúdos relacionados à formação para a docência. Na licenciatura em Letras encontramos 51,4% para os primeiros conteúdos, com predominância de Linguística e 11% da carga horária para disciplinas com formação para a docência, no curso de Ciências Biológica a carga horária dedicada a disciplinas que tratam da área disciplinar é de 65%, enquanto as disciplinas que tratam da formação para a docência tem uma carga horária de 10%, no curso de Matemática aparece maior equilíbrio entre as disciplinas, ainda que prevaleçam aquelas relacionadas com os conteúdos específicos da área; saberes relacionados com o uso dos recursos tecnológicos no ensino estão praticamente ausentes.

Resgatamos, ainda, da Resolução nº 2, de 2015, MEC/CNE, as considerações sobre o conhecimento e o currículo. Neste sentido, a Resolução apresenta a docência como a ação educativa e o processo pedagógico intencional e metódico, que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais inerentes ao processo de ensino-aprendizagem por meio do diálogo constante entre diferentes visões de mundo. O currículo é concebido

como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. (MEC/CNE, 2015, p. 2)



O conhecimento é aqui concebido como interdisciplinar com o objetivo de recompor o real considerando a sua complexidade. De acordo com Severino (2011, p. 85)

As abordagens de cunho interdisciplinar vão referir se, predominantemente, às situações do campo existencial concreto das pessoas e das sociedades, pois é nele que objetos, eventos e situações se apresentam marcados por uma complexidade mais qualitativa.

Nesse sentido, apresentar a experiência vivida em um Componente Curricular voltado para a formação de professores no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e suas Tecnologias tem como finalidade expor a preocupação que existe, desde o Plano Orientador da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) até o Projeto Pedagógico de Curso, em viabilizar novas metodologias no processo de formação que buscam, de forma interdisciplinar, relacionar a prática e a teoria, ou seja, realizar a *práxis* como etapa fundamental para a formação e profissionalização docente no campo educacional.

Com este artigo pretendemos apresentar o referencial teórico e a metodologia adotada em uma experiência de formação inicial de professores na Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e Suas Tecnologias, Universidade Federal do Sul da Bahia, na qual a interdisciplinaridade e a relação teoria e prática fizeram parte do Componente Curricular (CC) *Oficina: A escola na Universidade*, um componente que faz parte da carga horária de práticas previstas para a formação inicial das licenciaturas (MEC/CNE, Resolução nº 2, 2015, Art. 13, Inciso I).

Interdisciplinaridade e métodos ativos voltados para o ensino de Matemática e Computação e suas Tecnologias.

Na década de 1970, encontramos a obra de Hilton Japiassu intitulada *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, que afirma de que é chegado o momento de “uma nova epistemologia” que imponha a cada especialista a transcender sua própria especialidade, acolhendo as contribuições de outras disciplinas. Uma referência a uma epistemologia da convergência que venha a substituir a dissociação, a exigência, enfim, da interdisciplinaridade que no final do Século XX e início do Século XXI se faz pauta nos espaços acadêmicos.

A interdisciplinaridade é aqui compreendida como uma exigência interna das ciências,

além de responder a uma demanda pela superação da fragmentação do conhecimento que surge diante de uma realidade global e multidimensional. A interdisciplinaridade se coloca como a crítica e a superação das fronteiras e compartimentação das disciplinas. Ela aparece “como uma oposição sistemática a um tipo tradicional do saber” (JAPIASSU, 1976, p. 54)

Atuar interdisciplinarmente exige uma epistemologia do saber e um método que possibilite a construção de um novo caminho na produção do conhecimento. É nessa perspectiva que a interdisciplinaridade torna-se um desafio, pois exige encontrar um método que seja adequado à sua realização.

A fundamentação da prática desenvolvida no CC *Oficina: A Escola na Universidade* centra-se no olhar interdisciplinar do conhecimento e nas metodologias ativas, dentre elas a Metodologia por Projetos (HERNANDES e VENTURA, 1998) e a Resolução de Problemas (ONUCHIC e ALLEVATO, 2008). Foram esses os caminhos percorridos para que pudéssemos, docentes e discentes, concretizar o trabalho proposto.

A escolha por um projeto envolvendo o jogo e a resolução de problemas fundamentou-se em princípios que consideram relevante a participação ativa do estudante no processo de construção do conhecimento. Compreendemos que o uso do jogo no processo de ensino-aprendizagem possibilita ao estudante que joga utilizar estratégias, tomar decisões e analisar as melhores opções para vencer uma partida. Aprendizagens que serão utilizadas em diferentes situações de sua vida social ou profissional (SILVA e SANTIAGO, 2010).

Como retomar o encanto de ensinar a matemática? Como possibilitar aos estudantes encarar a matemática com entusiasmo? Como apresentar o conhecimento matemática e o pensamento computacional, esta relação de forma interdisciplinar aos estudantes do Ensino Superior e Ensino Médio? Essas questões estiveram presentes em todo o percurso do Componente Curricular, instigando a busca e o aprofundamento dos nossos conhecimentos referentes a temas que conduzem um processo de ressignificação no processo ensino-aprendizagem da matemática.

Os estudantes da LI em Matemática e Computação e suas Tecnologias destacaram, em nossas conversas e no seu trabalho final, que estavam em busca de uma perspectiva renovadora na forma do ensino dos conteúdos matemáticos, ressignificando-o ao ponto de agregar novos papéis aos estudantes e professores como: colocando o estudante como protagonista e assegurando a ele construção do conhecimento; viabilizando o trabalho coletivo e modificando a comunicação na sala de aula. Nessa nova perspectiva de

ressignificação do ensino da matemática enfatiza-se uma prática educativa que pode ser respaldada pela resolução de problemas e os jogos como métodos de ensino-aprendizagem.

Oficina: A escola na Universidade

O Componente Curricular (CC) *Oficina: A escola na Universidade*, como já apresentado, faz parte da carga horária de práticas prevista na formação inicial das licenciaturas (MEC/CNE, Resolução nº 2, 2015, Art.13, Inciso I) que aponta para 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo. Por meio deste CC buscamos realizar o

Planejamento e organização de visitas de turmas de estudantes de escolas de Educação Básica à Universidade. A Universidade como espaço sociocultural e território com fronteiras fluidas. Promoção de vivências e experiências em Educação de Nível Superior. Organização e realização de oficinas com abordagens interdisciplinares e pedagogias ativas voltadas para o ensino de Matemática e Computação. (Ementa)

A Equipe Docente²⁸⁷, responsável pela organização deste CC, delineou no Plano de Ensino-Aprendizagem (PEA) os seguintes objetivos:

- ☐ Ampliar a visão acerca das necessidades de ressignificação da matemática e letramento computacional;
- ☐ Compreender os ganhos e desafios nos processos de ensino-aprendizagem através de pedagogias ativas;
- ☐ Desenvolver capacidade para o planejamento e a organização de oficinas;
- ☐ Desenvolver postura colaborativa e cooperativa;
- ☐ Desenvolver habilidade autocrítica e reflexiva acerca de sua prática docente
- ☐ Desenvolver postura flexível e consciente à avaliação discente
- ☐ Reconhecer as dificuldades e possibilidades de ressignificação da matemática e iniciação no letramento computacional
- ☐ Contribuir para o estreitamento da relação entre a Educação Básica e a Universidade

Tendo em vista os objetivos propostos, as docentes responsáveis pelo CC no Campus Paulo Freire da UFSB iniciaram seu trabalho apresentando o Plano de Ensino proposto e definindo um planejamento conjunto com os estudantes para a realização da Oficina, procurando atender aos objetivos elencados e com vistas a contribuir com a formação de jovens do Ensino Médio para a compreensão da matemática como uma área do conhecimento que tem um papel social, ressignificando-a.

²⁸⁷

A Equipe Docente (ED) é composta por docentes dos três Campi: Campus Paulo Freire (CPF), situado em Teixeira de Freitas; Campus Sosígenes Costa (CSC), em Porto Seguro; Campus Jorge Amado, Itabuna.



Abaixo, ao descrevermos a metodologia adotada no CC, o leitor poderá identificar a abordagem interdisciplinar e a metodologia ativa como parte do seu desenvolvimento e possibilitador do protagonismo do estudante no seu processo formativo.

Metodologia do Componente Curricular *Oficina: A Escola na Universidade*

O CC *Oficina: A Escola na Universidade* apresentou-se como um espaço que possibilitou o protagonismo dos estudantes, sendo eles os principais responsáveis pela idealização, planejamento, organização, elaboração, execução e avaliação das oficinas.

Durante as aulas, os estudantes entraram em contato com textos teóricos somente após manifestarem a necessidade de leituras que abordassem e discutissem os temas propostos. O levantamento do material teórico para fundamentação da oficina foi realizado por docentes e discentes.

As etapas seguidas para a realização do trabalho foram:

Problematização

Durante esta etapa, docentes e discentes, passaram a expor os vários problemas e desafios que encontramos no ensino de matemática. Dentre os problemas, o mais destacado foi o medo que os estudantes têm da matemática, questão que aparece sempre nos relatos de estudantes da Educação Básica e, em particular, do Ensino Médio. Portanto, o que se observa é que a matemática ensinada nas escolas fundamenta-se, ainda, num processo de ensino tradicional que apresenta como objetivo fixar o conhecimento por meio de intensiva exercitação e memorização do conteúdo.

Durante a discussão e levantamento dos problemas e desafios, os estudantes envolvidos no CC *Oficina: A Escola na Universidade* apontaram para a necessidade de buscarem e possibilitarem aos professores e futuros professores a utilização de novos métodos de ensino na matemática, de modo que ela seja percebida como parte do cotidiano de todas as pessoas.

Levantamento do tema

Durante dois encontros docentes e discentes do CC levantaram e debateram os diferentes problemas e como poderiam contribuir com os professores do Ensino Médio no sentido de superação do medo que os estudantes têm da matemática. Um aspecto importante a



ressaltar foi o cuidado de todos da proposta da oficina não desqualificar o trabalho do professor e, sim, contribuir no processo de ensino-aprendizagem, qualificando a atuação pedagógica e ampliando as possibilidades de um trabalho no ensino de matemática que ultrapassasse a ideia da aplicação de exercício e memorização dos conteúdos.

Discussão sobre o tema e os aspectos teóricos

Fomos, durante as aulas, elencando possíveis temas e projetos de oficinas diante dos problemas levantados pelos discentes com a mediação dos docentes do CC. Dentre os diferentes temas surgiu a discussão sobre o letramento na Matemática e a relação desta com o pensamento computacional.

Passamos então à busca de textos e artigos que tratassem sobre o tema. Os artigos encontrados foram lidos e debatidos em aula. Pudemos abordar e compreender temas como as avaliações em larga escala e os resultados do aproveitamento dos estudantes brasileiros frente a outros países.

Planejamento, organização e elaboração da oficina

Após a elaboração do projeto, foi realizada uma reunião com o Diretor e a professora de matemática do Colégio Democrático Ruy Barbosa. Nesta reunião foi acordado o dia 09/08/2016 (terça-feira) para a realização da oficina com os alunos dos 1º Ano, turmas A e B, do turno noturno.

A Oficina

A oficina foi realizada nas dependências da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB na cidade de Teixeira de Freitas – Ba, no dia 09 de agosto de 2016 das 19h30m às 21h30m. Recebemos 22 estudantes e a professora de matemática responsável pelas duas turmas convidadas. Os estudantes do Ensino Médio foram divididos em 2 (dois) grupos para que cada grupo pudesse resolver as questões e, ainda, sentisse-se motivado a concluir o jogo primeiro que o grupo adversário.

A oficina *Letramento Matemático e Computacional: o jogo Game of Function* foi realizada de acordo com os seguintes passos abaixo:

1º) Apresentação da equipe que ministraria as aulas, como também a equipe docente responsável pela supervisão de tal projeto.

- 2º) Apresentação do conteúdo a ser trabalhado, que seriam dois jogos: Jogo da Memória e Jogo de Tabuleiro²⁸⁸. Os alunos poderiam escolher qual jogo que iriam brincar.
- 3º) Os alunos receberam um questionário onde manifestaram suas dúvidas, dificuldades e temores sobre a área de conhecimento de matemática. Foram apresentadas duas pequenas situações-problemas para que os alunos pudessem trabalhá-las posteriormente, dando assim continuidade em sala de aula com supervisão da professora. Então a oficina começa.
- 4º) Realização dos jogos. Os participantes foram divididos em grupos de acordo com a escolha de jogo de cada um. Todos os grupos foram supervisionados pelos estudantes responsáveis pela aplicação da oficina, tal como a professora convidada.
- 5º) Avaliação da oficina: No fim da folha do Questionário reservamos um espaço para a elaboração de uma frase onde cada participante poderia expor sua visão sobre a oficina.

Considerações Finais

A Equipe Docente entende que atingiu os propostos ao ampliar a visão acerca das necessidades de ressignificação da matemática e letramento computacional, possibilitando aos estudantes a compreensão dos problemas e desafios presentes no ensino-aprendizagem de matemática.

Durante as aulas do CC *Oficina: A Escola na Universidade* foi possível desenvolver nos estudantes a capacidade para o planejamento e organização de oficinas, a escrita e elaboração de projetos com vistas à organização da prática educativa; a escrita de trabalhos acadêmicos como: projetos, resumos e artigos científicos.

As aulas oportunizaram a postura colaborativa entre docentes e discentes, houve cooperação em todas as etapas do trabalho desenvolvido no CC: na discussão do tema, no levantamento de questões, na busca de textos e artigos para leitura e estudo, na elaboração, execução e avaliação da oficina aplicada aos estudantes do Ensino Médio.

Destacamos a riqueza da experiência vivida por todos, docentes e discentes da Universidade e docentes e discentes da Educação Básica: Ensino Médio. Todos estiveram envolvidos no processo que possibilitou pensar e repensar, de forma crítica, o papel do professor diante do conhecimento e sua prática docente.

O CC *Oficina: A Escola na Universidade* possibilitou o estreitamento da relação entre

²⁸⁸

Fonte: jogos retirados do artigo STRAPASON, L. P. R.; BISOGNIN, E. Jogos Pedagógicos para o Ensino de Funções no Primeiro Ano do Ensino Médio. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 46, p. 579-595, ago. 2013.



Universidade e Escola da Educação Básica.



Referências

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>2010. Acesso em 02 de agosto de 2015.

HERNÁNDES, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. 1976.

MEC/CNE. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p.81-96, Jan.-Jun., 2011.

SILVA, Wellington L. da; SANTIAGO, Rosemary A. Os jogos pedagógicos no ensino de matemática. **X Encontro Nacional de Educação Matemática**: Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador, julho 2010. Disponível em: http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/PT/T11_PT2140.pdf, Acesso em 11 de agosto de 2016.

ONUCHIC, Lourdes de La Rosa; ALLEVATO, Norma S. As Diferentes “Personalidades” do Número Racional Trabalhadas através da Resolução de Problemas. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 31, 2008, p. 79 a 102.

**OFICINA: A Escola na Universidade - uma experiência na formação de professores
para o ensino da Matemática e Computação na Universidade Federal do Sul da Bahia,
Campus Paulo Freire, Teixeira de Freitas, BA.**

Rosemary Aparecida Santiago²⁸⁹
Regina Maria da Costa Smith Maia²⁹⁰

RESUMO

Neste artigo pretendemos apresentar o referencial teórico e a metodologia adotada em uma experiência de formação inicial de professores na Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e Suas Tecnologias, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). O estudo está inserido no Componente Curricular (CC): *Oficina: A escola na Universidade*, um componente que faz parte da carga horária de práticas previstas para a formação nas licenciaturas e que tem entre seus objetivos o planejamento e organização de visitas de turmas de estudantes de escolas de Educação Básica à Universidade e realização de oficinas com abordagens interdisciplinares e pedagogias ativas voltadas para o ensino de Matemática e Computação. As etapas seguidas para a realização do trabalho no CC foram: a) Problemática, os problemas e desafios que encontramos no ensino de matemática, b) Levantamento do tema, debate dos diferentes problemas e como poderiam contribuir com os professores do Ensino Médio para superação do medo que os estudantes têm da matemática, c) Discussão sobre o tema e os aspectos teóricos, definição dos possíveis temas e projetos de oficinas diante dos problemas levantados pelos discentes com a mediação dos docentes do CC; dentre os diferentes temas surgiu a discussão sobre o letramento na Matemática e a relação desta com o pensamento computacional, e d) Planejamento, organização e elaboração da oficina. Ao final do CC destacou-se a riqueza da experiência vivida por todos, docentes e discentes da Universidade e docentes e discentes da Educação Básica: Ensino Médio. Todos estiveram envolvidos no processo que possibilitou pensar e repensar, de forma crítica, o papel do professor diante do conhecimento e sua prática docente.

Palavras-chave: Ensino de matemática e computação; interdisciplinaridade; métodos ativos; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Temos presenciado resultados baixos em matemática, no contexto da Educação Básica, no desempenho de nossos estudantes em avaliações nacionais e internacionais. No *Programme for International Student Assessment (PISA)*, os estudantes brasileiros ocupam os

²⁸⁹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) nos cursos de Licenciaturas Interdisciplinar (LI) em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias e em Matemática e Computação e suas Tecnologias.

²⁹⁰ Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e suas Tecnologias.

últimos lugares. Embora sejam observados avanços na educação brasileira é importante destacar que nos resultados do PISA 2012, nossos estudantes estão colocados na 58ª posição, do total de 65 países, demonstrando um baixo desempenho dos mesmos em relação a outros países participantes. E, ainda, na avaliação do rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), de 2007, apresentam dados de que o conhecimento de estudantes de 14 anos compara-se a uma criança de dez anos de idade.

Um dos fatores que tem sido apontado como responsável pelos resultados de desempenho de estudantes brasileiros é a formação do professor, muito embora outros fatores²⁹¹ estejam presentes no processo educativo, e devem ser considerados numa análise mais abrangente do baixo desempenho dos estudantes brasileiros em relação a outros países participantes do PISA. Entretanto, neste artigo focalizaremos nosso olhar sobre a formação docente e a concepção de conhecimento, principalmente a sua formação inicial, mediante a experiência como docentes no Ensino Superior nas licenciaturas formando futuros professores em diversas áreas do conhecimento, dentre elas à área da Matemática.

Quanto à formação docente, Gatti (2010) destaca que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 dispõe sobre alterações para formação inicial de professores, bem como estabelece um tempo de transição para implementação das mudanças necessárias nesse processo, que deverá ocorrer, prioritariamente, em cursos de Ensino Superior. Diante do que é estabelecido pela LDB, em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, sendo que no ano seguinte passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. Em 1º de julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação, do Ministério de Educação (MEC), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

As diretrizes apresentam nas suas considerações iniciais os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada. São elas: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (MEC/CNE, 2015, p. 1-2).

²⁹¹ Dentre outros fatores que são destacados nas pesquisas estão: o currículo; a questão do perfil socioeconômico e cultural dos alunos e de suas famílias; a concepção de conhecimento.



Assim, o que destacamos é a busca da superação de uma visão fragmentada de conhecimento tomando como base uma formação fundamentada na teoria, na unidade teórico-prática; no trabalho coletivo e, principalmente, interdisciplinar, comprometido com a gestão democrática e o compromisso com a valorização do profissional que atua no campo educacional. Buscando ampliar a compreensão desta reflexão, importante observar que as licenciaturas são cursos que, pela legislação, devem formar professores para a educação básica; educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação especial. (GATTI, 2010).

Gatti (2010) aborda os cursos de formação de professores por meio dos seus currículos e ementas das disciplinas de licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Demonstra que nas licenciaturas em Letras, Ciências Biológicas e Matemática aparece uma grande diversidade entre os projetos pedagógicos, com diferentes percentuais para as disciplinas com conteúdos específicos da área e conteúdos relacionados à formação para a docência. Na licenciatura em Letras encontramos 51,4% para os primeiros conteúdos, com predominância de Linguística e 11% da carga horária para disciplinas com formação para a docência, no curso de Ciências Biológicas a carga horária dedicada a disciplinas que tratam da área disciplinar é de 65%, enquanto as disciplinas que tratam da formação para a docência tem uma carga horária de 10%, no curso de Matemática aparece maior equilíbrio entre as disciplinas, ainda que prevaleçam aquelas relacionadas com os conteúdos específicos da área; saberes relacionados com o uso dos recursos tecnológicos no ensino estão praticamente ausentes.

Resgatamos, ainda, da Resolução nº 2, de 2015, MEC/CNE, as considerações sobre o conhecimento e o currículo. Neste sentido, a Resolução apresenta a docência como a ação educativa e o processo pedagógico intencional e metódico, que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais inerentes ao processo de ensino-aprendizagem por meio do diálogo constante entre diferentes visões de mundo. O currículo é concebido

como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. (MEC/CNE, 2015, p. 2)

O conhecimento é aqui concebido como interdisciplinar com o objetivo de recompor



o real considerando a sua complexidade. De acordo com Severino (2011, p. 85)

As abordagens de cunho interdisciplinar vão referir se, predominantemente, às situações do campo existencial concreto das pessoas e das sociedades, pois é nele que objetos, eventos e situações se apresentam marcados por uma complexidade mais qualitativa.

Nesse sentido, apresentar a experiência vivida em um Componente Curricular voltado para a formação de professores no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e suas Tecnologias tem como finalidade expor a preocupação que existe, desde o Plano Orientador da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) até o Projeto Pedagógico de Curso, em viabilizar novas metodologias no processo de formação que buscam, de forma interdisciplinar, relacionar a prática e a teoria, ou seja, realizar a *práxis* como etapa fundamental para a formação e profissionalização docente no campo educacional.

Com este artigo pretendemos apresentar o referencial teórico e a metodologia adotada em uma experiência de formação inicial de professores na Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e Suas Tecnologias, Universidade Federal do Sul da Bahia, na qual a interdisciplinaridade e a relação teoria e prática fizeram parte do Componente Curricular (CC) *Oficina: A escola na Universidade*, um componente que faz parte da carga horária de práticas previstas para a formação inicial das licenciaturas (MEC/CNE, Resolução nº 2, 2015, Art. 13, Inciso I).

INTERDISCIPLINARIDADE E MÉTODOS ATIVOS VOLTADOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS.

Na década de 1970, encontramos a obra de Hilton Japiassu intitulada *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, que afirma de que é chegado o momento de “uma nova epistemologia” que imponha a cada especialista a transcender sua própria especialidade, acolhendo as contribuições de outras disciplinas. Uma referência a uma epistemologia da convergência que venha a substituir a dissociação, a exigência, enfim, da interdisciplinaridade que no final do Século XX e início do Século XXI se faz pauta nos espaços acadêmicos.

A interdisciplinaridade é aqui compreendida como uma exigência interna das ciências, além de responder a uma demanda pela superação da fragmentação do conhecimento que surge diante de uma realidade global e multidimensional. A interdisciplinaridade se coloca como a crítica e a superação das fronteiras e compartimentação das disciplinas. Ela

aparece “como uma oposição sistemática a um tipo tradicional do saber” (JAPIASSU, 1976, p. 54)

Atuar interdisciplinarmente exige uma epistemologia do saber e um método que possibilite a construção de um novo caminho na produção do conhecimento. É nessa perspectiva que a interdisciplinaridade torna-se um desafio, pois exige encontrar um método que seja adequado à sua realização.

A fundamentação da prática desenvolvida no CC *Oficina: A Escola na Universidade* centra-se no olhar interdisciplinar do conhecimento e nas metodologias ativas, dentre elas a Metodologia por Projetos (HERNANDES e VENTURA, 1998) e a Resolução de Problemas (ONUCHIC e ALLEVATO, 2008). Foram esses os caminhos percorridos para que pudéssemos, docentes e discentes, concretizar o trabalho proposto.

A escolha por um projeto envolvendo o jogo e a resolução de problemas fundamentou-se em princípios que consideram relevante a participação ativa do estudante no processo de construção do conhecimento. Compreendemos que o uso do jogo no processo de ensino-aprendizagem possibilita ao estudante que joga utilizar estratégias, tomar decisões e analisar as melhores opções para vencer uma partida. Aprendizagens que serão utilizadas em diferentes situações de sua vida social ou profissional (SILVA e SANTIAGO, 2010).

Como retomar o encanto de ensinar a matemática? Como possibilitar aos estudantes encarar a matemática com entusiasmo? Como apresentar o conhecimento matemática e o pensamento computacional, esta relação de forma interdisciplinar aos estudantes do Ensino Superior e Ensino Médio? Essas questões estiveram presentes em todo o percurso do Componente Curricular, instigando a busca e o aprofundamento dos nossos conhecimentos referentes a temas que conduzem um processo de ressignificação no processo ensino-aprendizagem da matemática.

Os estudantes da LI em Matemática e Computação e suas Tecnologias destacaram, em nossas conversas e no seu trabalho final, que estavam em busca de uma perspectiva renovadora na forma do ensino dos conteúdos matemáticos, ressignificando-o ao ponto de agregar novos papéis aos estudantes e professores como: colocando o estudante como protagonista e assegurando a ele construção do conhecimento; viabilizando o trabalho coletivo e modificando a comunicação na sala de aula. Nessa nova perspectiva de ressignificação do ensino da matemática enfatiza-se uma prática educativa que pode ser respaldada pela resolução de problemas e os jogos como métodos de ensino-aprendizagem.

OFICINA: A ESCOLA NA UNIVERSIDADE

O Componente Curricular (CC) *Oficina: A escola na Universidade*, como já apresentado, faz parte da carga horária de práticas prevista na formação inicial das licenciaturas (MEC/CNE, Resolução nº 2, 2015, Art.13, Inciso I) que aponta para 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo. Por meio deste CC buscamos realizar o

Planejamento e organização de visitas de turmas de estudantes de escolas de Educação Básica à Universidade. A Universidade como espaço sociocultural e território com fronteiras fluidas. Promoção de vivências e experiências em Educação de Nível Superior. Organização e realização de oficinas com abordagens interdisciplinares e pedagogias ativas voltadas para o ensino de Matemática e Computação. (Ementa)

A Equipe Docente²⁹², responsável pela organização deste CC, delineou no Plano de Ensino-Aprendizagem (PEA) os seguintes objetivos:

- Ampliar a visão acerca das necessidades de ressignificação da matemática e letramento computacional;
- Compreender os ganhos e desafios nos processos de ensino-aprendizagem através de pedagogias ativas;
- Desenvolver capacidade para o planejamento e a organização de oficinas;
- Desenvolver postura colaborativa e cooperativa;
- Desenvolver habilidade autocrítica e reflexiva acerca de sua prática docente
- Desenvolver postura flexível e consciente à avaliação discente
- Reconhecer as dificuldades e possibilidades de ressignificação da matemática e iniciação no letramento computacional
- Contribuir para o estreitamento da relação entre a Educação Básica e a Universidade

Tendo em vista os objetivos propostos, as docentes responsáveis pelo CC no Campus Paulo Freire da UFSB iniciaram seu trabalho apresentando o Plano de Ensino proposto e definindo um planejamento conjunto com os estudantes para a realização da Oficina, procurando atender aos objetivos elencados e com vistas a contribuir com a formação de

²⁹²

A Equipe Docente (ED) é composta por docentes dos três Campi: Campus Paulo Freire (CPF), situado em Teixeira de Freitas; Campus Sosígenes Costa (CSC), em Porto Seguro; Campus Jorge Amado, Itabuna.



jovens do Ensino Médio para a compreensão da matemática como uma área do conhecimento que tem um papel social, ressignificando-a.

Abaixo, ao descrevermos a metodologia adotada no CC, o leitor poderá identificar a abordagem interdisciplinar e a metodologia ativa como parte do seu desenvolvimento e possibilitador do protagonismo do estudante no seu processo formativo.

METODOLOGIA DO COMPONENTE CURRICULAR *OFICINA: A ESCOLA NA UNIVERSIDADE*

O CC *Oficina: A Escola na Universidade* apresentou-se como um espaço que possibilitou o protagonismo dos estudantes, sendo eles os principais responsáveis pela idealização, planejamento, organização, elaboração, execução e avaliação das oficinas.

Durante as aulas, os estudantes entraram em contato com textos teóricos somente após manifestarem a necessidade de leituras que abordassem e discutissem os temas propostos. O levantamento do material teórico para fundamentação da oficina foi realizado por docentes e discentes.

As etapas seguidas para a realização do trabalho foram:

PROBLEMATIZAÇÃO

Durante esta etapa, docentes e discentes, passaram a expor os vários problemas e desafios que encontramos no ensino de matemática. Dentre os problemas, o mais destacado foi o medo que os estudantes têm da matemática, questão que aparece sempre nos relatos de estudantes da Educação Básica e, em particular, do Ensino Médio. Portanto, o que se observa é que a matemática ensinada nas escolas fundamenta-se, ainda, num processo de ensino tradicional que apresenta como objetivo fixar o conhecimento por meio de intensiva exercitação e memorização do conteúdo.

Durante a discussão e levantamento dos problemas e desafios, os estudantes envolvidos no CC *Oficina: A Escola na Universidade* apontaram para a necessidade de buscarem e possibilitarem aos professores e futuros professores a utilização de novos métodos de ensino na matemática, de modo que ela seja percebida como parte do cotidiano de todas as pessoas.

LEVANTAMENTO DO TEMA

Durante dois encontros docentes e discentes do CC levantaram e debateram os diferentes problemas e como poderiam contribuir com os professores do Ensino Médio no sentido de superação do medo que os estudantes têm da matemática. Um aspecto importante a ressaltar foi o cuidado de todos da proposta da oficina não desqualificar o trabalho do professor e, sim, contribuir no processo de ensino-aprendizagem, qualificando a atuação pedagógica e ampliando as possibilidades de um trabalho no ensino de matemática que ultrapassasse a ideia da aplicação de exercício e memorização dos conteúdos.

DISCUSSÃO SOBRE O TEMA E OS ASPECTOS TEÓRICOS

Fomos, durante as aulas, elencando possíveis temas e projetos de oficinas diante dos problemas levantados pelos discentes com a mediação dos docentes do CC. Dentre os diferentes temas surgiu a discussão sobre o letramento na Matemática e a relação desta com o pensamento computacional.

Passamos então à busca de textos e artigos que tratassem sobre o tema. Os artigos encontrados foram lidos e debatidos em aula. Pudemos abordar e compreender temas como as avaliações em larga escala e os resultados do aproveitamento dos estudantes brasileiros frente a outros países.

PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E ELABORAÇÃO DA OFICINA

Após a elaboração do projeto, foi realizada uma reunião com o Diretor e a professora de matemática do Colégio Democrático Ruy Barbosa. Nesta reunião foi acordado o dia 09/08/2016 (terça-feira) para a realização da oficina com os alunos dos 1º Ano, turmas A e B, do turno noturno.

A OFICINA

A oficina foi realizada nas dependências da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB na cidade de Teixeira de Freitas – Ba, no dia 09 de agosto de 2016 das 19h30m às 21h30m. Recebemos 22 estudantes e a professora de matemática responsável pelas duas turmas convidadas. Os estudantes do Ensino Médio foram divididos em 2 (dois) grupos para que cada grupo pudesse resolver as questões e, ainda, sentisse-se motivado a concluir o jogo primeiro que o grupo adversário.

A oficina *Letramento Matemático e Computacional: o jogo Game of Function* foi realizada de acordo com os seguintes passos abaixo:

1. Apresentação da equipe que ministraria as aulas, como também a equipe docente responsável pela supervisão de tal projeto.
2. Apresentação do conteúdo a ser trabalhado, que seriam dois jogos: Jogo da Memória e Jogo de Tabuleiro²⁹³. Os alunos poderiam escolher qual jogo que iriam brincar.
3. Os alunos receberam um questionário onde manifestaram suas dúvidas, dificuldades e temores sobre a área de conhecimento de matemática. Foram apresentadas duas pequenas situações-problemas para que os alunos pudessem trabalhá-las posteriormente, dando assim continuidade em sala de aula com supervisão da professora. Então a oficina começa.
4. Realização dos jogos. Os participantes foram divididos em grupos de acordo com a escolha de jogo de cada um. Todos os grupos foram supervisionados pelos estudantes responsáveis pela aplicação da oficina, tal como a professora convidada.
5. Avaliação da oficina: No fim da folha do Questionário reservamos um espaço para a elaboração de uma frase onde cada participante poderia expor sua visão sobre a oficina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Equipe Docente entende que atingiu os propostos ao ampliar a visão acerca das necessidades de ressignificação da matemática e letramento computacional, possibilitando aos estudantes a compreensão dos problemas e desafios presentes no ensino-aprendizagem de matemática.

Durante as aulas do CC *Oficina: A Escola na Universidade* foi possível desenvolver nos estudantes a capacidade para o planejamento e organização de oficinas, a escrita e elaboração de projetos com vistas à organização da prática educativa; a escrita de trabalhos acadêmicos como: projetos, resumos e artigos científicos.

²⁹³

Fonte: jogos retirados do artigo STRAPASON, L. P. R.; BISOGNIN, E. Jogos Pedagógicos para o Ensino de Funções no Primeiro Ano do Ensino Médio. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 46, p. 579-595, ago. 2013.



As aulas oportunizaram a postura colaborativa entre docentes e discentes, houve cooperação em todas as etapas do trabalho desenvolvido no CC: na discussão do tema, no levantamento de questões, na busca de textos e artigos para leitura e estudo, na elaboração, execução e avaliação da oficina aplicada aos estudantes do Ensino Médio.

Destacamos a riqueza da experiência vivida por todos, docentes e discentes da Universidade e docentes e discentes da Educação Básica: Ensino Médio. Todos estiveram envolvidos no processo que possibilitou pensar e repensar, de forma crítica, o papel do professor diante do conhecimento e sua prática docente.

O CC *Oficina: A Escola na Universidade* possibilitou o estreitamento da relação entre Universidade e Escola da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>2010. Acesso em 02 de agosto de 2015.
- HERNÁNDES, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. 1976.
- MEC/CNE. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p.81-96, Jan.-Jun., 2011.
- SILVA, Wellington L. da; SANTIAGO, Rosemary A. Os jogos pedagógicos no ensino de matemática. **X Encontro Nacional de Educação Matemática**: Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador, julho 2010. Disponível em: http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/PT/T11_PT2140.pdf, Acesso em 11 de agosto de 2016.



ONUCHIC, Lourdes de La Rosa; ALLEVATO, Norma S. As Diferentes “Personalidades” do Número Racional Trabalhadas através da Resolução de Problemas. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 31, 2008, p. 79 a 102.

A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E O ÁBACO PARA A COMPREENSÃO DAS REGRAS DE SINAIS

Vania Santos Evangelista²⁹⁴
Marianne Santos Talher²⁹⁵
Clovis Lisboa dos Santos Junior²⁹⁶
Wander Augusto Policário²⁹⁷

RESUMO

Durante as experiências em sala de aula, enquanto bolsistas e estagiárias, percebemos as dificuldades que os estudantes apresentam na compreensão de certos conteúdos matemáticos, dentre eles, a multiplicação de números inteiros. Assim, este trabalho é parte integrante do trabalho de conclusão de curso intitulado “O uso pedagógico da História da Matemática no processo de ensino e aprendizagem das regras de sinais da multiplicação de números inteiros” que teve como objetivo discutir potencialidades dos aspectos históricos dos números inteiros como proposta para o processo de ensino e aprendizagem das regras de sinais envolvendo multiplicação de inteiros, a partir de justificativas geométricas, aritméticas e algébricas. No entanto, relataremos aqui apenas um dos três encontros executados para o trabalho citado. E, para atingir ao objetivo mencionado utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, que considera todas as ações executados durante a pesquisa e não apenas os resultados e, utilizamos como recurso pedagógico a História da Matemática com o propósito de mostrar aos participantes que existem justificativas para os resultados da multiplicação com números inteiros e, que a matemática não é uma ciência desvinculada de fatos reais, mas, que foi se estruturando a partir da necessidade de diferentes sociedades de cada tempo. Apresentamos aqui como justificar as regras de sinais da multiplicação de números inteiros utilizando o ábaco dos inteiros. Para isso fundamentamos principalmente em Pommer (2010), Mendes (2009), Brazil (1998), Cyrino e Pasquini (2010), André (2007) entre outros autores que compõem nosso referencial teórico. Vale ressaltar que o encontro apresentado foi aplicado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Baiano), Campus Teixeira de Freitas, na turma do 2º ano do Ensino Médio do curso Técnico em Administração. Tornou-se evidente, para nós, durante a execução deste encontro que quando se agrega elementos históricos às aulas de matemática, estas se tornam mais interessantes, motivadoras e atrativas melhorando, assim, o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: História da Matemática; Multiplicação; Números Inteiros.

INTRODUÇÃO

²⁹⁴ Discente do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, Campus X. Bolsista do Programa de Iniciação Científica, e-mail: marianne.talher@gmail.com.

²⁹⁵ Discente do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, Campus X. Bolsista do Programa de Iniciação Científica, e-mail: vania.matematica@gmail.com.

²⁹⁶ Docente do Colegiado de Matemática do Departamento de Educação, Campus X, da Universidade do Estado da Bahia, e-mail: prof.clovislisboa@gmail.com.

²⁹⁷ Docente do Colegiado de Matemática do Departamento de Educação, Campus X, da Universidade do Estado da Bahia, email: wpolicario@gmail.com.

A História da Matemática, assim como Resolução de Problemas, Modelagem Matemática, Etnomatemática, entre outras, são tendências em Educação Matemática que estão sendo discutidas frequentemente em salas de aula, em encontros educacionais e onde quer que haja profissionais da educação preocupados em ressignificar às práticas de ensino de matemática.

Como o foco da nossa pesquisa é o uso da História da Matemática no processo de ensino e aprendizagem não adentraremos em outras tendências mencionadas, trabalhamos durante a nossa pesquisa com a História da Matemática e seu uso pedagógico. Assim, sentimos motivadas a investigar o seu surgimento.

As atuais discussões da educação escolar do Brasil estão geradas em torno de que o aluno é construtor do seu próprio conhecimento e que o professor precisa saber conduzi-lo neste processo. A História da Matemática, assim como outras tendências, aparece como um meio de fazer com que esta construção aconteça, dinamizando o ensino da matemática e fazendo com que a aprendizagem ocorra de fato.

Assim, algo importante a ser ressaltado é o fato de não utilizar a História da Matemática como único elo para conceitos matemáticos, mas sim compreender o processo histórico real e refletir sobre a formulação de tais conceitos, percebendo a sua necessidade no contexto histórico atual. E apesar das inúmeras vantagens em utilizar a História da Matemática como apoio pedagógico, deve-se ter cuidado quanto a sua aplicação.

De acordo com Silva e Ferreira,

[...] a História da Matemática sozinha, sem o auxílio de outros recursos didáticos, não é suficiente para resolver todos os problemas pedagógicos que permeiam uma sala de aula, pois devemos mesclar várias metodologias com o objetivo de contemplar todos os alunos. (SILVA E FERREIRA *apud* LOPES E FERREIRA, 2013, p.82).

Dessa forma, a História da Matemática não deve ser utilizada como única abordagem pedagógica, vez que, o professor poderá não atender todos os seus alunos, por isso a necessidade de conhecer outras formas de trabalho que, juntamente com a História da Matemática, fará com que o uso da mesma não caía em rotina, podendo tornar suas aulas cada vez mais eficazes e proporcionando uma aprendizagem significativa que assimilação, desconstrói a ideia de fato isolado.

No que diz respeito em trazer a biografia dos matemáticos para a sala de aula, vimos que muitos livros já trazem biografias da origem histórica de seus autores, mas os professores, não tem usado essa oportunidade para trabalhar com a História da Matemática como proposta



para o ensino, e sim, tem usado estas biografias como simples historinhas informativas.

Tradicionalmente, a História da Matemática é utilizada como uma “ferramenta” em sala de aula, muitas vezes, como um recurso informativo relatando como determinados matemáticos criaram tal teorema, mas a história da matemática vai mais além, como proposta pedagógica, dando ao professor condições para explicar como os conhecimentos matemáticos foram gerados. (LARA, 2013, p.52)

Quando os alunos não veem sentido e não conseguem relacionar o que está aprendendo em sala de aula com o seu cotidiano, eles se sentem desmotivados a aprenderem uma matemática tida como sem significado, sem utilidade. Já quando eles são estimulados a investigar seja por meio da História da Matemática ou de qualquer outra metodologia, a levantarem questionamentos sobre determinados conceitos e sua construção, eles podem se sentirem motivados a buscarem mais repostas, dando significado ao que estão realmente aprendendo. Dessa forma,

[...] é adequado que o professor não aborde esse fato isoladamente, o que demonstraria apenas o caráter informativo da História Matemática. Dependendo do modo que o professor tratar essa questão, poderá propiciar um debate em sala de aula onde questionamentos sejam feitos pelos estudantes e o interesse de descobrir e buscar mais dados sobre esse episódio seja estimulado. (LARA, 2013, p.60)

Portanto, ao fazer uso pedagógico da História da Matemática o professor perceberá o quão eficaz ela é, e o quanto contribui no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, trabalhar com a mesma não o restringirá de trabalhar com outras, ele poderá está fazendo uma parceria entre a História da Matemática e outras tendências; como por exemplo: (História da Matemática e Resolução de Problemas, História da Matemática e Modelagem, etc.), o importante é que o professor conheça de fato as ferramentas que estão utilizando em sala de aula para que o seu trabalho surta efeito.

PERCURSO METODOLÓGICO

O desejo de realizar esta pesquisa surgiu após a participação como ouvinte do minicurso ‘A História da Matemática na formação de professores de Matemática: multiplicação e divisão de números inteiros’, ministrado pela Prof.^a Dr.^a Márcia Cyrino no VII Seminário de Pesquisa e Extensão do Extremo Sul da Bahia (VII SEPEX) e também pelo fato de sermos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Percebermos, na turma em que atuamos como bolsista no 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Baiano), Campus Teixeira de Freitas, que,



além dos alunos não compreenderem o porquê do resultado da multiplicação entre números inteiros, apresentavam dificuldades ao resolverem exercícios que necessitavam deste conhecimento prévio.

Por tais motivos sentimos vontade de clarear o conhecimento desses estudantes, com o propósito de discutir potencialidades dos aspectos históricos dos números inteiros como proposta para o processo de aprendizagem das regras de sinais envolvendo multiplicação de inteiros, a partir de justificativas geométricas, aritméticas e algébricas.

Para tanto, no intuito de realizar a pesquisa, pensamos na execução de um minicurso com o tema “A compreensão das regras de sinais dos números inteiros a partir de justificativas”, que teve como objetivo melhorar a compreensão dos estudantes sobre as regras de sinais do produto de Números Inteiros via uso pedagógico da História da Matemática. A carga horária foi de 9 horas aulas disposta em três encontros que foram realizados no IF Baiano, Campus Teixeira de Freitas, tendo como público-alvo alunos do 2º ano do Ensino Médio, da turma integral do curso Técnico em Administração.

A presente pesquisa teve início com uma carta enviada à direção do IF Baiano, Campus Teixeira de Freitas, pedindo autorização para aplicar o minicurso aos alunos e para utilizar o seu espaço físico para a execução do mesmo. Anexado à carta enviamos o termo de consentimento para aos alunos pedindo a sua participação e a autorização de publicação dos dados obtidos, deixando esclarecido que a publicação desses dados seria de forma anônima.

Quanto aos instrumentos utilizamos para coleta de dados, o processo de observação analisando como os alunos se comportam frente a atividade solicitada, gravação de áudio e vídeo para dar-nos uma melhor segurança quanto a obtenção dos dados e, por último, um questionário aplicado aos alunos para que os mesmos avaliem a compreensão do conteúdo e recurso pedagógico abordados durante o minicurso.

RESULTADOS

Na execução do encontro que iremos relatar utilizamos o Modelo físico/geométrico proposto por Pommer (2010) em seu artigo “Diversas abordagens das regras de sinais nas operações elementares em $\mathbb{Z}$ ” e adaptada pelas pesquisadoras.

Antes de iniciarmos a explicação de como é feito este modelo algumas considerações importantes devem ser feitas. Por exemplo, o estudante não precisa conhecer as regras de

sinais e seus resultados, mas deve ter domínio dos termos da multiplicação, saber a diferença entre multiplicador e multiplicando e qual o papel que cada termo desempenha nesta operação. Dessa forma, é pertinente que o professor faça uma prévia revisão, para relembrar/reforçar esses conceitos.

Entendemos que a multiplicação é uma das operações fundamentais, que adiciona parcelas iguais, sendo formada pelo multiplicando (que pode ser concreto), o multiplicador (que é considerado abstrato) e o produto, ou seja, o resultado da multiplicação.

No Modelo Físico/Geométrico, utiliza-se o ábaco dos inteiros e distingue as barras em positiva e negativa, bem como, as cores das argolas utilizadas em cada barra. Assim, discorreremos sobre como entendemos todo o processo da multiplicação de números inteiros através deste modelo.

1º - A representação do zero no ábaco dos inteiros, está relacionada a ideia de equilíbrio, por exemplo, se tanto na barra positiva quanto na negativa estiver uma argola, o ábaco estará equilibrado, portanto, teremos uma representação do zero, assim, não é necessário, para representar o zero, que as barras estejam vazias (podendo estar).

2º - O multiplicador é quem determina quantas vezes o multiplicando deve ser somado. Já, no ábaco dos inteiros o multiplicador indica duas coisas. A primeira, se o multiplicador for um número positivo as barras devem estar vazias (ou com a representação do zero), porque indica argolas a serem acrescentadas para obter o resultado. A segunda, se o multiplicador for negativo, as barras devem estar totalmente preenchidas com as argolas, e significa que para obter o resultado, as argolas devem ser retiradas.

3º - O multiplicando indica em que barra vamos acrescentar ou retirar argolas.

Assim, após termos dado esta explicação aos participantes, exemplificamos, no quadro, de forma genérica, as quatro situações que poderiam encontrar; são as que seguem: $(a) \times (b)$, $(a) \times (-b)$, $(-a) \times (-b)$ e $(-a) \times (b)$. Para melhorar a compreensão exemplificamos novamente, desta vez utilizando o ábaco. Então, prosseguimos pedindo que se unissem em dupla e fizessem as quatro situações apresentadas sendo que os números escolhidos ficassem a critério deles, porém, o resultado da multiplicação destes números teria que ser menor que dez.

Neste primeiro encontro só tivemos sete participantes, todos conheciam o resultado destas multiplicações, mas não conheciam a construção da multiplicação pelo ábaco dos inteiros, e apenas uma dupla conseguiu executar a tarefa proposta com êxito, os demais

ficaram apreensivos em ver o resultado e ultrapassaram etapas no processo, o que foi uma barreira, porque entenderam a tarefa, mas, encontraram dificuldade em executá-la, simplesmente pelo fato de já saberem o resultado.

Eis o processo de construção da dupla que conseguiu executar a tarefa proposta. Os números escolhidos foram $a = b = 3$. A primeira construção foi $(a) \times (b)$, em que estabeleceram a representação do zero, depois acrescentaram 3 grupos de 3 argolas na barra positiva das unidades, e, desconsiderando o zero, obtiveram o resultado da multiplicação $(3) \times (3) = 9$.

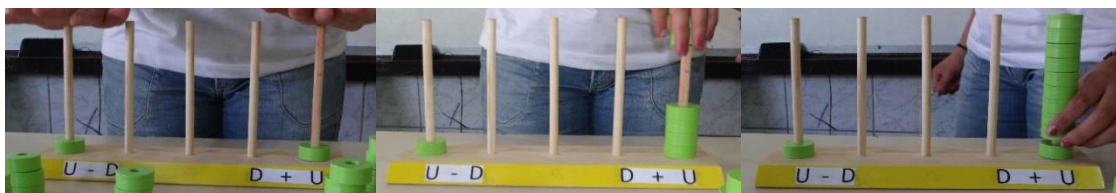


Figura 8: Construção da multiplicação $(3) \times (3)$ no ábaco dos inteiros. Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida, mantendo o zero estabelecido anteriormente, fizeram a construção $(a) \times (b)$, ou seja, $(3) \times (-3)$, como o multiplicador continua sendo 3, acrescentaram três grupos de três na barra negativa, tendo como resultado -9 .



Figura 9: Representação da multiplicação $(3) \times (-3)$ no ábaco dos inteiros. Fonte: Dados da pesquisa.

A terceira construção tanto o multiplicador quanto o multiplicando são negativos, $(-a) \times (-b)$, então com as barras preenchidas retiraram três grupos de três argolas da barra negativa, e desconsiderando o zero obteram o resultado, em que $(-3) \times (-3) = +9$.



Figura 10: Representação da multiplicação $(-3) \times (-3)$ no ábaco dos inteiros. Fonte: Dados da pesquisa.

Já a última construção, difere da anterior porque o multiplicador é negativo então os participantes retiraram, três grupos de três argolas da barra positiva, encontrando o resultado na outra barra, lembrando que sempre desconsideram o zero, então, $(-3) \times (3) = -9$.

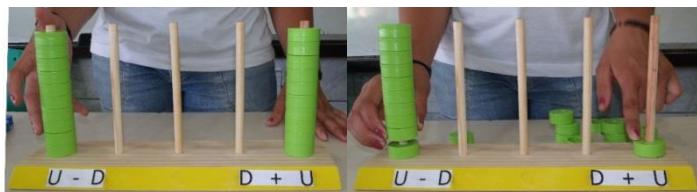


Figura 11: Representação da multiplicação $(-3) \times (3)$ no ábaco dos inteiros. Fonte: Dados da pesquisa

Em reunião com o orientador (terceiro autor) surgiu a seguinte discussão: E se o resultado fosse um número maior que 10? A partir daí, decidimos adaptar o ábaco; até porque o ábaco disponível em nosso Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática (LEPEM), contém 5 barras; como na figura abaixo, então, o ordenamos da seguinte maneira: as barras das dezenas e unidades positivas e as barras das dezenas e unidades negativas, porém como não dispúnhamos de argolas coloridas suficientes, utilizamos apenas duas cores, a cor verde para as unidades positivas e negativas e a cor azul para as dezenas positivas e negativas. Também fizemos uma identificação na base do ábaco para indicar; o sinal das barras, as dezenas e as unidades.



Figura 12: Ábacos dos inteiros adaptados pelas pesquisadoras. Fonte: Dados da pesquisa.

Os passos para a construção de uma multiplicação cujo resultado seja um número maior que 10 são os mesmos mostrados anteriormente, porém foi orientado aos participantes a prestarem atenção, seguindo o processo e que não fizessem a decomposição do resultado da multiplicação. Uma das duplas fez a construção usando os números 3 e 5, e escolheram a multiplicação $(-a) \times (b)$, ou seja, $(-3) \times (5)$.

Então, multiplicador negativo significa barras preenchidas, o segundo passo, neste caso, é retirar três grupos de cinco argolas na barra positiva, $5+5+5$, no entanto cada barra comporta apenas dez argolas e como $5+5$ unidades corresponde o mesmo que 1dezena, retira-se 1 dezena e 5 unidades, obtendo assim, o resultado da multiplicação $(-3) \times (5) = -15$.

Como citamos, alguns participantes não fizeram todo o processo partiam direto para o resultado e tentavam mostrar no ábaco. No caso desta construção escolheu-se a multiplicação $(-6) \times (-8)$, o participante já sabia que o resultado é 48, então identificou que o número 48 é formado por 4 dezenas e 8 unidades retirando-se as argolas das barras positivas e encontrando o resultado, de fato, mas não utilizou o processo.



Entendemos que esta proposta não foi a mais adequada para esta turma, pois os participantes já conheciam os resultados das regras de sinais assim, perante as construções que acompanhamos, notamos que eles não haviam compreendido todo o processo, apresentavam insegurança para desenvolver a atividade e alguns não demonstraram empolgação o que tornou um obstáculo para um bom desenvolvimento do Modelo Físico/Geométrico. Entretanto, acreditamos que esta proposta tem potencial pedagógico para ser trabalhada em uma turma do 3º ciclo do Ensino Fundamental, que é quando iniciam o estudo sobre os números inteiros e, também para participantes com outros perfis, para isso, seria coerente reaplicar esta proposta em alguma destas turmas mencionadas e interpretar seus resultados.

Após a conclusão do primeiro encontro, ficamos preocupadas com a pesquisa, porque a nossa expectativa inicial era que os alunos ficassem empolgados com a proposta o que não aconteceu, mas, em discussão com a professora da disciplina (Trabalho de Conclusão de Curso) conseguimos perceber, através da fala dela, que a apesar da reação dos participantes não terem sido a que esperávamos, não significava que a proposta fosse insatisfatória para a pesquisa e, assim, continuaremos a realizar nossa proposta na busca pelo objetivo da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, ao decorrer das leituras do nosso aporte teórico percebemos que a História da Matemática enquanto recurso pedagógico tem grande potencial, porque proporciona aos alunos uma aprendizagem efetiva, tornando as aulas mais interessantes e empolgantes, além de apresentar sentido ao conteúdo matemático estudado, mostrando que este não é algo descontextualizado da realidade.

Dessa forma, durante a execução do minicurso fundamentamo-nos tanto no conteúdo específico como também em suas origens e implicações históricas, para que pudéssemos apresentar às participantes abordagens diferentes das que estão habituados e, foi nesta perspectiva que este encontro foi planejado e executado, o que interessou aos alunos mesmo já tendo conhecimento do conteúdo abordado.

Na elaboração do minicurso, ainda que involuntariamente, tivemos algumas expectativas quanto às reações dos participantes, a saber, gostariam mais da justificativa utilizando o ábaco dos inteiros por ser um material manipulável e também um instrumento

histórico, proposta de Pommer (2010), do que a proposta de Cyrino e Pasquini (2010) que fazem uso do plano cartesiano. No entanto, fomos surpreendidas, como mencionamos na análise o fato dos participantes já conhecerem as regras de sinais e saberem os resultados das multiplicações propostas, eles pulavam as etapas no processo da construção e já colocavam a resposta pronta como no caso do participante que resolveu a multiplicação $(-6) \times (-8)$.

Ao término do primeiro encontro, inicialmente, saímos da sala de aula com a angústia de que talvez a pesquisa tivesse dado errado, contudo, só depois nos atentamos que a expectativa que alimentamos no começo da elaboração do minicurso estava obtendo outra resposta; a aplicação do primeiro encontro, com a ideia dos participantes construírem passo a passo o que estava sendo proposto e entenderem realmente o que estavam construindo, surtiria mais efeito em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental do que numa turma do 2º ano do Ensino Médio, visto que o 7º ano é o ano em que os alunos veem pela primeira vez em sala de aula números negativos, tendo esse primeiro contato com tais números, e não estão com regras prontas na cabeça.

Assim, nos acalmamos e vimos que o projeto não tinha fracassado, simplesmente não tinha respondido positivamente às expectativas que tínhamos criado, e ao refletirmos, percebemos que os dados colhidos nesta pesquisa serviriam como referência para execução de uma próxima pesquisa e que a reação poderia ser diferente se aplicássemos em outra turma.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Larissa Monique de Souza. E estágio e pesquisa: um desafio na formação inicial de professores na UESB de Jequié. In: EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; SANTANA, Irani Parolin; SANT'ANA, Claudinei de Camargo. (Orgs.). **Estágio supervisionado, formação e desenvolvimento profissional docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p.55-66.
- ANDRE, Marli. E. D. A; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 515 p.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Tradução: André Telles.
- BONETE, Izabel Passos; CAETANO, Joyce Jaqueline; FILLOS, Leoni Malinoski. A história da matemática na educação básica: uma investigação com professores sobre o hábito



da leitura. **VIDYA**, Revista Eletrônica, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 91-104, jul./dez. 2011. ISSN 2176-4603. Disponível em:

<<http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/294/269>>. Acesso em: 06 nov. 2014.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática: notas introdutórias. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 23-29.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (1ª a 4ª séries). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/CEF, 1998.

COELHO, Maria Paula Fraga. **A multiplicação de números inteiros relativos no 'Ábaco dos Inteiros': Uma investigação com alunos do 7.º ano de escolaridade**. 2005, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3496>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; PASQUINI, Regina Célia Guapo.

Multiplicação e divisão de números inteiros: uma proposta para a formação de professores de Matemática. In: MENDES, Iran Abreu; CHAQUIAM, Miguel. (Orgs.).

Coleção História da Matemática para Professores. 2. ed. Londrina: SBHMat, 2010. v. 14.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6 ed. Campinas, SP. Autores associados, 2003 (coleção educação contemporânea).

GODOY, Arilda Schmidt. PESQUISA QUALITATIVA TIPOS FUNDAMENTAIS. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

LARA, Isabel Cristina Machado de. O ensino da matemática por meio da história da matemática: possíveis articulações com a Etnomatemática. **VIDYA**, Revista Eletrônica, Santa Maria, v. 33, n. 2, p. 51-62, jul./dez. 2013. ISSN 2176-4603. Disponível em:

<<http://periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/254/230>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

LOPES, Lidianie Schimitz; FERREIRA, André Luis Andrejew. Um olhar sobre a história nas aulas de matemática. **Abakós**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 75-88, nov. 2013. ISSN: 2316-9451. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/view/P.23169451.2013v2n1p75/5784>>. Acesso em: 09 nov. 2014.



MENDES, Iran Abreu. **Investigação Histórica no Ensino da Matemática**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009.

MIGUEL, et al. **História da Matemática em Atividades Didáticas**. 2 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009. p. 9-10

POMMER, Wagner M. **Diversas abordagens das regras de sinais nas operações elementares em $\mathbb{Z}$** . Seminários de Ensino de Matemática/ SEMA–FEUSP março/2010.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: O planejamento aos textos, da escola à academia**. 4.ed. São Paulo: Rêspel 2012. p. 312.

SANTOS JR., Clóvis Lisboa. A História da Matemática no processo educativo: concepções e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 17, 2013, Espírito Santo. **Anais Eletrônicos**. Espírito Santo: Ifes, 2013. Disponível em http://ocs.ifes.edu.br/index.php/ebapem/xvii_ebapem/paper/view/1039. Acesso em: 01 nov. 2014.

SANTOS JUNIOR, Clóvis Lisboa dos. **História da matemática no processo educativo: um desenho da prática docente em Teixeira de Freitas, Bahia**. 13 de maio de 2014. Dissertação de Mestrado Profissional (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória – Espírito Santo, 2014. 138 p. Disponível em http://educimat.vi.ifes.edu.br/?page_id=2935. Acesso em: 01 nov. 2014.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Circe M. S. A História da Matemática e os cursos de formação de Professores. In: CURY, Helena N. (org.) **Formação de Professores de Matemática: Uma visão multifacetada**.- Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 129- 164, 2001.

1000 REAIS NA POUPANÇA E 1000 REAIS NO CHEQUE ESPECIAL: QUANTO VALE?

Adolfo dos Reis Avelas²⁹⁸
Bruno Oliveira da Silva²⁹⁹
Marcos Antônio Guedes Caetano³⁰⁰
Ruan Luiz Gomes Nascimento³⁰¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo suscitar discussões, estabelecendo comparações entre duas situações: mil reais na poupança e mil reais no cheque especial em instituições financeiras. Tal esclarecimento se faz necessário para que o cidadão, particularmente, os alunos, possam ter conhecimento do vocabulário cotidiano das relações comerciais de bancos e financeiras, conteúdos tão significativos e tão importantes para a sua formação. Nessa perspectiva, delineamos nossa questão central de pesquisa, assim demarcada: Quanto vale R\$ 1000,00 na poupança e R\$ 1000,00 no cheque especial no mesmo período? Parte do pressuposto de que a compreensão e utilização de ideias matemáticas básicas presentes no dia-a-dia é um direito de todos e não apenas daqueles que tem afinidade com esta área do saber. Sites de instituições financeiras foram consultados para sustentar a escrita desta pesquisa. Neste estudo também buscamos apoio nos fundamentos ligados à Matemática Financeira, essencial à formação do aluno da educação básica. Acreditamos que ela não pode ser tratada sem a devida significação ou deixada de lado, uma vez que o estudante que possui conhecimentos financeiros poderá ser no futuro um consumidor mais prudente, evitando erros por desconhecimentos desses conceitos. Diante dos cálculos efetuados, os resultados revelam que o rendimento da poupança é bem inferior ao juro cobrado no cheque especial. Não é à toa que muitas pessoas entram em dívidas que se transformam em verdadeira bola de neve. Pressupõe que esta reflexão poderá contribuir para a formação crítica do educando/cidadão que possivelmente saberá interpretar as questões relativas às finanças.

Palavras-chave: Poupança; Cheque Especial; Matemática Financeira.

INTRODUÇÃO

Considerando o grande número dos variados produtos financeiros que o mercado oferece, tais como cheque especial, cartão de crédito, financiamentos, crédito direto ao consumidor, poupança, fundos de investimentos, etc., as pessoas devem estar preparadas para lidar com situações cada vez mais complexas ao desejarem adquirir um bem ou serviço.

Sendo assim, a formação financeira influencia nas decisões de consumo e

²⁹⁸ Estudante do Ensino Médio – Colégio Polivalente de Caravelas

²⁹⁹ Estudante do Ensino Médio – Colégio Polivalente de Caravela

³⁰⁰ Mestre em Educação Matemática – Colégio Polivalente de Caravelas
marcostano@hotmail.com

³⁰¹ Estudante do Curso Ensino Médio – Colégio Polivalente de Caravelas

investimento, e conseqüentemente a ausência de conhecimentos sobre este assunto pode muitas vezes ocasionar uma tomada de decisão não acertada.

Nessa ótica, o presente trabalho tem a intenção de promover discussões sobre a questão financeira através da seguinte indagação: Quanto vale R\$ 1000,00 na poupança e R\$ 1000,00 no cheque especial no mesmo período? Compreender e utilizar as ideias matemáticas básicas no dia-a-dia é um direito de todos os alunos e não apenas de uma parcela que tem mais afinidade com esta área do conhecimento.

Nesse contexto, é bom esclarecer que não basta apenas dominar conteúdos e algoritmos matemáticos, mas também desenvolver a compreensão sobre as relações entre o homem, a matemática e a sociedade. Perceber isso é compreender o mundo à sua volta e poder atuar nele.

Sites de instituições financeiras foram consultados para obtermos informações relevantes para compor esta produção. Acrescentam-se ainda nesta escrita, os estudos sobre a Matemática Financeira, muito importante na formação do aluno da educação básica e que faz parte de ações do nosso cotidiano.

Os resultados desta pesquisa mostram que a diferença de juros entre o que se aplica, neste caso, a poupança, e o que se deve, o cheque especial, é demasiadamente excessiva. Acreditamos que o jovem que tem pelos um conhecimento básico da Matemática Financeira, que por sinal foi proposto neste estudo, possivelmente poderá ser no futuro um cidadão mais prudente, tomando decisões acertadas em um futuro bem próximo.

MATEMÁTICA FINANCEIRA: ALGUMAS REFLEXÕES

É inegável que o conhecimento em Matemática de uma forma geral é necessário em uma gama de situações: em casa, na rua, no comércio, nos bancos, nas profissões, nas várias culturas, etc. É um instrumento indiscutível para lidar com situações da vida cotidiana, para ler e interpretar a realidade.

Partindo desse pressuposto, acredita-se que a Matemática Financeira, por ser um dos tópicos e aplicações da Matemática comungue também desta ideia, visto que o cotidiano das pessoas estão de alguma forma intimamente relacionados com o mundo das finanças: investimento, compras a prazo ou a vista, vendas, empréstimos, financiamentos, etc. Estes contextos são excelentes para se tornarem ponto de partida para os conteúdos matemáticos.

Nessa perspectiva, é preciso, no mínimo, dos conceitos básicos da Matemática Financeira, para um entendimento mais apurado do assunto, e isto na verdade pode possibilitar a aplicação de cálculos financeiros na tomada de decisão. As Diretrizes Curriculares enfatizam a importância desse ramo da Matemática para o aluno da etapa final da educação básica fazendo a seguinte ponderação:

É importante que o aluno do Ensino Médio compreenda a Matemática Financeira aplicada aos diversos ramos da atividade humana e sua influência nas decisões de ordem pessoal e social. Tal importância relaciona-se ao trato com dívidas, com crediários, à interpretação de descontos, à compreensão dos reajustes salariais, à escolha de aplicações financeiras, entre outras (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATEMÁTICA, 2008, p.61).

Nessa ótica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) recomendam a necessidade de trabalhar situações-problema sobre a Matemática Comercial e Financeira para compreender, avaliar e decidir sobre algumas situações da vida cotidiana, como também, qual a melhor forma de pagar uma compra, de escolher um financiamento etc.

Ainda sobre as discussões sobre a importância da presença de conteúdos da Matemática Comercial e Financeira, Ilydio (2011) enfatiza:

Acreditamos que os conteúdos, estratégias e discussões da Matemática comercial e Financeira podem ser fundamentais para um ensino em uma perspectiva crítico-reflexiva. Acreditamos ainda que, uma atitude crítica relativamente aos modos como a matemática é aplicada e usada na sociedade, tem de ser construída observando os fenômenos de um ponto de vista social e político. (ILYDIO, 2011, prefácio).

Ainda em Ilydio (2011) encontramos o seguinte enfoque para o referido assunto, chamando a atenção do docente:

Com o surgimento da LDB 9394/96, dos PCNs e dos projetos políticos pedagógicos das Escolas, novos espaços e novas discussões se abriram para nós, educadores, em geral. Constantemente, somos convidados a tentar novas experiências, novos caminhos. Dessa forma, não podemos continuar a ministrar conteúdos tão desconectados da realidade de nossos alunos. E até mesmo de nossa vida, só porque alguém, em algum momento, os selecionou, priorizou ou hierarquizou. Não podemos nos contentar em responder, evasivamente, que tudo que ensinamos nossos alunos ainda precisarão “algum dia” ou que “vai cair na prova”, quando questionados que somos sobre a validade ou intenção do que ensinamos. Neste aspecto a Matemática Comercial e Financeira, tão presente desde cedo na vida de todas as pessoas, pode desempenhar um importante papel para nossa prática docente. (ILYDIO, 2011, p. 1).

Devido a Contribuição e relevância da Matemática Financeira para a formação do futuro cidadão que se engajará nas práticas financeiras discutidas neste estudo, recorreremos a este campo da Matemática para interpretar e encontrar possível resposta a questão de pesquisa.

POUPANÇA E CHEQUE ESPECIAL: QUANTO VALE 1000 REAIS NESSES PRODUTOS FINANCEIROS NO MESMO PERÍODO

Com o olhar voltado aos princípios da Matemática Financeira, é necessário dentro deste contexto que o estudo se insere, definir primeiramente cheque especial e poupança. Enquanto o primeiro é um limite de crédito rotativo em conta-corrente, para atender eventuais necessidades de provisão de saldo, o segundo por sua vez é um depósito bancário cujo dinheiro, por não ser movimentado, acumula juros e recebe correção monetária.

Deixando mais claro: A grande diferença entre poupança e cheque especial é que no caso da poupança o banco paga para o cliente um valor referente ao tempo que o dinheiro ficou disponível na sua conta, pois esse dinheiro em caixa agrega valores para o banco. Já o cliente que pega o dinheiro emprestado do cheque especial deve pagar para o banco pela concessão do benefício³⁰². É uma Matemática simples de ser entendida: poupando, você vai receber por isso; já usando o cheque especial, você vai pagar por isso.

De acordo com os dados coletados em sites, principalmente, de instituições financeiras consideramos uma taxa de juros de 0,7% ao mês (a.m.) para a caderneta de poupança (ver tabela 1), o que resultou nos montantes de acordo com o tempo indicado. Vale lembrar que o único depósito efetuado foi o inicial de 1000 reais, ou seja, não foram considerados outros depósitos regulares.

Tabela 1: quanto vale 1000 reais na poupança conforme período

Investimento Financeiro	Valor Referência	Período			
		3 meses	6 meses	9 meses	12 meses
Poupança	R\$ 1000,00	R\$ 1021,47	R\$ 1042,74	R\$ 1064,79	R\$ 1087,31

No que tange ao cheque especial (ver tabela 2), fizemos uma simulação de acordo com o site de cada instituição financeira consultado, especificamente, Banco do Brasil e Banco Bradesco. A opção por estas instituições é pelo fato de ter agências no município de Caravelas.

Tabela 2: Simulação – quanto vale 1000 reais no cheque especial conforme período

³⁰²Disponível em: <http://www.mundodastribos.com/saiba-a-diferenca-entre-a-poupanca-e-o-cheque-especial.html>. Acesso em: 26.ago.2016

Instituições Financeiras	Produto Financeiro	Valor Referência	3 meses	6 meses	9 meses	12 meses
Banco do Brasil	Cheque especial ³⁰³	R\$ 1000,00	R\$ 1.339,73	R\$ 1.794,87	R\$ 2.404,65	R\$ 3.221,59
Banco Bradesco	Cheque especial ³⁰⁴		R\$ 1.448,65	R\$ 2.374,55	R\$ 3.040,12	R\$ 4.577,61

Os cálculos efetuados para encontrar os valores tanto da poupança quanto do cheque especial registrado respectivamente nas tabelas 1 e 2 conforme os períodos assinalados foram baseados nos assuntos ligados à Matemática Financeira, especificamente, dos juros compostos. Taxas, capital, tempo, juros e montante, elementos deste conteúdo foram abordados, sem esquecer-se de alinhá-los sempre a temática da pesquisa.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) recomenda-se o tópico Matemática Financeira como um assunto a ser tratado quando do estudo de juros e correção monetária. Acrescenta-se ainda que ao final do ensino médio o aluno deve ser capaz de decidir sobre as vantagens/desvantagens de uma compra à vista ou a prazo; calcular impostos e contribuições previdenciárias; avaliar modalidades de juros bancários, dentre outros.

Os dados revelam que no período de 12 meses, a diferença entre a aplicação na poupança e o cheque especial em uma das instituições bancárias é de R\$ 3.221,59 - 1087,31 = R\$ 2.134,28. Na outra essa diferença é maior ainda: R\$ 4.577,61 - 1.087,21 = 3.490,40. Não é à toa que muitas pessoas não conseguem quitar as dívidas que contrai nos bancos

Os resultados apontam também que para uma inflação anual estimada para 2016 de um pouco mais de 7%, pagar, por exemplo, mais de 10% ao mês de juros no cheque especial é exorbitante. Este valor de dez por cento, equivale a pagar mais de 14 vezes do que você ganharia aplicando a mesma quantia numa caderneta de poupança. É um absurdo!

As discussões, os questionamentos, em suma, as abordagens gerados com o desenvolvimento desta atividade revelou e ao mesmo tempo confirmou que a Matemática quando é explorada através de situações que prendem a atenção dos alunos, que estão presentes em seu cotidiano, tende a tornar o aprender mais atraente, dinâmico e principalmente significativo.

³⁰³ Taxa do cheque especial - 10,24% a.m. Disponível em: [http://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial#/. Acesso em: 20ago.2016](http://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial#/)

³⁰⁴ Taxa do cheque especial - 13,15% a.m. Disponível em: [banco.bradesco/HTML/classic/index.shtm. Acesso em: 20ago.2016](http://banco.bradesco/HTML/classic/index.shtm)



A Matemática neste contexto é algo vivo e, além disso, é “mais prazeroso aprendê-la dessa forma do que através de exercícios repetitivos, mecânicos, propostos em livros didáticos e/ou copiados do quadro” destacaram os alunos.

Diante destes resultados revelados, fica certeza que o conhecimento financeiro é fundamental em nossa vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou resposta para a seguinte questão:

Quanto vale R\$ 1000,00 na poupança e R\$ 1000,00 no cheque especial no mesmo período?

Os cálculos efetuados mostram que o rendimento da poupança é bem inferior ao cheque especial. A diferença encontrada entre estes produtos financeiros mostra-se muito excessiva. Não é à toa que muitas pessoas entram em dívidas que se transformam em verdadeira bola de neve. Por isso a importância de se conhecer os fundamentos da Matemática Financeira, tão necessário nas tomadas de decisões de natureza pessoal e social.

Habituar-se a analisar situações como essa que propusemos a desenvolver é fundamental para que os alunos no futuro próximo reconheçam e crie formas de defesa contra propagandas enganosas e estratégias de marketing a que são submetidos muitas vezes os consumidores.

Portanto, antes de contrair uma dívida, escolher uma aplicação financeira, ou mesmo, antes de tomar qualquer decisão em relação a qualquer assunto financeiro não seja precipitado e sim cauteloso para que possa driblar as armadilhas existentes em noticiários e propagandas enganosas, conquistando dessa forma melhores condições de vida. Fica uma sugestão: administre bem o seu dinheiro, gaste uma parte e poupe a outra.

REFERÊNCIAS:

BRADESCO, Banco. Taxa de juros cheque especial. Disponível em banco.bradesco/HTML/classic/index.shtm. Acesso em: 20 ago.2016

BRASIL, Banco do. Taxa de juros cheque especial. Disponível em [http://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial#/.](http://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial#/) Acesso em: 20ago.2016



BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Ciências da Natureza, matemática e suas Tecnologias..** Brasília: MEC/SEB, 2008.

SANTOS, Élida. **Saiba a diferença entre a poupança e o cheque especial**. Disponível em: <http://www.mundodastribos.com/saiba-a-diferenca-entre-a-poupanca-e-o-cheque-especial.html>. Acesso em: 21.ago.2016

PARANÁ (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Matemática**. Curitiba: SEED. 2008.

SÁ, Ilydio Pereira de. **Matemática Financeira para educadores críticos**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2011.



EIXO 09 - Corpo, Movimento e Saúde

Reúne estudos das diferentes manifestações da Cultura Corporal, Ciências do Esporte, assim como possibilidades de intervenções em Educação Física e Saúde, observando as relações, por meio de diferentes áreas de conhecimento (saúde coletiva, biologia, anatomia, fisiologia, sociologia, treinamento desportivo, biomecânica, cinesiologia, psicologia, educação física escolar, entre outras).

A COR DA VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA NO BRASIL: REFLEXO DA ANTIÉTICA PROFISSIONAL

Gabriela Purificação Moura³⁰⁵
Andréia Ribeiro Costa Fernandes³⁰⁶
Ana Carolina Oliveira Carvalho³⁰⁷

RESUMO

O racismo que se institucionaliza nos postos de atendimento em saúde é um fator determinante para o acesso aos serviços de qualidade, principalmente para aquelas mulheres que se encontram em situação de vulnerabilidade social e econômica. A violência obstétrica tem despertado a atenção em diversas instâncias sociais, com ênfase nas lutas feministas e a predominante posição da mulher como dona de seu corpo, emancipada e detentora de liberdade. A constatação do racismo no serviço de saúde se dá principalmente por pesquisas que atestam a inferioridade dos serviços ofertados, seja no menor número de consultas no pré natal, a maior exposição a doenças, e o elevado percentual de morte materna, isto, quando comparados negros e brancos. Embora o Brasil apresente um Sistema Único de Saúde (SUS) fundamentado em princípios que propõem atender a todos de forma universal e sem distinção, a saúde no país apresenta grandes lacunas em relação ao atendimento e distribuição de serviços. O presente estudo objetiva discutir a violência obstétrica entre mulheres negras no Brasil atendidas nas unidades públicas de saúde aplicando a essa problemática à visão bioética segundo os regulamentos de jurisdição nacional e os códigos de ética amplamente difundida. Possui caráter descritivo qualitativo na modalidade de revisão sistemática, baseado no Dossiê “Parirás com dor” elaborado pela Rede Parto do Princípio para a CPMI da Violência Contra as Mulheres (2012) e periódicos, tomando como objeto de pesquisa as palavras; violência obstétrica entre mulheres negras.

Palavras chave: Brasil, bioética, mulheres, parto, negra.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o grande desenvolvimento científico inédito no século XX, a partir da Segunda Guerra Mundial (1939 -1945), e da explosão biotecnológica (1970), se origina sentimentos de insatisfação e angustia, tanto pelos fracassos, quanto pelas problemáticas das realizações alcançadas por meio das experimentações humanas em busca do conhecimento ilimitado, levando à criação de uma “Ciência da sobrevivência” (BRASIL, 2006).

³⁰⁵ Graduação, UFSB, Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, gabrielapurificacaomoura@gmail.com

³⁰⁶ Graduação, UFSB, Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, andreiaribeirofernandes@gmail.com.

³⁰⁷ Graduação, UFSB, Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, carol_karvalho@hotmail.com.



Apesar de estarem por muito tempo restrito à prática biomédica vinculada aos experimentos, testes de medicamentos, inovações tecnológicas e suas possíveis intervenções na vida humana, a bioética adota uma nova postura que compreende os aspectos da acessibilidade e disponibilidade dos resultados e produtos que surgem a partir desses experimentos. Essa postura diz respeito tanto à conduta do pesquisador quanto ao comportamento profissional.

Embora o Brasil apresente um Sistema Único de Saúde fundamentado em princípios que propõem atender a todos de forma universal e sem distinção, a saúde no país apresenta grandes lacunas em relação ao atendimento e distribuição de serviços. Dentre os inúmeros exemplos existentes, mesmo com a criação de Planos Nacionais e Políticas públicas específicas, a violência obstétrica tem ganhado visibilidade, principalmente no que diz respeito às diferenças socioeconômicas e raciais evidenciando a negligência governamental e também a ausência de ética profissional.

OBJETIVO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar as questões éticas dos profissionais a partir da problemática da violência obstétrica com mulheres negras no Brasil, principalmente partindo dos dados que mostram tratamento diferenciado entre as gestantes negras e brancas que evidenciam desigualdades sociais de gênero e raciais.

METODOLOGIA

Este estudo é de cunho descritivo com abordagem qualitativa na modalidade de revisão, foi realizado através do levantamento bibliográfico sobre a violência obstétrica entre parturientes negras no Brasil e abordagem ética, tendo como base o Dossiê elaborado pela Rede Parto do Princípio para a CPMI da Violência Contra as Mulheres (2012), e periódicos, tomando como objeto de pesquisa as palavras; violência obstétrica entre mulheres negras.

Resultados

A bioética está constantemente em processo evolutivo, isto desde seu



estabelecimento no século XXI deixou de ser restrita ao individualismo da biomedicina e passou a adotar uma postura social e coletiva, abrangendo o Estado que deve atuar por meio de políticas públicas para preservar a autonomia dos indivíduos e evitar discrepâncias sociais, econômicas e educacionais (GARRAFA, 2005).

A violência obstétrica é um termo utilizado para descrever várias formas de violência durante o cuidado pré e pós- parto, e não está associado apenas á agressões físicas, mas também psicológicas e verbais, uma violação completa de direitos, que muitas vezes leva a procedimentos desnecessários e danosos (HOTIMSKY et al, 2002, 2007; TESSER, 2014).

Segundo o Relatório final da Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde de 2008 (CNDSS) a população negra está mais exposta a doenças devido às condições precárias de vida, isto é, situação econômica, educacional e social, ainda sofre com um serviço inferior de saúde Essa problemática é um grande desafio para a saúde no Brasil, e é inegável a importância das intervenções, sobretudo na perspectiva bioética, baseada nos códigos de ética que determina a conduta profissional.

Na maioria dos casos de violência, estão envolvidas questões legais, sociais econômicas ou conflitos culturais e morais, onde pode ser observado abuso de poder do profissional, tais como omissão de informação, ou procedimentos sem consentimento informado, aproveitando-se da vulnerabilidade das gestantes não somente pela condição do parto, mas também por vários outros aspectos socioeconômicos (ROSAS, 2002).

Em um estudo transversal realizado no município do Rio de Janeiro de 1999 a 2001 por Leal et al. (2005), evidencia a diferença de cuidados prestados entre gestantes negras e brancas. Nesse estudo, foram amostradas 9.633 puerperal, o autor concluiu que a anestesia foi amplamente utilizada para o parto vaginal em ambos os grupos, no entanto, a proporção de puérperas que não tiveram acesso a esse procedimento foi maior entre negras (21,8%). Além disso, as negras e pardas utilizaram menos os serviços pré-natais e quase um terço delas não conseguiram o atendimento no primeiro estabelecimento procurado.

Segundo Martim (2006) as mulheres negras e pobres têm uma tripla dificuldade de raça, classe e sexo, pois também têm mais chances de sofrerem discriminação social e racial quando estão em trabalho de parto. Se as mulheres negras têm menos chances de acesso ao pré-natal adequado também tem menos oportunidade para detecção e tratamento da sífilis durante a gravidez (MELO et al. 2011).

É sabido que a lei 8.080/ 90 do SUS (Sistema Único de Saúde) estabelece a



igualdade da assistência à saúde, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie (BRASIL, 1990) e que a Constituição determina que a saúde seja um direito universal, no qual Estado tem o dever de proteger à maternidade e de assegurar a saúde (BRASIL, 1988). Além disso, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, 2010), na lei à Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, estimula a implementação de ações afirmativas em saúde para promover a equidade.

O código de ética médica, afirma que o médico está a serviço do ser humano e seu ofício deve ser exercido sem discriminação de qualquer natureza. Sendo assim a norma estabelecida pelo código de ética, bem como os serviços ofertados compete ao médico tratar igualmente tanto as gestantes brancas, quanto as gestantes negras (BRASIL, 1990).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem bioética é ampla e mutável de modo que deve acompanhar os avanços tecnológicos. A bioética em si, surgiu pela necessidade de regulamentar procedimentos que vinham sendo negligenciados por muitos pesquisadores. A racionalidade humana que deve orientar as pesquisas com os seres humanos, munida da moral e da ética. Isto está intimamente relacionado à violência obstétrica com gestantes negras nas unidades de saúde, pois parte de uma conduta ética e da ideia do ser humano não como um objeto, mas como um ser igual. No entanto essa discussão nada tem a ver com raça, condição social, ou preconceito, mas sim o trato ao lidar com a vida, com condição de vulnerabilidade de um ser que é igual e que por esta igualdade que suas condições básicas de justiça, autonomia e benefícios sejam mais que respeitados e sim assegurados.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Dossiê da Violência Obstétrica “Parirás com dor”. **Dossiê elaborado pela Rede Parto do Princípio para a CPMI da Violência Contra as Mulheres**, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm > Acesso em: 1 de dezembro de 2015.

BRASIL. De ética médica, Código. Resolução CFM nº 1.246/88. **Diário Oficial da União**, v.



26, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Junho de 2010. Disponível em:

<<http://www.portaldainigualdade.gov.br/estatuto-da-igualdade-racial-redacao-final.pdf>>.

Acesso em: novembro de 2015.

BRASIL. Lei. 8.080. **Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências**. Setembro de 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm> Acesso em: dezembro 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos.

Departamento de Ciência e Tecnologia. **Capacitação para Comitês de Ética em Pesquisa**.

Série F. Comunicação e Educação em Saúde. Brasília, v.1, p.1-200, 2006.

Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde. **As causas sociais das iniquidades em Saúde no Brasil**. Relatório (CNDSS). _____, abril, 2008.

GARRAFA V. Da bioética de princípios a uma bioética interventiva. *Bioética*. 13(1):124-34, 2005 Disponível em: <https://fanut.ufg.br/up/128/o/BIOETICA_COMPROMISSO.pdf>

Acesso em: 05 de dezembro de 2015.

HOTIMSKY, S. N. A formação em obstetrícia: competência e cuidado na atenção ao parto. [tese]. São Paulo: **Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo**; 2007.

HOTIMSKY, S. N.; RATTNER, D.; VENANCIO, S. I.; BÓGUS, C. M.; MIRANDA, M. M. O parto como eu vejo... ou como eu o desejo? Expectativas de gestantes, usuárias do SUS, acerca do parto e da assistência obstétrica. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18(5):1303-1311, set-out, 2002.

LEAL, M. D. C.; GAMA, S. G. N. D.; CUNHA, C. B. D. (2005). Desigualdades raciais, sociodemográficas e na assistência ao pré-natal e ao parto, 1999-2001 1999-2001. **Revista de Saúde Pública**, 39(1), 100-107.

MARTIN E. A mulher no corpo: uma análise cultural da reprodução. Rio de Janeiro: **Garamond**; 2006.

MELO, N. G. D. O.; FILHO, D. A. de M.; FERREIRA, L. O. C. Diferenciais intraurbanos de sífilis congênita no Recife, Pernambuco, Brasil. (2004-2006). **Epidemiologia. Serv. Saúde**, Brasília, 20 (2):213-222, abr-jun 2011.

ROSAS, F. Cadernos CREMESP. Ética em ginecologia e obstetrícia. In: **Cadernos CREMESP. Ética em ginecologia e obstetrícia**. Conselho Regional de Medicina do Estado



de São Paulo, 2002.

TESSER, C. D. Violência obstétrica e prevenção quaternária: o que é e o que fazer. **Rev. Brasil Med. Fam. Comunidade.** Rio de Janeiro 1-12.

FREQUÊNCIA DE QUEDAS EM IDOSOS PARTICIPANTES DE EXERCÍCIOS FÍSICOS EM UM GRUPO DE CONVIVÊNCIA DA CIDADE DE TEIXEIRA DE FREITAS-BA

Marina Lima de Oliveira Carvalho³⁰⁸
Carol Gonçalves Pinto³⁰⁹
Fernando Silva Campos³¹⁰
Ramon Garcia Mendes Vasconcelos³¹¹

RESUMO

Segundo o Ministério da Saúde, no final do século XX, o Brasil vivenciou um significativo aumento no número de seus idosos. Associando a tal fato, propõe-se analisar a quantidade de quedas e, se estas foram relatadas, ocorrerem em ambiente domiciliar ou externo. O objetivo do estudo foi verificar a frequência de quedas em idosos participantes de exercícios físicos em um grupo de convivência da cidade de Teixeira de Freitas-BA. Realizou-se um estudo transversal e descritivo, utilizando como instrumento de coleta de dados uma entrevista estruturada, em um conjunto de 30 questões, dentre elas: sociodemográficas, de saúde e sobre quedas. Os entrevistados apresentaram idades que variaram entre 48 e 87 anos. Entre os 21 entrevistados, demonstraram que 23,80% sofreram queda ao menos uma vez nos últimos seis meses, e, pelo uso de medicamento, constatou-se a hipertensão arterial responsável por 34,9% do total das doenças relatadas. Conclui-se que a redução do fator prevalente de quedas acometidas nos entrevistados pode ser alcançada mediante a prevenção e a promoção do bem-estar dos idosos, especialmente as atividades físicas, o que por conseguinte é benéfico para hipertensão, além do planejamento de ações voltadas às suas necessidades sem comprometer a sua qualidade de vida, autonomia e independência.

Palavras-Chave: Fatores de risco; Idosos; Movimento; Quedas.

INTRODUÇÃO

A queda pode ser definida como uma ação não intencional que resulta na mudança de posição do indivíduo para um nível abaixo da sua posição inicial (FABRÍCIO et al, 2002). As quedas acidentais estão entre os principais problemas de saúde que afetam as pessoas a partir dos sessenta anos de idade e estão associadas a morbidade, redução da funcionalidade perda da independência e, em alguns casos, em morte. Além desses problemas, existe ainda

³⁰⁸ Acadêmica do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, Universidade Federal do Sul da Bahia, IHAC, Campus Paulo Freire – marinaloc@bol.com.br

³⁰⁹ Acadêmica do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, Universidade Federal do Sul da Bahia, IHAC, Campus Paulo Freire – gp_krolzinha@hotmail.com

³¹⁰ Acadêmico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, Universidade Federal do Sul da Bahia, IHAC, Campus Paulo Freire – fernandoscamos@hotmail.com

³¹¹ Acadêmico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, Universidade Federal do Sul da Bahia, IHAC, Campus Paulo Freire – ramongarciasvasconcelos@hotmail.com



elevado custo financeiro e social (SCHWARZ, 2004).

Cerca de um terço dos idosos que tem 65 anos de idade, morando em casa, sofrem uma queda por ano, e cerca de um, em quarenta deles, será hospitalizado (PAPALÉO NETTO, 2002). As quedas podem gerar graves consequências físicas e psicológicas, como, por exemplo, lesões, hospitalizações, perda da mobilidade, restrição da atividade, diminuição da capacidade funcional, internação em instituições de longa permanência, e medo de cair novamente, além disso, representam a principal causa de morte acidental em pessoas idosas (STUDEMSKN e WOLTER, 2002). Vale ressaltar a importância de se estudar grupos de convivência, uma vez que há indícios de que são positivos para evitar quedas em idosos.

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (2005), os grupos de convivência de idosos vão ao encontro à promoção do envelhecimento ativo, com o objetivo de preservação das capacidades e do potencial de desenvolvimento do indivíduo idoso. A Organização Mundial da Saúde (2005), indicou os três pilares da estrutura política para o envelhecimento ativo: participação, saúde e segurança, que devem ser observados para que os idosos participem da sociedade de acordo com as suas necessidades, desejos e capacidades.

Visto que as quedas constituem-se em um problema de saúde pública, é de suma importância promover a segurança e a proteção dos idosos, principalmente acerca do ambiente doméstico, onde é comum ocorrerem tal evento que predomina-se a sexta causa de morte entre pessoas acima de 65 anos, evitando assim muitas limitações ao longo de suas vidas.

OBJETIVO

Verificar a frequência de quedas em idosos participantes de exercícios físicos em um grupo de convivência da cidade de Teixeira de Freitas-BA.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho trata-se de um estudo transversal e descritivo. A amostra estudada constituiu-se de 21 indivíduos de ambos os sexos, com idade igual ou superior a 48 anos, residentes na área urbana do município de Teixeira de Freitas-BA, que concordaram em participar da pesquisa de forma voluntária. Os idosos responderam a um questionário

semiestruturado contendo 30 questões sociodemográficas, de saúde e sobre quedas. Foram abordados itens como: idade, sexo, etnia, endereço, nacionalidade, naturalidade, estado civil, grau de escolaridade, bem como quais doenças o indivíduo possui (se ele(a) possui algum outro tipo de doença, assinalando sim ou não; para as seguintes doenças: diabetes tipo I, diabetes tipo II, acidente vascular encefálico, artrite, reumatismo, osteoporose, artrose, depressão, gastrite, doença renal, doença pulmonar, se já teve ou tem câncer). Foi perguntado no questionário se o indivíduo faz uso de algum tipo de medicamento (especificando qual o motivo que ele(a) está usando esse medicamento, colocando também o nome genérico ou comercial deste, a dose diária e a data que o indivíduo começou a fazer uso do medicamento). Por fim, foi questionado se houve e, se sim, quantas foram as quedas nos últimos seis meses, bem como o ambiente onde ocorreram (doméstico ou externo).

PRINCIPAIS RESULTADOS

Dos 21 entrevistados, 95,23% são mulheres e 4,76% homens, com média de idade de 63,85 anos, variando entre 45 e 87 anos. Perante esses resultados destaca-se o maior percentual de mulheres (95,23%).

Em referência à escolaridade, foram encontrados 9,52% de analfabetos. Os demais permeiam entre ensino fundamental em um total de 66,66 % da amostra. Quanto ao percentual de ensino médio verifica-se um total de 14,28% e 23,80% de ensino superior.

Observa-se que, para os resultados da variável estado conjugal, 52,38% eram casados e 19,04% eram viúvos e esse dado se repete para a variável divorciado. Os gráficos a seguir mostram a distribuição dos problemas de saúde referidos pelos entrevistados, expressa com frequência em relação ao total de doenças relatadas, podendo um mesmo indivíduo ter feito referência a mais de um problema. Dos 21 entrevistados a hipertensão foi o mais frequente com 38,09% (12,50% homens e 87,50% mulheres) e representou 34,90% das doenças relatadas seguidas por diabetes. Para o diabetes 31,10% alegaram ter.

Estudo epidemiológico têm demonstrado não só o aumento da prevalência da hipertensão com a idade, mas, também, a sua ocorrência associada a outros fatores de risco, como estilo de vida e hábitos alimentares, todos independentemente associados ao aumento de risco para a ocorrência de doenças cardiovasculares. Esse fato corrobora mais achados da pesquisa, nos quais 8,7% dos idosos relataram apresentar doenças do coração (Passos et

al.2006).

Sobre o número quedas, nota-se que dos 21 entrevistados, 23,80% relatam ter sofrido quedas em um período compreendido entre os últimos seis meses. Observa-se que dos 23,80% que alegaram ter sofrido queda, 40,00 % caíram em ambiente doméstico e 60,00% em ambiente externo. As quedas foram relatadas por indivíduos das respectivas idades 48,56,57,62,72 anos de idade. Demais doenças referidas bem como utilização medicamentosa para tal problema relatado, nota-se que medicamentos para controle da pressão arterial foram citados quatro vezes.

CONCLUSÕES

Dos 21 entrevistados, compreendido a maioria por mulheres, é importante relevar que todas as entrevistadas revelaram que lidam com o ambiente doméstico por conta própria. Enfatizando, desta forma, a autonomia e seus benefícios associando ao tema do presente trabalho. Considerando os últimos 6 meses, constatou-se que 5 relataram queda no cenário doméstico, podendo indicar que o mesmo pode possuir elevados riscos deste tipo de acidentes.

Ao analisar o conjunto de problemas acarretados pelas quedas em pessoas idosas, verifica-se que o aumento do número de quedas devido às alterações que ocorrem durante o processo de envelhecimento, influenciam na mobilidade funcional e no déficit de equilíbrio em idosos.

Portanto, conclui-se que o fator prevalente de quedas acometidas em idosos pode diminuir com a promoção do bem-estar dos idosos, especialmente as atividades físicas, além do planejamento de ações voltadas às suas necessidades sem comprometer a sua qualidade de vida, autonomia e independência, o que representa um grande desafio para o indivíduo, para a família e para os profissionais de saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EDMUND, H. Duthie; KATZ, Paul R. **Geriatría práctica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

FABRÍCIO, Suzele Cristina Coelho; RODRIGUES, Rosalina A. Partezani; COSTA



JUNIOR, Moacyr Lobo da. Quedas acidentais em idosos institucionalizados. **Acta. Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v.15, n.3, p.51-59, 2002.

HILL K, Schwarz J. Assessment and management of falls in older people. **International Medicine Journal**, v.34,n.9-10, p.557-564, 2004.

Organização Pan-Americana da Saúde. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde OPAS; 2005.

PAPALÉO NETTO, Matheus. **Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada**. São Paulo: Atheneu, 2002.

PASSOS, VMA; ASSIS TD; BARRETO SM. Hipertensão arterial no Brasil: estimativa de prevalência a partir de estudos de base populacional. **Epidemiologia Serviços de Saúde**, v.15, n.1, p.35-45, 2006.

STUDENSKN, Stephanie; WOLTER, Linda. **Instabilidade e quedas**. In: DUTHIE, Edmund H.; KATZ, Paul R. Geriatria prática. 3. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E INDEPENDÊNCIA FUNCIONAL DE UM GRUPO DE CONVIVÊNCIA EM TEIXEIRA DE FREITAS-BA

Gabriel Almeida Santos³¹²
Ana Carolina Oliveira Carvalho³¹³
Higor Eiki de Matos Yamada³¹⁴
Grasiely Faccin Borges³¹⁵

RESUMO

Introdução: As alterações funcionais são consequências inevitáveis do envelhecimento. Nos últimos anos mudanças no perfil demográfico e epidemiológico somado ao aumento da expectativa de vida tem resultado em desafios para o sistema de saúde pública dado os elevados índices de morbimortalidade por doenças não transmissíveis. Cresce a importância de estudos baseados em medidas da capacidade de independência para a população adulta e idosa, pois os indivíduos que possuem um envelhecimento ativo tendem a permanecer independentes e a manutenção dessa condição é primordial para retardar incapacidades.

Objetivo: Descrever o perfil sociodemográfico e a capacidade funcional de um grupo de convivência praticantes de atividades físicas na cidade de Teixeira de Freitas-BA.

Metodologia: Tratou-se de um estudo transversal e descritivo por meio da aplicação de um questionário na forma de entrevista contendo questões sociodemográficas, de saúde e o instrumento de avaliação da Medida de Independência Funcional (MIF) em 21 indivíduos de ambos os sexos de idade igual ou superior a 48 anos residentes na área urbana do município de Teixeira de Freitas-BA. **Resultados:** A maioria era do sexo feminino (95,23%), oito participantes (38,09%) afirmaram hipertensão arterial, sendo que o resultado da medida da independência funcional foi de $123,91 \pm 2,77$ pontos, revelando independência completa dos participantes para realização das tarefas sem a necessidade de ajuda de outra pessoa.

Conclusão: As mulheres compuseram a maior parte do grupo estudado, a maior parte com ensino fundamental completo. Apresentaram uma capacidade funcional de independência completa para realização das tarefas, o que configura o cumprimento das atividades sem a necessidade de ajuda de outra pessoa para executá-las. Estes dados são importantes para compreendermos as características dos adultos e idosos em grupos de convivência em Teixeira de Freitas, dessa forma valorizar o papel da atividade física regular para a saúde desses indivíduos e da manutenção da sua independência funcional.

Palavras chaves: Idoso; Independência funcional; Qualidade de vida.

INTRODUÇÃO

³¹² Acadêmicos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), integrantes do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Saúde (NEPS) email: bielsantospir@outlook.com

³¹³ ¹ Acadêmicos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), integrantes do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Saúde (NEPS) email: carol_karvalho@hotmail.com

³¹⁴ ¹ Acadêmicos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), integrantes do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Saúde (NEPS) email: higureiki@gmail.com

³¹⁵ ² Doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade de Coimbra, Coimbra-Portugal, coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Saúde (NEPS), docente da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Itabuna-BA, Brasil, e-mail: grasiely.borges@ufsb.edu.br

As mudanças no perfil demográfico e epidemiológico somado ao aumento da expectativa de vida ao longo dos últimos séculos tem resultado em desafios para o sistema de saúde pública em decorrência dos altos índices de morbimortalidade por doenças crônicas não transmissíveis. As transições e a evolução dessas doenças provocam alterações funcionais e são marcadas por redução progressiva da capacidade do indivíduo de realizar as atividades do cotidiano e por dificuldades para desempenhar papéis socialmente esperados (SAMPAIO; LUZ, 2009).

As alterações funcionais, que podem interferir na independência, são consequências inevitáveis do envelhecimento. Porém, a idade por si só não prediz incapacidade. O modelo biopsicossocial integra perspectivas biológicas, individuais e sociais da funcionalidade, sendo considerada um aspecto positivo. Em contrapartida a incapacidade é vista como um aspecto negativo. A determinação de uma ou de outra depende da interação entre o indivíduo e seus fatores contextuais (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2008).

A independência funcional também apresenta uma importância econômica, tendo em vista que a incapacidade e dependência são fontes de despesas. Os indivíduos deixam de executar suas tarefas, não fazendo parte do mercado de trabalho, e em alguns países o sistema securitário provê cuidados e aporte financeiro a pessoas com limitações à locomoção, autocuidado, atividades cognitivas entre outros (RIBERTO et al., 2007).

Diante das atuais tendências de envelhecimento, cresce a importância dos estudos baseados em medidas da capacidade de independência. Um dos métodos citados na literatura para avaliar a incapacidade de pacientes com restrições funcionais por diversas causas é a Medida de Independência Funcional (MIF), e tem sido utilizada em idosos por contemplar domínio motor e cognitivo. Um estudo com 214 idosos cadastrados em quatro Unidades Básicas de Saúde na cidade de Curitiba-PR, por meio de entrevista estruturada e aplicação do MIF, sugere que, de maneira geral, idosos que possuem um envelhecimento ativo tendem a permanecer independentes e a manutenção dessa condição é primordial para retardar incapacidades. As variáveis significativas que contribuem para essa independência estão relacionadas aos hábitos de vida desse grupo (RIBEIRO et al., 2015).

É importante descrever as características de um determinado grupo, pois podem fornecer subsídios na formulação e implementação de ações que atendam às reais necessidades, promoção de uma assistência mais adequada e que possam contribuir para



melhoria da qualidade de vida dos indivíduos.

OBJETIVOS

Descrever o perfil sociodemográfico e a capacidade funcional de um grupo de convivência praticantes de atividades físicas na cidade de Teixeira de Freitas-BA.

METODOLOGIA

O presente trabalho tratou-se de um estudo transversal e descritivo. A amostra estudada foi 21 indivíduos de ambos os sexos, residentes na área urbana do município de Teixeira de Freitas-BA, com idade igual ou superior a 48 anos e que concordaram em participar da pesquisa de forma voluntária. Os participantes do estudo fazem parte de um grupo de convivência que se reúnem para práticas regulares de exercícios físicos semanalmente. Na fase inicial do estudo foi aplicada uma entrevista contendo questões sociodemográficas e de saúde. Os dados que foram coletados e que compuseram o questionário sociodemográfico e de saúde foram: nome; idade; data de nascimento; sexo (feminino e masculino); raça (branca, negra, parda, amarela e indígena); endereço; bairro; telefone para contato; nacionalidade (brasileiro (a) ou não); naturalidade (qual o município que o indivíduo nasceu); estado civil (solteiro, casado, divorciado e viúvo); grau de escolaridade; profissão; quais doenças que o indivíduo possuiu (foi perguntado para o voluntário se ele possui algum outro tipo de doença, assinalar sim ou não; se sim, quais das seguintes doenças: diabetes tipo I, diabetes tipo II, acidente vascular encefálico, artrite, reumatismo, osteoporose, artrose, depressão, gastrite, doença renal, doença pulmonar, se já teve ou tem câncer); foi perguntado no questionário se o indivíduo está fazendo uso de algum tipo de medicamento (onde foi colocado por qual motivo que o indivíduo está usando esse medicamento, foi colocado também o nome genérico ou comercial do medicamento, a dose diária e data que o indivíduo começou a fazer uso do medicamento).

Como instrumento de avaliação da funcionalidade dos idosos aplicou-se a Medida de Independência Funcional (MIF). O propósito deste instrumento é avaliar de modo quantitativo

a carga de cuidados necessitados a uma pessoa para realizar atividades motoras e cognitivas de rotina. A MIF é integrada por 18 tarefas: o autocuidado, as transferências, a locomoção, o controle esfincteriano, a comunicação e a cognição social, composta por: memória, interação social e resolução de problemas. Cada um desses é graduado em uma pontuação de 1 (dependência total) a 7 (independência completa). Desta maneira, a graduação total varia entre 18 (totalmente dependentes) e 126 pontos (completamente independentes), que representa a pontuação da MIF Total. A pontuação do MIF Total pode ser subdividida de acordo com dois componentes da MIF: componente motor, com pontuação possível entre 13 e 91, e componente cognitivo que pode variar entre 5 e 35 pontos. Esta ferramenta de avaliação funcional foi oficializada e validada no Brasil (RIBERTO et al., 2004).

RESULTADOS PRINCIPAIS

Participaram do estudo vinte e uma pessoas com média de idade de $63,9 \pm 11,1$ anos. Destes, vinte indivíduos eram do sexo feminino (95,23%) e um era do sexo masculino (4,76%). Havia onze indivíduos em estado civil casado (52,38%), quatro viúvos (19,04%), quatro divorciados (19,04%) e dois solteiros (9,52%). Catorze pessoas (66,66%) confirmaram ter concluído o ensino fundamental, três possuíam o ensino médio completo (14,21%), duas declararam como não alfabetizadas (9,52%) e duas com o ensino superior completo (9,52%). Além disso, dez dos voluntários declararam ter a cor parda (47,61%), quatro de cor preta/negra (19,04%), cinco de cor branca (23,80%) e um declarou ter a cor amarela (4,76%). A cerca da religião, treze dos entrevistados afirmaram ser evangélicos (61,90%) enquanto que os outros oito (38,09%) declararam ser católicos.

Quanto às condições de saúde, oito participantes (38,09%) afirmaram apresentar hipertensão arterial, confirmado a partir de parecer médico ou de profissional de saúde. Três relataram diabetes (14,21%), um do Tipo 1 e dois do Tipo 2. Além desses agravos, foram registrados mais outros, entre eles estiveram: cinco indivíduos apresentando osteoporose (23,80%), três portadores de doenças do coração (palpitação) (14,21%), dois com depressão (9,52%), dois com úlcera gástrica (9,52%) e um com demência (4,76%). Seguidos ainda de casos únicos de labirintite, alto triglicéride e colesterol alto, alergia a medicamento, fortes dores na coluna, hipertireoidismo, glaucoma, desvio na coluna, osteopenia, gordura no fígado, insônia, fibromialgia, problemas de memória (esquecimento) e gastrite moderada como

relatado pelos participantes.

Já o resultado da independência funcional apresentou um resultado total de $123,91 \pm 2,77$ pontos, revelando independência completa dos participantes para realização das tarefas sem a necessidade de ajuda de outra pessoa. A dimensão da MIF cognição social com pontuação esperada entre 3-21 pontos, teve uma maior variação da média com o desvio padrão em relação as outras dimensões da MIF, com $20 \pm 1,64$ pontos, enquanto que locomoção [2-14 pontos] indicou $13,48 \pm 1,21$ pontos, mobilidade [3-21 pontos] resultou $20,81 \pm 0,87$ pontos, autocuidados [6-42 pontos] mostrou $41,86 \pm 0,36$ pontos, controle de esfíncteres [2-14 pontos] obteve $13,86 \pm 0,36$ pontos, e comunicação [2-14 pontos] relevou $13,9 \pm 0,3$ pontos.

CONCLUSÃO

De acordo com os resultados, as mulheres compuseram a maior parte do grupo estudado, a maior parte com ensino fundamental completo. Entre as doenças de maior prevalência no grupo foram registradas hipertensão arterial, seguida por diabetes.

Através da medida da independência funcional foi identificado que os participantes apresentaram uma capacidade funcional de independência completa para realização das tarefas, o que configura o cumprimento das atividades sem a necessidade de ajuda de outra pessoa para executá-las. Estes dados são importantes para compreendermos as características dos adultos e idosos em grupos de convivência em Teixeira de Freitas, dessa forma valorizar o papel da atividade física regular para a saúde desses indivíduos e da manutenção da sua independência funcional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CIF: classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. 2008.

RIBEIRO, Dâmárys Kohlbeck de Melo Neu et al. Fatores contributivos para a independência funcional de idosos longevos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 49, n. 1, p. 89-96, 2015.

RIBERTO, Marcelo et al. Independência funcional em pessoas com lesões encefálicas adquiridas sob reabilitação ambulatorial. **Acta fisiátrica**, v. 14, n. 2, p. 87-94, 2007.



RIBERTO, Marcelo et al. Validação da versão brasileira da Medida de Independência Funcional [Validation of the brazilian version of Functional Independence Measure]. **Acta fisiátrica**, v. 11, n. 2, p. 72-6, 2004.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; LUZ, Madel Terezinha. Funcionalidade e incapacidade humana: explorando o escopo da classificação internacional da Organização Mundial da Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, n. 3, p. 475-83, 2009.

DISTRIBUIÇÃO DO PARTO VAGINAL E DA CESÁREAS NO SISTEMA PÚBLICO DE SAÚDE NA MACRORREGIÃO DO EXTREMO SUL BAIANO NO PERÍODO DE 2009 A 2015

Pâmela Carvalho Rodrigues³¹⁶
João Batista Lopes da Silva³¹⁷
Luanna Chácara Pires³¹⁸

RESUMO

Objetivou-se neste trabalho analisar a distribuição do parto vaginal e da cesariana no sistema público de saúde na macrorregião do Extremo Sul Baiano no período de 2009 a 2015. Os dados secundários foram obtidos por meio de plataformas digitais de dados oficiais no período de 2009 a 2015 da macrorregião do Extremo Sul Baiano, Estado da Bahia e Brasil. Os dados foram submetidos a análises de consistência, descritiva e de regressão linear simples. Realizou-se a espacialização dos dados para cada município, configurando assim um mapa com as distribuições percentuais dos partos normais ocorridas durante o período analisado. O município de Teixeira de Freitas possui maior porcentagem de adolescentes que tiveram filhos, enquanto a macrorregião do Extremo Sul Baiano apresenta um percentual de 27,00% de cesáreas, no período analisado. Em termos de valores absolutos, observou-se redução de cesáreas anos de 2013 e 2015, correspondentes a uma redução de 6,02% e 7,57%, respectivamente, contudo, observou-se aumento nos demais anos avaliados com incremento de 5,49%, no ano de 2011, a 11,96%, no ano de 2014. Pela análise de tendência realizada neste estudo, os partos cesáreos continuarão aumentando se não forem implantadas novas ações e estratégias de redução.

Palavras-chave: Saúde da Mulher, Saúde Coletiva, Sistemas de Informação

INTRODUÇÃO

Inúmeros são os estudos sobre o parto vaginal e a cesariana que têm sido realizados e aplicados aos diversos problemas associados à organização da assistência prestada a mulher durante a gravidez, o parto e o puerpério (DIAS; DESLANDES, 2004; HOTIMSKY et al. 2002; KNUPP et al. 2008). A cesariana é uma prática exercida no Brasil desde o início do século XIX e é definida como um ato cirúrgico que consiste em incisão do abdome e útero com objetivo de conceber o feto. O parto cesáreo surgiu como uma necessidade médica sendo um procedimento cirúrgico originalmente desenvolvido para salvar a vida da mãe e/ou da criança devido as complicações durante a gestação ou o parto normal.

³¹⁶ Estudante da Universidade Federal do Sul da Bahia *campus* Paulo Freire. e-mail: pamella.cr01@gmail.com

³¹⁷ Docentes da Universidade Federal do Sul da Bahia *campus* Paulo Freire. e-mail: silvajbl@ufsb.edu.br

³¹⁸ Docentes da Universidade Federal do Sul da Bahia *campus* Paulo Freire. e-mail: luanna.ufsb@gmail.com



O Brasil realiza aproximadamente 1,6 milhão de operações cesarianas anuais. A taxa nacional de operações cesarianas tem aumentado progressivamente, tornando-se o modo mais comum de nascimento no país, chegando a torno de 56%, havendo uma diferença significativa entre os serviços públicos de saúde (40%) e os serviços privados de saúde (85%) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016). A taxa de cesárea tem sido alvo de estudos nacionais e internacionais, que variam em virtude da metodologia adotada.

Em países desenvolvidos tem em média sete mortes maternas, com variações de quatro a quatorze para cada 100 mil nascidos vivos. Isso entra em contraste com o Brasil, onde no ano de 2007 contabilizou 77 mortes para cada 100 mil nascidos vivos. Este número coloca o Brasil no 29º colocado em números absolutos mais altos de mortes maternas no mundo. Sendo que as síndromes hipertensivas, hemorragias, infecções perinatais e as complicações do aborto, caracterizam 66% das mortes em todo o Brasil (NAGAHAMA; SANTIAGO, 2011). De acordo com o Relatório Nacional de Acompanhamento, um dos fatores responsáveis pela dificuldade da redução da mortalidade materna, é o alto índice de partos cesáreos nas maternidades e hospitais do Brasil (BRASIL, 2014).

De acordo com o exposto, a área da saúde dentro da gestão pública é um dos maiores desafios. Dentro dessa perspectiva, o conceito de humanização do parto e nascimento vem ganhando destaque nas discussões referentes à qualidade da assistência ao parto e nascimento. Em 2004, a Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão no Sistema Único de Saúde (HumanizaSus) pode ter sido um grande colaborador para o declínio da mortalidade na infância, além de outras políticas ressaltando a mortalidade infantil e a maternal dentro do contexto brasileiro.

Nesse sentido, percebe-se que os partos cesáreos tiveram um aumento progressivo em todas as idades, raças, condições médicas e idades gestacionais. Dessa forma, objetivou-se com este estudo analisar a distribuição do parto vaginal e da cesariana no sistema público de saúde na macrorregião do Extremo Sul Baiano no período de 2009 a 2015.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo consiste em uma abordagem quantitativa descritiva, sendo sua coleta realizada de dados secundários obtidos de plataformas digitais de dados oficiais como: DATASUS/ Informações de Saúde/ Estatísticas Vitais (disponível online no sistema

TABNET), Atlas do Desenvolvimento Humano e diferentes bases de dados do IBGE no período compreendido entre 2009 a 2015. O objeto de estudo foi à macrorregião do Extremo Sul Baiano que é composta por 21 municípios (Alcobaça, Belmonte, Caravelas, Eunápolis, Guaratinga, Ibirapuã, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Itamarajú, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Porto Seguro, Prado, Santa Cruz de Cabrália, Teixeira de Freitas e Vereda) com maior destaque se dará ao município de Teixeira de Freitas, Estado da Bahia e Brasil, para fins de comparação.

A plataforma digital Atlas do Desenvolvimento Humano foi utilizada para a coleta de dados sobre os aspectos populacionais e socioeconômicos nas referidas regiões no período de 1991 a 2010, os quais foram: número de habitantes, taxa de população pobre, taxa de população extremamente pobre, percentual de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos, mortalidade até 1 ano de idade (por mil nascidos vivos), taxa de fecundidade total (filhos por mulher), Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM); renda per capita e o índice GINI. Na plataforma DATASUS foram coletados os tipos de parto (parto vaginal e parto cesáreo) no período de 2009 a 2015 no sistema público.

Os dados foram registrados e quantificados utilizando-se planilhas eletrônicas e submetidos a uma análise de consistência para eliminação de *outliers*. Após esta verificação, realizou-se a análise descritiva. Para os dados de tipo de parto foi realizada a análise de regressão linear simples. Após o processamento dos dados fez-se a espacialização dos dados para cada município, configurando assim um mapa com as distribuições percentuais dos partos normais ocorridas durante o período analisado. Para esta espacialização dos dados e confecção do mapa foi utilizado o software ArcGIS 10.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas últimas décadas a população de Teixeira de Freitas apresentou uma taxa de crescimento de 61,71%, passando de 85.574 em 1991 para 138.341 habitantes em 2010 (Tabela 1). Devido aos incrementos nos índices IDHM, GINI e renda per capita nos anos de 1991 a 2010 é possível perceber que Teixeira de Freitas fortaleceu sua economia, porém a região do extremo sul baiano não acompanhou esta mesma evolução. O índice de renda per capita do município de Teixeira de Freitas cresceu 100,15% de 1991 até 2010, passando de 280,16 para 560,73. Verificou-se que a taxa de população pobre reduziu que antes

representava 50% dos teixeirenses em 1991 havia caído para 15,92% em 2010. Porém, a renda per capita tanto de Teixeira de Freitas quanto de toda macrorregião do extremo sul baiano são inferiores ao do Brasil. Além disso, a desigualdade em Teixeira de Freitas continua elevada, o que é demonstrada pelo índice GINI, que em 2010 era de 0,53, denunciando a concentração de renda nas mãos de poucas pessoas e uma grande diferença entre o rendimento dos mais ricos e dos mais pobres. Porém, verificou-se que a desigualdade no município de Teixeira de Freitas é inferior quando comparado ao Brasil e ao Estado da Bahia.

Quanto ao percentual de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos ao longo dos 19 anos, em Teixeira de Freitas, verifica-se 2,66% de aumento do ano 1991 a 2010, sendo este último, o ano em que obteve um número maior de grávidas adolescentes no município, do equivalente a um total de 11,17% dos partos (Tabela 1). Em contrapartida, observa-se que no Extremo Sul Baiano, registrou-se 12,04% de mulheres que tiveram filhos na mesma faixa etária, entretanto, obteve uma elevação dos dados do ano de 1991 ao de 2010, menor que o de Teixeira de Freitas, com 2,09%. Para a Bahia, registra-se 8,78% de mulheres que deram a luz, com um percentual de diferença entre os anos de 1991 a 2010 de 1,56% a mais. Por fim, no Brasil, no total de 8,64% de partos, houve um aumento de apenas 0,64% do ano de 1991 para o ano de 2010. A partir disso, verifica-se que o maior índice de porcentagem de mulheres grávidas na adolescência é na cidade de Teixeira de Freitas, destacando-se por altos dados nos períodos supracitados. Resultados semelhantes encontrado por GALLO (2011), onde o autor coloca números absolutos de nascimentos ocorridos nos anos 2006 e 2007 na cidade de Porto Velho, Rondônia, se constata que aproximadamente uma em cada três gestantes estava na faixa etária que as classifica como adolescentes. Do total de 4.710 gestantes que tiveram filhos no centro obstétrico do Hospital de Base de Porto Velho, 1.354 eram gestantes até 19 anos, totalizando um percentual de 28,7% do total de partos, conferindo um número acentuado de gestantes adolescentes durante os anos pesquisados.

Tabela 1. Caracterização socioeconômica da população na macrorregião do Extremo Sul Baiano, Bahia e Brasil nos anos de 1991, 2000 e 2010

Características	Teixeira de Freitas			Extremo Sul			Bahia			Brasil		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010
Nº de habitantes	85.547	107.486	138.341	533.219	664.850	760.206	11.867.991	13.070.250	14.016.906	146.825.475	169.798.885	190.755.799
% Taxa de população pobre	52,78	36,07	15,92	69,65	50,49	29,56	65,26	49,72	28,72	38,16	27,9	15,2
% Taxa de população extremamente pobre	20,63	14,31	5,39	40,20	23,09	12,73	38,96	25,68	13,79	18,64	12,48	6,62
% de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos	2,38	3,75	5,04	2,60	4,75	4,69	1,81	3,60	3,37	2,24	3,51	2,89

Mortalidade até 1 ano de idade	76,33	39,85	21,21	70,62	42,37	22,76	70,87	41,81	21,81	44,68	30,57	16,70
Taxa de fecundidade total	3,32	2,73	2,11	3,95	2,93	2,60	3,66	2,50	2,05	2,88	2,37	1,89
IDHM	0,378	0,539	0,685	0,31	0,47	0,62	0,386	0,512	0,66	0,493	0,612	0,727
Renda per capita	280,16	401,72	560,73	181,19	276,30	395,08	234,57	322,04	496,73	447,56	592,46	793,87
Índice GINI	0,61	0,62	0,53	0,59	0,59	0,54	0,67	0,66	0,62	0,63	0,64	0,60

Em relação, a variável de mortalidade até um ano de idade, é notável que de Teixeira de Freitas até o nível Brasil, os índices caíram drasticamente, chegando até em 55,12% a menos em Teixeira de Freitas, 47,86% a menos no Extremo Sul Baiano, 49,6% na Bahia e 27,98% no Brasil. Ressaltando que Teixeira de Freitas, Extremo Sul e Bahia possuíam índices altíssimos de mortalidade infantil, acima de 70% nos anos 1990 (Tabela 1). Esse declínio, obviamente, influenciou nos dados do país, que podem ser questionados através de inúmeras políticas públicas do Brasil, além de intervenções da Organização Mundial de Saúde (OMS), entre outros, voltadas justamente para a redução de mortalidade infantil. Esse fato confirma-se diante do Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2013 (BRASIL, 2014), onde o Brasil já atingiu a meta em relação às mortes de crianças menores que de um ano de idade, no qual a taxa passou de 53,7 em 1990 para 17,7 óbitos por mil nascidos vivos em 2011. Porém, o nível da mortalidade ainda é elevado e por este motivo, as políticas, programas e ações que contribuem para a redução da mortalidade na infância têm tido uma atenção maior.

Em relação à taxa de fecundidade total (número médio de filhos nascidos vivos que uma mulher teve ao terminar seu período reprodutivo), percebe-se que em todos os locais abordados registraram-se períodos reducionais, sendo a maior taxa para a Bahia com uma média de 1,61 a menos de filhos por mulher, 1,35 no Extremo Sul Baiano, 1,21 para Teixeira de Freitas e por último, a taxa brasileira, com redução de 0,99 de diferença entre os anos de 1991 a 2010 (Tabela 1). Ressaltando que a taxa de fecundidade brasileira se mostrou extremamente atenuada no período de 10 anos, entre 2000 e 2010. Relacionando com A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) no senso de 2004, confirmou-se a tendência declinante da fecundidade, que havia sido o nível mais baixo dos últimos anos até aquele momento. O número médio de filhos por mulher em 2004 foi igual a 2,1, o que representou queda de 12,5% em relação ao último censo e, no ano de 2010, fazendo jus a tendência, o Brasil chegou a média de 1,89 de filhos por mulher (BERQUÓ; CAVENAGHI, 2006).

No período de 2009 a 2015 ocorreram 65.107 partos no sistema público de saúde na macrorregião do Extremo Sul Baiano, onde se observa um percentual de 27,00% de cesáreas (Tabela 2). Desta macrorregião, o município de Teixeira de Freitas concentra-se 21,69% do total de partos e 7,43% de cesáreas. Observa-se que a macrorregião do Extremo Sul Baiano (27,00%) e o município de Teixeira de Freitas (34,28%) possuem acentuada proporção de partos cesarianos estando acima do preconizado pela OMS, ou seja, verifica-se que a frequência de cesáreas na instituição pública a mesma distancia-se do índice recomendado pela OMS, onde recomenda-se que o percentual de cesarianas não ultrapasse a faixa entre 5 e 15% do total de partos (BRASIL, 2014). Resultados semelhantes foram encontrados por PARIS et al. (2014) no estudo realizado na cidade de Maringá, Paraná, em que observou-se um crescimento de partos cesáreos e um declínio de partos vaginais no Brasil. O estudo apresentou a trajetória dos tipos de parto financiados ou não pelo SUS no período de 2002 a 2012, no qual possibilitou perceber que de cada quatro crianças nascidas, três foram por parto cesáreo. No decorrer dos 11 anos do estudo, segundo o SINASC, ocorreram 48.220 nascimentos no município, desses, 77,1% foram por parto cesáreo e apenas 22,9% por parto vaginal. Os partos financiados pelo SUS, conforme o SIH-SUS totalizaram 22.366 procedimentos e desses, 54,6% foram cesáreas.

Tabela 2. Caracterização segundo o tipo de parto no sistema público de saúde na macrorregião do Extremo Sul Baiano no período de 2009 a 2015

Local	Tipo de parto	
	Parto Vaginal	Parto Cesáreo
Teixeira de Freitas	9.279 (65,72%)	4.840 (34,28%)
Extremo Sul Baiano	47.526 (72,00%)	17.581 (27,00%)
Média Geométrica	117,42	42,04

Convém ressaltar que além da cesariana sem indicação adequada influenciar no aumento da morbimortalidade materna e infantil, ela vai de encontro à integridade física do recém-nascido e da mulher (MALHEIROS et al. 2012). Essa situação pode ser decorrente por conta da vulgarização da cesárea associada ao meio comercial que assumiu nos últimos anos. O fato de poder escolher o dia e a hora em que o bebê irá nascer, a comodidade que o profissional possui, o medo do parto normal, deformação do corpo da mulher, influência na vida sexual diante de alterações ocorridas durante o parto e falta de profissionalismo de alguns profissionais, é o que move o progresso do parto cesáreo (CAMPOS; CARVALHO, 2000).

O parto cesáreo quando acompanhado de forma necessária tem a capacidade de colaborar para a saúde do bebê e da mãe, sendo indicada com a intenção de salvar a vida de ambos em situação de alto risco, tais como: sofrimento fetal, apresentação pélvica, hemorragia antes do parto, doença hipertensiva específica da gravidez (DHEG), diabetes e cesárea de repetição. Além disso, para gestantes portadoras do vírus HIV, a indicação da cesariana tornou-se uma forma segura de evitar a transmissão do recém-nascido em até 90%. Entretanto, quando utilizada de forma desnecessária pode colaborar para o aumento de riscos inerentes ao ato cirúrgico, maior tempo para a recuperação da puérpera e influenciar no aumento da taxa de mortalidade materna e neonatal, já que as chances da mãe morrer na cesariana é seis vezes mais que no parto normal, principalmente quando consideramos que a possibilidade de contrair uma infecção ou ter uma hemorragia também é maior. Já em relação ao recém-nascido, o risco de ir para Unidade de Terapia Intensiva quadruplica entre os nascidos por cesariana (KNUPP et al. 2008).

Diante do que foi dito, faz-se necessário uma maior disseminação da informação para as gestantes acerca dos eventuais problemas que uma operação cesariana desnecessária pode causar tanto para ela quanto para o bebê. Em conjunto com os profissionais de saúde da macrorregião do Extremo Sul Baiano precisa-se analisar se os números elevados de partos cesarianos durante o período de 2009 a 2015 são de eventos esporádicos ou recorrentes, para realizarem um melhor acompanhamento pré-natal e assistência ao parto normal ou cesáreo.

O Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos registrou 65.107 nascimentos na macrorregião do Extremo Sul Baiano no período analisado, dos quais 17.581 correspondiam à cesariana (Figura 1). Em termos de valores absolutos, observou-se redução na ocorrência deste tipo de procedimento nos anos de 2013 e 2015, correspondente a uma redução de 6,02% e 7,57%, respectivamente. Observou-se aumento nos demais anos avaliados com incremento de 5,49%, no ano de 2011, a 11,96%, no ano de 2014. A média geométrica no intervalo sob estudo da taxa de crescimento da incidência proporcional de partos cesáreo foi de 4,52%, onde os anos de 2009 a 2011 obteve maior incremento. Portanto, observa-se redução do número de nascimentos e de partos normais no decorrer do período analisado e evolução da incidência de cesárea. Percebe-se que é uma cultura mundial a adoção deste tipo de parto (cesárea), acentuando-se mais nas últimas décadas, atingindo valores altos em determinadas regiões/país mais evoluídos.

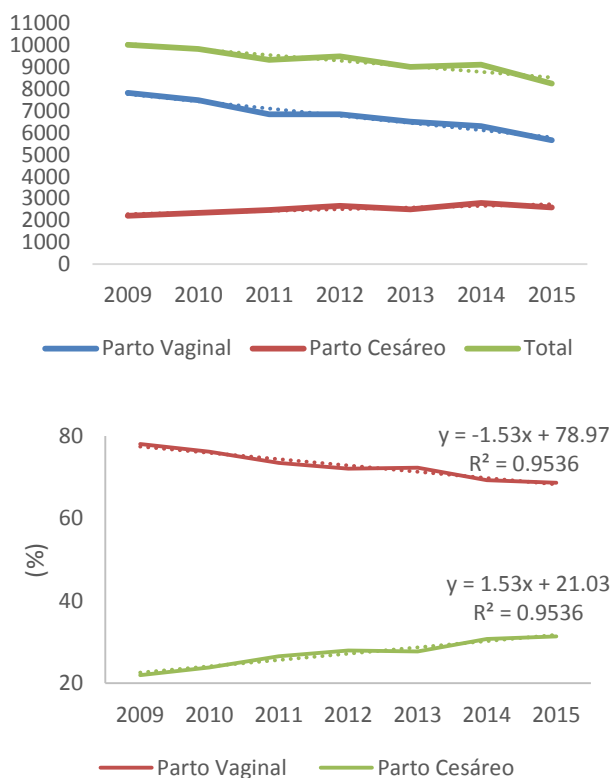


Figura 1. Distribuição dos partos vaginal e cesáreo na macrorregião do Extremo Sul Baiano no período de 2009 a 2015 em termos totais e percentuais

Na análise de tendência observou-se tendência ascendente para parto cesáreo no sistema público de saúde de 1,53% ao ano no período de 2009 a 2015 (Figura 1). Esta mesma taxa, porém, de tendência decrescente foi observada para parto vaginal. Pela análise de tendência realizada neste estudo os partos cesáreos continuarão aumentando se não forem implantadas novas ações e estratégias de redução envolvendo as características socioculturais, demográficas e obstétricas das mulheres, a formação e atuação profissional na obstetrícia e a estrutura adequada dos serviços de saúde para atendimento ao parto vaginal. Os resultados deste estudo retratam o aumento do parto cesáreo ao longo do tempo, mas para explicação do fenômeno na saúde da população são necessários novos estudos. Resultados semelhantes foram encontrados por Paris et al. (2014) onde observou-se tendência ascendente para parto cesáreo SUS de 1,9% ao ano e tendência decrescente igual para parto vaginal SUS e não SUS de 0,3% ao ano no município de Maringá, Paraná, de 2002 a 2012.

Ao analisar a ocorrência de parto vaginal segundo o município aonde foi o mesmo foi realizado, verificou-se uma distribuição heterogênea do parto vaginal (Figura 2). A maior incidência de parto normais foram nos municípios de Eunápolis (nos anos de 2009 a 2014),



Santa Cruz de Cabralia (nos anos de 2009 a 2011), Porto Seguro (nos anos de 2009 a 2011), Itamaraju (nos anos de 2009 a 2011), Itabela (nos anos de 2009 a 2014) e Vereda (nos anos de 2010 a 2015). Atenção especial as políticas públicas de redução de partos cesáreos devem ser dadas aos outros municípios. Verificou-se que vários municípios tiveram alta percentagem de partos vaginais até 2011 com redução nos anos subsequentes a exemplo dos municípios: Eunápolis, Itabela, Porto Seguro, Santa Cruz de Cabralia e Nova Viçosa. Em Teixeira de Freitas, observa-se elevação da proporção de partos normais no último ano 2015, assim como em Guaratinga, Caravelas e Alcobaça.

É notável que os locais que mais se mantiveram nas taxas de partos normais no período de 2009 a 2015 no Extremo Sul Baiano, foram às cidades de Eunápolis, Vereda e Itamaraju com dados entre 75-95%, com poucas variações (Figura 2). Em contraste, as cidades que menos possuíram partos normais, foram os municípios de Prado, Medeiro Neto, Mucuri e Itanhém, também com poucas variações durante os anos citados no mapa, mantendo-se entre 40-60%. Já Teixeira de Freitas, oscilou bastante entre 60-70% do total de partos vaginais realizados no município e durante os anos descritos no mapa, esteve praticamente em nenhum momento com taxas acima de 70%, exceto no ano de 2010, no qual não voltou a repetir-se.

O fato de Teixeira de Freitas possuir hospitais particulares, convênios, clínicas especializadas, maior número de profissionais de saúde, pode influenciar nas taxas de partos normais, nos quais crescem bem menos que cidades e vilas do interior do Extremo Sul da Bahia, que não possuem tantos meios e tecnologias para realização de procedimentos de alto custo e periculosidade, sendo esses casos, encaminhados para cidades vizinhas com maior projeção de recursos de saúde.

CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo retratam o aumento do parto cesáreo no período analisado no estudo de 2009 a 2015, mas para explicação do fenômeno na saúde da população são necessários novos estudos. Há uma manutenção das altas taxas de cesariana que pode ter associação direta com as variáveis socioeconômicas que necessitam ser analisadas em trabalhos futuros. Como visto, Teixeira de Freitas possui acentuada proporção de partos cesarianos estando acima do preconizado pela Organização Mundial da Saúde, resultando em



34,28%. Percebe-se pelo mapa de incidência acima, que os dados se alinham, já que o município não ultrapassa as taxas de partos vaginais acima de 70% até o ano de 2015. O que se caracteriza como um fator de risco para as gestantes de Teixeira de Freitas e como um agravo para a saúde da mãe e do bebê. Há também a necessidade emergencial de se ter atenção voltada para o público infantil-juvenil a respeito de sexualidade e gravidez, em especial, no município de Teixeira de Freitas onde se concentra maior proporção de adolescente de 10 a 17 anos que já tiveram filhos.

Taxas de mortalidade infantil/neonatal e maternal podem estar relacionadas com o abuso de partos cesáreos no município. Cabe à gestão local, impulsionar campanhas que alertem as parturientes sobre os graves riscos de partos cesáreos desnecessários e o número acentuado de óbitos que podem ocorrer por conta do mesmo.



VIII Seminário de
Pesquisa e Extensão | 2016
Extremo Sul da Bahia

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA:
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA

08 A 11
NOVEMBRO

REALIZAÇÃO:
UNEB - CAMPUS X
TEIXEIRA DE FREITAS

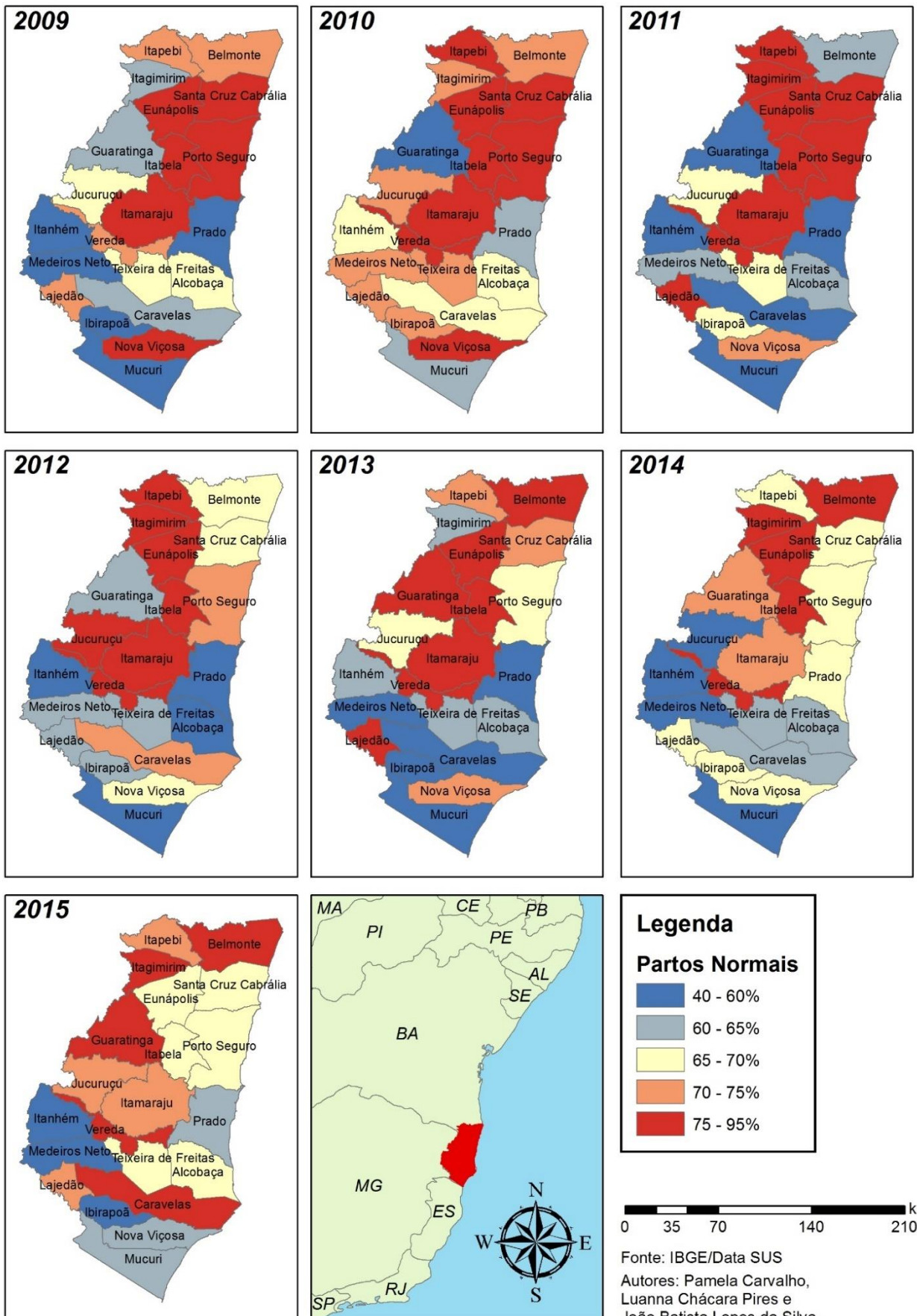




Figura 2. Distribuição espacial da taxa de partos normais na macrorregião do Extremo Sul Baiano no período de 2009 a 2015

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERQUÓ, Elsa; CAVENAGHI, Suzana. **Fecundidade em Declínio: Breve nota sobre a redução no número médio de filhos por mulher no Brasil**. Novos Estudos. p.11-15, 2006.
- BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: Relatório Nacional de Acompanhamento**, p.01-212, 2014. Disponível em:
http://www.pnud.org.br/Docs/5_RelatorioNacionalAcompanhamentoODM.pdf.
- CAMPOS, Tatiana Pacheco; CARVALHO, Marília Sá. **Assistência ao parto no Município do Rio de Janeiro: perfil das maternidades e o acesso da clientela**. Caderno de Saúde Pública, v.16, n.2, p.411-20, 2000.
- DIAS, Marcos Augusto Bastos; DESLANDES, Suely Ferreira. **Cesarianas: percepção do risco e sua indicação pelo obstetra em uma maternidade pública no Município do Rio de Janeiro**. Caderno de Saúde Pública, v.20, n.1, p.109-16, 2004.
- GALLO, José Hiran da Silva. **Gravidez na adolescência: a idade materna, consequências e repercussões**. Revista Bioética (Impr.) vol.19, n.1, p. 179 – 95, 2011.
- HOTIMSKY, Sônia Nussenzweig. et al. **O parto como eu vejo...ou como eu desejo? Expectativas de gestantes, usuárias do SUS, acerca do parto e da assistência obstétrica**. Caderno de Saúde Pública, v.18, n.5, p.1303-311, 2002.
- KNUPP, Virginia Maria de Azevedo Oliveira; MELO, Enirtes Caetano Prates; OLIVEIRA, Rejane Burlandi de. **Distribuição do parto vaginal e da cesariana no município do Rio de Janeiro no período de 2001 a 2004**. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, v.12, n.1, p.39-44, 2008.
- MALHEIROS, Paolla Amorim. et al. **Parto e nascimento: saberes e práticas humanizadas**. Texto Contexto Enfermagem Florianópolis, vol.21, n.2, p. 329-37, 2012.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE – SECRETARIA DE ATENÇÃO A SAÚDE: **Aprova as Diretrizes de Atenção à Gestante: a operação cesariana**. Portaria nº 306, de 28 de março de 2016. Disponível em:
http://www.saude.campinas.sp.gov.br/especialidades/gineco_obstetricia/MINUTA-de-Portaria-SAS-Cesariana-03-03-2016.pdf
- NAGAHAMA, Elizabeth Eriko Ishida; SANTIAGO, Silvia Maria. **Parto humanizado e tipo de parto: avaliação da assistência oferecida pelo Sistema Único de Saúde em uma cidade do Sul do Brasil**. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, v.11, n.4, p.415-425, 2011.

PARIS, Gisele Ferreira et al. **Tendência temporal da via de parto de acordo com a fonte de financiamento.** Revista Brasileira Ginecologia e Obstetrícia. vol.36, n.12, p.548-54, 2014.

ANÁLISE DOS CASOS DE SÍFILIS CONGÊNITA EM TEIXEIRA DE FREITAS-BA E A IMPORTÂNCIA DO PRÉ-NATAL EM SUA PREVENÇÃO

Ramon Garcia Medes Vasconcelos³¹⁹
Luiz Henrique Santos Guimarães³²⁰

RESUMO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que existem cerca 1 milhão de casos de sífilis por ano entre as gestantes e preconiza a detecção e o tratamento oportunos destas e de seus parceiros sexuais portadores da sífilis, considerando que a infecção pode ser transmitida ao feto, com graves implicações. Este estudo tem por objetivo coletar informações e analisar a frequência e associações das gestantes atendidas na Unidade Municipal Materno Infantil (UMMI) em Teixeira de Freitas-BA. Com sorologia positiva para sífilis e coleta de dados sobre o parto e seu conceito. O presente trabalho trata-se de um estudo transversal e descritivo. Esta pesquisa foi realizada através da identificação de puérperas com antecedentes de sífilis e/ou com VDRL positivo. Foram estudados os casos ocorridos no período de janeiro a dezembro de 2015, pois permitiram fazer uma análise de um quadro recente das gestantes. Evidencia-se a necessidade de políticas públicas para controle dos casos de sífilis congênita. Os dados apresentados reforçam a necessidade de um acompanhamento mais próximo dos parceiros das gestantes. O elevado número de gestantes na faixa etária de 14-19 anos reforça a importância da necessidade da conscientização de jovens quanto a prática sexual segura. Também é necessário buscar maior cobertura do pré-natal das gestantes uma vez que existe um número significativo de gestantes que não realizaram o pré-natal. Bem como a incompletude de alguns dados da ficha do Sistema de Informação de Agravos e Notificação (SINAN) são um indicador da urgência da necessidade de se aperfeiçoar o trabalho de preenchimento correto e completo dos dados das fichas dos pacientes.

Palavras-Chave: Sífilis Congênita, Pré-Natal, Prevenção.

INTRODUÇÃO

A incidência da sífilis congênita (SC) representa um importante indicador da qualidade da atenção materno-infantil e estima-se que a cada ano 12 mil recém-nascidos no Brasil apresentem a doença (Grumach AS, et al., 2007). A sífilis é causada pela infecção pelo *Treponema pallidum* e apresenta altas taxas de transmissão vertical, podendo chegar a 100%

³¹⁹ Acadêmico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, Universidade Federal do Sul da Bahia, IHAC, Campus Paulo Freire - ramongarciavasconcelos@hotmail.com

³²⁰ Professor adjunto Universidade Federal do Sul da Bahia, IAHC, Campus Paulo Freire - luizhenriquesg@yahoo.com.br



nas duas primeiras fases da doença materna.

A sífilis congênita é decorrente da disseminação hematogênica do *Treponema pallidum* da gestante não tratada ou inadequadamente tratada para o seu conceito, por via transplacentária. A transmissão pode ocorrer em qualquer fase da gestação e em qualquer estágio da doença, com probabilidades de 50% a 100% na sífilis primária e secundária, 40% na sífilis latente precoce e 10% na sífilis latente tardia. É possível transmissão direta no canal do parto. Ocorrendo a transmissão da sífilis congênita, cerca de 40 % dos casos podem evoluir para aborto espontâneo, natimorto e óbito perinatal.

No Brasil, durante o período de 1987 a 1994, foram notificados apenas 2949 casos de SC, sendo o maior número no estado de São Paulo. Todavia, sabendo-se que a subnotificação é óbvia, a Secretaria de Saúde deste estado estimou, para o ano de 1994, aproximadamente 130 mil possíveis novos casos de SC (MULLICK S, et al., 2004). A prevalência brasileira da doença é de 1,6% entre as parturientes, porém estima-se que possa haver uma subnotificação de até 67%, mesmo com o uso do Sistema Nacional de Notificações (Araújo CL, et. al., 2012).

Esse estudo é justificado pois segundo a Secretaria Municipal de Saúde (SMS) houve aumento significativo nos casos de sífilis congênita na cidade de Teixeira de Freitas nos últimos anos, 25 casos no ano de 2013, 47 casos no ano de 2014 e 54 casos no ano de 2015. Uma vez que o custo de prevenção da Sífilis Congênita é baixo, principalmente quando comparado com o elevado custo social e econômico que pode acarretar para a sociedade. Sendo necessária a implantação de políticas que visem a prevenção da Sífilis nas gestantes e mulheres sexualmente ativas de Teixeira de Freitas.

OBJETIVO

Coletar informações e analisar a frequência e associações das gestantes atendidas na Unidade Municipal Materno Infantil (UMMI) em Teixeira de Freitas-BA. Com sorologia positiva para sífilis e coleta de dados sobre o parto e seu conceito.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho trata-se de um estudo transversal e descritivo. Esta pesquisa foi

realizada através da identificação de puérperas com antecedentes de sífilis e/ou com VDRL positivo (O VDRL é um teste não treponêmico que tem como base o antígeno cardiolipina, que é de especificidade limitada, porém apresenta alta sensibilidade, custo reduzido e simplicidade de execução dos testes.) atendidas na Unidade Municipal Materno Infantil (UMMI) de Teixeira de Freitas-BA, assim como as gestantes que realizam acompanhamento pré-natal nas Unidades de Saúde da Família (USFs) e pela identificação de recém-nascidos com VDRL positivo confirmado com FTA-Abs (método confirmatório para o diagnóstico de sífilis) e/ou com sintomatologia sugestiva de sífilis congênita (icterícia, hepato-esplenomegalia e/ou pênfigo palmo-plantar) examinados no alojamento conjunto ou no berçário do setor de neonatologia desta maternidade.

Define-se como caso de sífilis congênita, 'toda criança, aborto ou natimorto de mãe com evidência clínica de sífilis e/ou sorologia não treponêmica reagente para sífilis, com qualquer titulação, na ausência de teste confirmatório treponêmico realizado durante o pré-natal ou no momento do parto ou curetagem, que não tenha sido tratada ou tenha recebido tratamento inadequado (Brasil, 2005). Foram estudados os casos ocorridos no período de janeiro a dezembro de 2015, pois permitiram fazer uma análise de um quadro recente das gestantes. Os dados coletados foram obtidos via Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde de Teixeira de Freitas-BA.

PRINCIPAIS RESULTADOS

Os resultados obtidos foram com dados específicos presentes na ficha de notificação do Sistema de Informação de Agravos e Notificações (SINAN). Dos 54 casos notificados, 98,14 % foram notificados na Unidade Municipal Maternonfantil (UMMI), e os outro 1,85% foi notificado na Estratégia de Saúde da Família (ESF) São Lourenço.

Em 58,69% dos casos de SC notificados, a faixa etária da mãe está compreendida entre 20 e 34 anos, o que comprova que a prática de sexo desprotegido é realizada por diversas faixas etárias. O elevado número de gestantes na faixa etária de 14-19 anos, 30,43% das gestantes reforça a importância da necessidade da conscientização de jovens quanto a prática sexual segura. É evidente a necessidade de melhor diagnóstico da criança, uma vez que o percentual de casos sem informação do teste não treponêmico – sangue periférico, do teste não treponêmico – líquido, titulação ascendente, da evidencia de treponema e o

diagnóstico radiológico da criança foram de cerca de 80% em todos os testes, o que compromete as informações sobre o diagnóstico da criança com SC.

Necessário buscar maior cobertura do pré-natal das gestantes uma vez que $\frac{1}{4}$ (25%) das gestantes não realizaram o pré-natal e/ou não tem informação do mesmo. A incompletude de alguns dados da ficha do SINAN são um indicador da necessidade de se aperfeiçoar o trabalho de preenchimento correto e completo dos dados das fichas dos pacientes.

Tabela 1 - Percentual de realização de pré-natal pela mãe.

Realização	Quantidade de % casos	
Sim	40	74,07%
Não	9	16,66%
Ignorado	5	9,25%
Total	54	100

Tabela 2 - Percentual de parceiros da gestante tratados concomitantemente.

Parceiros da gestante Tratados Concomitantemente	Quantidade de casos	%
Sim	8	14,81%
Não	39	72,22%
Ignorado	7	12,96%
Total	54	100

Tabela de dados obtida na pesquisa de campo, 2015.

CONCLUSÕES

A sífilis congênita é um grave problema para a saúde pública em geral, e se apresenta com dados preocupantes na cidade de Teixeira de Freitas-BA. Evidencia-se a necessidade de políticas públicas para controle dos casos de sífilis congênita. Os dados apresentados reforçam a necessidade de um acompanhamento mais próximo dos parceiros das gestantes. O elevado número de gestantes na faixa etária de 14-19 anos reforça a importância da necessidade da conscientização de jovens quanto a prática sexual segura. Também é necessário buscar maior cobertura do pré-natal das gestantes uma vez que existe um número significativo de gestantes que não realizaram o pré-natal.

Bem como a incompletude de alguns dados da ficha do SINAN são um indicador da urgência da necessidade de se aperfeiçoar o trabalho de preenchimento correto dos dados das



fichas dos pacientes. Uma vez que a falta de preenchimento, consequentemente de dados pode comprometer pesquisas e estudos da real situação da sífilis congênita em Teixeira de Freitas-BA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo CL, Shmizu HE, Sousa AIA, et. al. **Incidência da Sífilis Congênita no Brasil e sua relação com a Estratégia de Saúde da Família.** Rev Saúde Pública. 2012;46(3):479-86.

Grumach AS, Matida LH, Heukelbach J, et al. **A (des) informação relativa à aplicação da penicilina na rede dos sistema de saúde do brasil: o caso da sífilis.** DST – J Bras Doenças Sex Transm. 2007; 19(3-4): 120-127.

Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Diretrizes para o Controle da Sífilis Congênita.** Brasília: Ministério da Saúde; 2005.

MULLICK S; BRONTET N; HTUN Y; TEMMERMANN M; NDOWA F. – **Controlling congenital syphilis in the era of HIV/AIDS.** Bull World Health Organ. 2004; 82 (6): 431-432.

Simão MBG. **Plano operacional: redução da transmissão vertical do HIV e da sífilis.** Ministério da Saúde – Programa Nacional de DST e AIDS (BRA); 2007. 22 p.

CARACTERÍSTICAS DOS CASOS DE TUBERCULOSE E AVALIAÇÃO DA FREQUÊNCIA COM HIV/AIDS, TABAGISMO E ALCOOLISMO, NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS/BA, NO PERÍODO DE 2013/2014

Carol Gonçalves Pinto³²¹
Márcia Maria dos Santos de Moraes³²²

RESUMO

Segundo a Organização Mundial da Saúde, o Brasil ocupa o 13º lugar entre os 22 países responsáveis por 82% do total de casos de morte por tuberculose no mundo. Existem poucos estudos sobre a doença nos municípios baianos. Os objetivos desse estudo foram analisar as características dos casos de tuberculose e avaliar a associação com HIV/AIDS, tabagismo e alcoolismo, em Teixeira de Freitas/BA. Foram selecionadas 201 fichas do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) para tuberculose, no período de dezembro/2013 a dezembro/2014. As variáveis foram avaliadas quanto à frequência por região de saúde, institucionalização, sexo, idade, escolaridade, raça, forma de apresentação da doença, associação com HIV/AIDS, tabagismo, alcoolismo e situação de encerramento dos casos. As regiões leste e norte registraram 48,2% do total de casos e o presídio 9,4%. Houve predomínio do sexo masculino (70,6%); da faixa etária entre 20 e 34 anos (33,8%), da raça/cor parda (83,1%). A forma de apresentação mais prevalente foi a pulmonar (93%). Em 73,1% dos casos o teste para HIV foi realizado e 11,6% foi positivo. A associação de Tuberculose com HIV/AIDS foi de 13,9% e com alcoolismo 9,9%. A situação de cura ocorreu em 62,9% dos casos e de óbitos em 11,4% do total de casos. As características dos casos de tuberculose no município foram semelhantes a outros estudos mostrando um percentual importante na população privada de liberdade, portadoras de HIV/AIDS e alcoolismo. A ficha SINAN tuberculose representa uma boa fonte de coleta de dados. Contudo, o alto percentual de campos não preenchidos ou inexistentes prejudicou a análise das variáveis escolaridade e tabagismo. Recomendamos que o município sensibilize os profissionais de saúde para um melhor preenchimento dessa ficha.

Palavras-Chave: etilismo, fatores de risco, hiv/aids, notificação, sinan, tuberculose

INTRODUÇÃO

A tuberculose é uma doença infectocontagiosa causada pela bactéria *Mycobacterium tuberculosis*, também conhecido como bacilo de Koch, que afeta principalmente os pulmões, podendo ocorrer em outros órgãos do corpo, como ossos, rins e meninges (BRASIL,2011)

³²¹ Acadêmica do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, Universidade Federal do Sul da Bahia, IHAC, Campus Paulo Freire – gp_krolzinha@hotmail.com

³²² Professora adjunta do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, Universidade Federal do Sul da Bahia, IHAC, Campus Paulo Freire - dra.marciamaria@uol.com.br



Estima-se que, atualmente, cerca de dois bilhões de indivíduos estejam infectados, correspondendo aproximadamente a 30% da população global e em torno de 10% dessas pessoas adoecem (Brasil,2002). A tuberculose matou 1,45 milhão de indivíduos em todo o mundo no ano de 2010 (CHIEPPE, 2011).

A incidência de tuberculose (TB) está aumentando globalmente e esse aumento é fortemente relacionado com a infecção pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV). Atualmente cerca de 11 milhões de pessoas no mundo estão coinfectadas pelo *M. tuberculosis* e HIV (CORBETT, 2003).

Hábito de fumar e TB são dois dos principais problemas de saúde pública no mundo (BATES, 2007). Além da quantidade de cigarros fumados, o ato de fumar aumenta significativamente o risco de adoecimento e morte por tuberculose em mais de 20% (OMS,2008). Do mesmo modo, o alcoolismo, por estar associado à queda da imunidade, desnutrição, fragilidade social, situações de risco, é considerado importante fator de risco para o desenvolvimento da TB, fato mostrado quando percebemos maior incidência e tratamentos prolongados de TB entre esses pacientes (BRASIL,2002).

Pelo exposto e considerando a eleição do enfrentamento da tuberculose como uma prioridade para a saúde pública brasileira, justifica-se então a oportunidade e a necessidade de realizar um estudo em que sejam pautadas as variáveis HIV, alcoolismo e tabagismo, para que uma vez detectada essas correlações, esses dados sejam levados em consideração nas estratégias de controle da tuberculose na cidade de Teixeira de Freitas.

OBJETIVO

Avaliar a frequência de casos de tuberculose diagnosticados em Teixeira de Freitas e a ocorrência da associação com HIV, alcoolismo e tabagismo através dos prontuários de Notificação Obrigatória de Tuberculose.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é uma investigação epidemiológica retrospectiva, por meio de levantamento de dados das fichas do Sistema de Informação de Agravos de Notificação



(SINAN) para tuberculose, ocorridos em Teixeira de Freitas no período compreendido entre 2013 e 2014. Ressalta-se ainda que o período precisou ser compreendido entre 2013 e 2014 em função de se ter dados concluídos, pois caso a amostra abrangesse 2015 e 2016, os dados de 2016 ainda estariam em processo de conclusão.

Os arquivos de fichas do SINAN encontram-se na Secretária de Saúde do Município, em que foi disponibilizado pelo setor de Vigilância epidemiológica o acesso para execução da pesquisa. Tal ficha de notificação possui norteadores importantes para cumprir com os objetivos do projeto, fundamenta-se com informações como: dados gerais, notificação individual, dados de residência e dados complementares do caso. Para avaliação da frequência de HIV, tabagismo e alcoolismo nos casos de tuberculose, foram avaliados com preponderância as informações presentes em dados complementares.

Para efeito de análise, foram formados grupos de acordo com as combinações de patologias que venham a apresentar, tais como: etilista, não etilista, tabagistas, não tabagistas, HIV positivos e negativos. Foram avaliadas as seguintes variáveis: Idade, Sexo, localidade (bairro), consumo de bebidas alcoólicas, coinfeção com HIV, desenvolvimento da síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) ou não.

Os dados foram tabulados e analisados no Excel (versão 2013), para as variáveis submetidas à análise, foi realizado distribuições de frequências e análises das associações através de testes paramétricos e não paramétricos.

PRINCIPAIS RESULTADOS

Foram analisadas 201 fichas de notificação de Tuberculose do município de Teixeira de Freitas referentes ao período de dezembro de 2013 a dezembro de 2014. As fichas foram avaliadas quanto à frequência por bairro, região de saúde, institucionalização, zona de residência, sexo, idade, escolaridade, raça, forma de apresentação da doença, presença de associação com HIV/AIDS, tabagismo, alcoolismo e situação de encerramento dos casos.

Ao iniciar a análise das fichas foi necessário excluir duas variáveis do estudo: escolaridade e presença de tabagismo. Apesar de constar na ficha SINAN o campo escolaridade, em 100% destas, esse campo estava em branco. Em relação ao tabagismo, as fichas analisadas foram de um período anterior à versão atual e o dado tabagismo não constava nas fichas de 2013/2014.

O maior percentual de casos de tuberculose foi encontrado na região leste e correspondeu a 16,9% dos casos e as regiões oeste e central apresentaram os menores percentuais. Houve predominância dos casos na zona urbana (91%). Quanto a distribuição quantitativa dos casos por bairros, chama-se a atenção para o bairro Castelinho, com o maior número de casos.

Em relação aos casos notificados em instituições de longa permanência, observou-se que a quase totalidade foi encontrada em população privada de liberdade e correspondeu a 9,45% dos casos. Quanto ao sexo, houve predomínio do sexo masculino em 70,6% dos casos. Quando se analisou as notificações por faixa etária, os adultos entre 20 e 34 anos representaram o maior percentual que somado com a faixa de 35 a 49 anos corresponderam a 64,7% do total de casos. A raça/cor declarada com maior percentual foi a parda (83,1%).

Ao avaliar a forma de apresentação da doença, a forma pulmonar foi a mais prevalente com um percentual de 93% do total de casos notificados. Em relação ao teste para HIV, tem-se que em 73,1% dos casos o teste foi realizado com um percentual de 11,6% do exame positivo. Nesse estudo, a frequência de agravos associados à tuberculose está distribuída na tabela 1. Foram 74 agravos associados (36,8%), do total de 201 casos notificados. Os agravos HIV/AIDS corresponderam a um percentual de 13,9% dos casos notificados e o alcoolismo 9,9%. A situação de encerramento dos casos também foi analisada. A situação de cura ocorreu em 62,9% dos casos. Os óbitos corresponderam a 11,4% do total de casos.

Tabela 1 - Percentual de agravos associados com tuberculose, de residentes em Teixeira de Freitas, no período de dezembro de 2013 a dezembro de 2014.

Agravos associados	Quantidade	% (do total de casos)
HIV/AIDS	28	13,9
Alcoolismo	20	9,9
Diabetes	11	5,5
Doença mental	11	5,5
Outras doenças	04	2,0
Total de agravos associados	74	36,8
Total de casos	201	100

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2016

CONCLUSÕES

Das 201 fichas de notificação analisadas e ao preponderar as correlações entre HIV, alcoolismo e tabagismo para com a tuberculose, observa-se que a ficha de notificação do SINAN Traz muitos dados importantes para análise dos casos. Em relação ao tabagismo, a atual ficha SINAN já contempla esse agravamento e outros estudos devem ser feitos analisando essa associação, fator de risco importante para manifestação de tuberculose e que também informações importantes ficam aquém devido ao grande o número de campos não preenchidos, como a escolaridade, que nesse estudo, teve que ser excluída das variáveis selecionadas.

Conclui-se que, em Teixeira de Freitas, o índice de cura está abaixo do preconizado pela OMS, o percentual de HIV/AIDS correspondeu a 13% dos casos superior ao percentual de co-infecção tb/hiv no nordeste em 2011 que foi de 2,34% (fonte DATASUS 2013)

Em virtude de a Tuberculose ser uma das principais causas de óbitos entre os casos de AIDS, e considerando que possivelmente a humanidade irá conviver com o HIV por muito tempo, é imprescindível agir no sentido de diminuir a taxa de tuberculose entre a população infectada pelo HIV. Neste sentido, é importante a realização da sorologia para HIV em todos os pacientes em tratamento para Tuberculose.

Observou-se uma ocorrência mais elevada de casos de tuberculose em indivíduos que se encontravam em instituição privada de liberdade, o que coloca os presídios como problema social importante para o controle da Tuberculose.

Neste contexto, conclui-se que tal problemática mostra-se relevante, pois os índices de tuberculose associados a fatores de doenças infecciosas e crônicas revelam uma importante situação da influência das questões sociais e econômicas na assistência à saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cad. Saúde Pública [online]. 2010, vol.26, n.5, pp. 850-850. 2010.

CARVALHO LGM; BUANI AZ; ZOLLNER AC; SCHERMA AP. **Co-infecção por Mycobacterium tuberculosis e vírus da imunodeficiência humana: uma análise epidemiológica em Taubaté (SP).** J Bras Pneumol 2006;32(5):424-9.



CHIEPPE, A. **Tuberculose na Rocinha**. O Globo. 2011 Nov; Seção Opinião (col. 1).

LEITÃO T. **Principal desafio para combater a tuberculose é reduzir o número de pacientes que abandonam o tratamento**. Brasília (DF): Agência Brasil; 2012.

RUFFINO, A. Netto. **Tuberculose: a calamidade negligenciada**. Rev Soc Bras Med Trop. 2002.

SANCHEZ, Alexandra Roma; DIUANA, Vilma; LAROUZÉ Bernard. **Controle de tuberculose nas prisões brasileiras: novas abordagens para um antigo problema**.

O USO INDEVIDO DO FORMOL COMO ALISAMENTO CAPILAR NOS SALÕES DE BELEZA: e os agravos que podem causar à saúde dos cabeleireiros

Edson José Borgo- UNLAM³²³
Elizabeth Maria dos Santos Borgo- ECS³²⁴

RESUMO

O desejo maior do consumidor feminino atualmente é por cabelos lisos e bem cuidados, vindo contribuir para aquecer o setor de cosméticos. E os produtos capilares devem ser eficazes, eficientes e seguros garantindo a saúde do consumidor principalmente os ávidos por cabelos lisos, porém muitos recorrem a alisamentos ilegais contendo formol causando efeitos adversos tanto em quem utiliza que é o cliente quanto quem aplica que são os cabeleireiros, por isso que o objetivo desse estudo foi verificar o nível de conhecimento desses profissionais em relação às consequências ocasionadas a saúde devido o uso indiscriminado do formol como alisamento capilar realizados nos salões de beleza, a fim de identificar os efeitos tóxicos mais recorrentes causados no organismo ao ficarem expostos a esse agente químico e quais fatores os levam a utilizar esses alisamentos. O Método da pesquisa foi à aplicação de questionário para 100 cabeleireiros de vários estados do Brasil que frequentam a Hair School Business em Teixeira de Freitas- BA. Constatou-se que 100% deles tem ciência que o formol faz mal a saúde. Quanto aos efeitos adversos os 86% disseram que já apresentaram algum tipo de patologia, sendo que 14% nenhum efeito foi causado por não utilizarem, e a maioria continua a usar o formol como alisamento capilar, já os fatores que os levam a utiliza-lo foi pela facilidade de aplicação e preço acessíveis sendo 74%, e os 26% não trabalham ou não utilizam mais o formol. Logo o resultado mostra que mesmo conscientes os cabeleireiros preferem continuar realizando alisamentos que contenham formol mesmo sendo ilegais pela ANVISA. Visto que eles deveriam se atentar com os agravos a saúde que poderão ocasionar ao longo da carreira podendo levá-los a morte, cabendo aos mesmos dizer não ao formol e sim a sua saúde e a dos clientes.

Palavras- chave: Alisamentos capilares; Cabeleireiros; Formol; Salões de beleza; Saúde.

INTRODUÇÃO

Desvendar os valores e padrões estéticos que constroem o conceito de beleza feminina, com ênfase nas sociedades capitalistas do século XXI, especialmente a brasileira, vem assumindo diferentes facetas onde cada momento histórico da concepção ideal de beleza de acordo com Eco (2014) acaba sendo resultante das representações e das variáveis referenciais construídas por uma sociedade.

³²³ Doutorando em Ciências Econômicas pela Universidad de La Matanza- UNLAM. E-mail: presidencia@ecosmeticssalon.com.br

³²⁴ Pedagoga Empresarial e Farmacêutica na ECS Cosmetics Group - Teixeira de Freitas – BA. E-mail: elizaborgo@ecosmeticssalon.com.br, elizaborgo@yahoo.com.br



E no Brasil a saga das brasileiras pela beleza assim como a busca pelos cabelos lisos segundo Kohler (2011) iniciou nos anos de 1930 através de um aparato chamado cabelizador que era levado á brasa (fogão) e depois usado para alisar cabelos, e de 1940 em diante o pente de metal conhecido como: pente quente ficou popular entre mulheres de baixa renda. Na década de 50, surgiram os primeiros alisadores químicos, feitos a partir de soda caustica (hidróxido de sódio).

Ainda para Kohler (2011) nos anos de 1980, foram criados vários produtos para amenizar os efeitos danosos causados por processos de alisamento, muitos deles a base de queratina. Os salões passaram a oferecer a técnica de relaxamento que ganharia mais força nos anos de 1990. Já a escova definitiva com formol teve inicio no subúrbio do Rio de Janeiro no ano de 2000 e predomina atualmente na maioria dos salões de beleza de todo país, mesmo sendo uma substância proibida ainda é muito utilizada pelos cabeleireiros nos clientes.

E com esse crescente desejo por um ideal de beleza propagado pela mídia expande o mercado de cosméticos principalmente por alisamentos capilares aumentando sua importância econômica (ROSA, 2014). E com este avanço do mercado Magalhães (2009) destaca que surgiu uma nova geração de produtos cosméticos que em função de sua composição e forma de atuação, gerou a necessidade da implantação dos testes de segurança desses, a fim de prevenir a ocorrência de efeitos adversos.

Com isso o objetivo desse estudo foi: 1º verificar o nível de conhecimento desses profissionais em relação às consequências ocasionadas a saúde devido o uso indiscriminado do formol como alisamento capilar realizados nos salões de beleza, e 2º identificar os efeitos tóxicos mais recorrentes causados no organismo ao ficarem expostos a esse agente químico e o 3º quais fatores os levam a utilizar esses alisamentos, uma vez que são esses profissionais que cuidam da beleza das madeixas de muitas pessoas constantemente.

Logo se utilizou como método à aplicação de um questionário com 10 perguntas fechadas relacionada ao tema, sendo que 100 cabeleireiros foram entrevistados provenientes de vários estados do Brasil que frequentam a Hair School Business em Teixeira de Freitas – BA.

Os dados fornecidos através das respostas serão relevantes para compreensão do que venha a levar esses profissionais a utilizarem produtos ilegais podendo leva-los a ter diversos efeitos adversos/ toxico que na maioria das vezes poderá ser irreversível ou fatal.

FORMOL: USO INDISCRIMINADO COMO ALISAMENTO CAPILAR E OS EFEITOS ADVERSOS QUE PODEM OCASIONAR A SAÚDE DOS CABELEIREIROS

O mercado de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos (HPPC) conforme a ABHIPEC (2014) a partir dos dados do Euromonitor de 2012, mostra que o Brasil continua ocupando a terceira posição no ranking global, sendo os Estados Unidos em 1º lugar e Japão em 2º lugar, reforçando que o Brasil é um consumidor em potencial de HPPC e que continua em ascensão sendo que na categoria cabelos dos 100% do comparativo no Brasil 21,6% dos consumidores gastam com produtos capilares.

A beleza dos cabelos é motivo de preocupação para grande maioria das pessoas e esta preocupação aumenta ainda mais devido a crescente quantidade de lançamentos de produtos voltados para os cuidados capilares e ainda segundo Leite Junior (2013) empresas, mídias e salões propagam diariamente novos produtos que visam modificar a estrutura capilar, seja através da alteração da cor dos fios ou pela mudança de sua forma lisa, ondulada ou crespa.

Devido o número de salões de beleza ter crescido 78% em cinco anos de 309 mil, em 2005, para aproximadamente, 600 mil, em 2012 tornou esse um dos maiores setores geradores de empregos no Brasil. Para Associação Brasileira de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos (ABIHPEC, 2014) o gasto mensal das famílias com serviços de cabeleireiro superou a marca de R\$ 1 bilhão, um aumento de 44%.

Com esse crescimento é importante que os cabeleireiros tenham mais conhecimentos relacionados ao setor de beleza no qual atuam devendo acessar o site da ANVISA e conhecer a Resolução da Diretoria Colegiada (RDC 211/05) a fim de estar atentos a legislação que regulamenta os produtos cosméticos de uso em humanos, assim como sua classificação de acordo com o grau de risco de cada produto.

E conforme a ANVISA (2014), escova progressiva é uma técnica de alisamento semelhante à Escova Francesa entre outras. Sendo importante advertir que os métodos de alisamento não são registrados pela mesma, mas apenas os produtos contidos neles e a mesma deixa claro que não registra alisantes capilares que tenham como base o formol, em sua fórmula, pois o formol, nas concentrações permitidas pela Agência, não tem função de alisante.

De modo geral para Kohler (2011) os consumidores não conhecem as consequências do uso inadequado desses compostos no cabelo, porque não tem curiosidade ou o profissional não tem conhecimento suficiente para explicar sua composição e o uso do formaldeído e glutaraldeído em alisantes resultam em graves riscos a saúde.

E segundo Mello (2007) o formaldeído é um processo rápido e que deixa os fios com brilho intenso. Na verdade, o formol é o formaldeído em solução a 37%, cuja venda em farmácias está proibida. O formaldeído se liga às proteínas da cutícula e aos aminoácidos hidrolisados da solução de queratina, formando um filme endurecedor ao longo do fio, impermeabilizando-o e mantendo-o rígido e liso e posteriormente o torna suscetível a fraturas.

O problema maior para Mello (2007) é que o formol é volátil e, depois de aquecido, uma maior quantidade é inalada tanto por quem aplica como por quem se submete ao tratamento. Para atingir o efeito alisante, o formaldeído deverá ser empregado em concentrações de 20 a 30%, que é totalmente vetado pela ANVISA e a frequência do uso, e se dá pela inalação dos gases e pelo contato com a pele, sendo perigoso para profissionais que aplicam o produto e para usuários. O formol é considerado cancerígeno pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

O uso indevido do formol e do glutaraldeído, como alisantes, pode causar danos aos usuários e aos profissionais que o manipulam, os danos mais comuns são: irritação, prurido (coceira), queimaduras, edema (inchaço), descamação e vermelhidão do couro cabeludo, queda do cabelo, ardência e lacrimejamento dos olhos, dispnéia (falta de ar), tosse, cefaléia (dor de cabeça), ardência e coceira no nariz, devido ao contato direto com a pele ou com vapor (MELLO, 2014).

Várias exposições podem causar também sensação de boca amarga, dores de barriga, enjoos, náuseas (vômitos), desmaios, feridas na boca, narina e olhos e câncer nas vias aéreas superiores (nariz, faringe, laringe, traqueia e brônquios), podendo até levar a morte.

Por fim para Borgo (2015) o mercado dos cabelos lisos movimenta milhões de reais em toda cadeia produtiva desde fornecedores de matéria prima, fabricantes de produtos cosméticos, distribuidores e salões de beleza, portanto seria justo/ ético para a economia se esta cadeia produtiva obedecesse a padrões de formulações que atendessem a legislação da ANVISA e esta fosse mais rigorosa na fiscalização nos salões de beleza e fizessem constantemente campanhas educativas.

RESULTADOS

A maioria dos cabeleireiros é do sexo feminino e somam 78% e masculino 22%, esses dados confirmam a pesquisa de Borgo (2015) anteriormente concretizada onde as mulheres predominam nessa profissão, o que se deve a flexibilidade de horário e a possibilidade de estar com a família, além de contribuírem com a renda familiar, pois a mulher á algum tempo vem buscando o seu espaço no mercado de trabalho, quanto aos homens os mesmos estão notando que o setor de beleza é um grande negócio, viável e rentável.

Já á formação acadêmica dos cabeleireiros é de 11% ensino fundamental, Médio 68% e superior 17% e pós-graduação 4% o que também Borgo (2015) relatou em seus estudos que mesmo não sendo exigido pela lei (Lei nº 12.592, de 18 de janeiro 2012) que haja nenhum grau de escolaridade para se tornar um profissional cabeleireiro, portanto é preciso que busquem cursos de qualificação a fim de aprimorarem suas técnicas e possam trabalhar com segurança e conhecimento.

Quanto às empresas que realizam workshop e participam de feiras de beleza devem ter a responsabilidade de preparar seus colaboradores para que possam conscientizar os cabeleireiros no momento de escolherem um alisamento capilar seguro, pois 29% dos cabeleireiros buscam essas informações e esclarecimentos quando participam desses eventos, outros 35% confiam na indicação do vendedor e esse deveria também passar por treinamentos para indicar com segurança cada produto que vende e 8% olham internet, revistas e pedem indicação de amigos já 28% leem a composição do produto, e nesse caso é preciso ter conhecimento técnico para avaliar ás composições químicas.

Um dado relevante quão ao uso do formol nos salões é que 51% dos entrevistados afirmaram utilizá-lo e 20% às vezes, sendo que 29% não aplicam ou cessaram de aplicar, porém a maioria tem contato com o mesmo. Já os que apresentaram algum tipo de efeito adverso como: dor de cabeça, vertigem e falta de ar, nos olhos e outros observaram a irritação, vermelhidão, dor, lacrimação e visão embaçada além de dor de garganta, irritação do nariz, tosse, diminuição da frequência respiratória, irritação e sensibilização do trato respiratório quando realizavam aplicação dos alisamentos sendo 86% dos entrevistados e o restante 14% não usam.

Com os dados citados acima se observa que de certo modo esses profissionais

tiveram uma reação toxica que é a exposição a um produto químico, no qual produziu algum efeito nocivo ao organismo desses, e o efeito resultante de cada um foi de acordo com a quantidade a que ficaram expostos ao agente químico que nesse caso e o formol gerando algum efeito adverso.

Portanto atualmente com acesso a internet esses profissionais tem como estar atentos e pesquisando sobre produtos cosméticos legalizados e ilegais direto no site da ANVISA. Os cabeleireiros 100% afirmaram saberem das patologias que o formol causa a saúde tanto de quem aplica quanto de quem utiliza, assim sendo não e por falta de informações e conhecimento.

Entretanto o que mais influenciou na decisão de escolha pela utilização do formol nos alisamentos realizados nos salões de beleza que somam 74% foi pela facilidade de aplicação e preço mais acessível, o restante 26% não trabalha ou não usa mais formol.

Outro dado importante e que segundo os cabeleireiros que são 18% da amostra oferecem produtos que contém formol a seus clientes, e 60% também disseram que são os clientes que solicitam o restante 22% não utilizam ou pararam de usar, contudo 40% dos profissionais disseram que advertem sobre os efeitos adversos e 19% às vezes e os outros 28% não utilizam mais e 13% não faz uso do formol, porém não justifica o uso do mesmo, uma vez que existem produtos de qualidade no mercado e com preços acessíveis.

Logo para Godinho et al (2011) que realizou entrevistas com clientes que utilizam alisamentos que contém formol, onde esses relataram que sabiam da substancia que estavam utilizando nos cabelos podendo ser pelo fato de que o formol é mais barato além de ser um processo mais rápido e de fácil aplicação.

Ainda o que chama atenção para Godinho et al (2011) e que os entrevistados de sua pesquisa cerca de 80% não conheciam os eventos adversos causados pela substancia desses alisamentos, e a autora sugere maior conhecimento dos cabeleireiros que atuam nesse setor e que orientem sua clientes de todo procedimento de alisamento.

Porém o presente estudo realizado com os cabeleireiros e esses expuseram que alertam sobre o produto que estão aplicando nos cabelos de seus clientes, isso mostra que ambos os clientes (consumidores) e profissionais precisam estar atentos aos riscos a que estão submetidos, e a conscientização com certeza deve partir do cabeleireiro, pois os clientes pagam por um serviço de acreditam ser de qualidade e seguro.

Além de tudo os cabeleireiros que ainda utilizam o formol em seus salões segundo



Leite Junior (2013) podem até estar satisfazendo a vontade de suas clientes e se beneficiando com o lucro fácil que vem de um movimento de clientes que ainda se submetem a este procedimento, porém não poderão ter saúde para gozar desse dinheiro por não seguirem recomendações da ANVISA e de médicos que tem objetivo de protegê-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso que ANVISA atue cumprindo seu papel, fazendo valer a lei e fiscalizar de forma mais rigorosa os salões de beleza, pois como se sabe a lei deve ser exercida e o crime previsto no artigo 273 do Código Penal é prisão de até 15 anos no qual poderão responder por adulteração de medicamentos e cosméticos. Já às empresas cabe continuarem fazendo campanhas educativas além de qualificarem os cabeleireiros e não desistirem de conscientizá-los sobre os danos que o formol pode causar a saúde, advertindo que quem está há mais tempo em contato com o formol são os mesmos.

Portanto o objetivo desse estudo visou contribuir com mais subsídios quando se trata de alisamentos capilares com formol, mesmo mostrando que possuem um nível de conhecimento significativo desses profissionais em relação às consequências ocasionadas a saúde devido o uso indiscriminado do formol realizados nos salões de beleza, pode-se identificar os diversos efeitos tóxicos mais recorrentes causados no organismo ao ficarem expostos a esse agente químico.

Também foram apontados os fatores que os levam a utilizar esse tipo de alisamento sendo que a justificativa dos cabeleireiros foi devido à facilidade de aplicação e preço, o que não justifica a sua utilização, pois é grande a diversidade de produtos legalizados no mercado igualmente com preços acessíveis e de fácil aplicação, portanto vale ressaltar que são esses profissionais que cuidam da beleza de muitas madeixas constantemente, no entanto deveriam ser mais cuidadosos e distinguirem de fato os produtos que utilizam, pois lidam com a autoestima e beleza de muitos consumidores.

Por isso compete ao profissional estar mais atento a esse mal que está na sociedade e no qual está virando um caso de saúde pública, sendo que daqui a alguns anos o resultado será lamentável em relação à ação do formol no organismo de grande parte desses profissionais assim como a dos clientes onde poderão apresentar um quadro toxicológico que poderá não ter cura.



Enfim a pesquisa buscou ampliar o nível de informação em relação aos cabeleireiros, pois grande parte das formulações existentes no mercado dos alisamentos usam formulações ilegais em desacordo com as exigências da lei e um dos maiores desafios e a conscientização, mesmo sabendo que esses profissionais continuam trabalhando com o alisamento a base de formol é importante continuar com o trabalho educacional fazendo-os compreender da responsabilidade de garantir e manter sua saúde íntegra e a do cliente dizendo não ao formol.

REFERÊNCIAS

- ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária: **Guia para Avaliação de segurança de Produtos Cosméticos**. 2ª edição. Brasília. 2014.
- ABIHPEC. Associação Brasileira da Indústria de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos. **Panorama do Setor Higiene Pessoal Perfumaria e Cosméticos**. Anuário 2012. 3ªed. São Paulo. Public projetos editoriais. 2012.
- ABIHPEC. Associação Brasileira da Indústria de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos. **Panorama do Setor Higiene Pessoal Perfumaria e Cosméticos 2014**. V. 7-05-14. São Paulo. 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução RDC nº 211 de 14 de julho de 2005**. Ficam estabelecidas a Definição e a Classificação de Produtos de Higiene Pessoal, cosméticos e Perfumes, conforme Anexos I e II desta Resolução. Disponível em: <http://www.suvisa.rn.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- BORG, Elizabeth Maria dos Santos. **Qualificação profissional no setor de beleza: estudo de caso de uma escola de cabeleireiros**. 133f. : il. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2015.
- ECO, Umberto. **História da beleza**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro. São Paulo. Editora Record, 2014.
- GODINHO, Carolina Teixeira. NUNES, Stephanny Karen Bueno. RODRIGUES, Yndiara Moreira. SANTOS, Delia Chaves Moreira dos. **Avaliação do uso de alisantes capilares na população de Ervália, MG**. Anais III SIMPA- Volume 3- n1- Vicosá- MG- jan,-dez.- 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. – 5. Edição. Editora: Atlas, 2009.



KOHLER, Rita de Cassia Oliveira. **A química da estética capilar como temática no ensino de química e na capacitação dos profissionais de beleza.** 112f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS. Santa Maria, RS, 2011.

LEITE JUNIOR, Ademir Carvalho. Queda capilar e a ciência dos cabelos: reunião de textos do blog Tricologia Médica. São Paulo: CAECI, 2013.

MELLO, Mariana dos Santos. A evolução dos tratamentos capilares para ondulações e alisamentos permanentes. 38f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Bacharel em Farmácia).** Universidade do Rio Grande do Sul/ Porto Alegre. RGS. 2007.

ROSA, Ieda, Lúcia Viana. **Nanotecnologia e cosméticos. Centro multidisciplinar para o desenvolvimento de materiais cerâmicos e cmdc/cepid** – FAPESP. Disponível em <http://www.cmdmc.com.br/video.phd?arquivo=dvdcosmeticos>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2014.