

12° congresso de pesquisa, ensino e extensão  
**conpeex**

LUZ,  
CIÊNCIA E VIDA

# ANAIS DO XII CONPEEX

Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão  
Universidade Federal de Goiás

*De 19 a 21 de outubro de 2015*

PROGRAMA DE FINANCIAMENTO DE  
BOLSAS PARA ALUNOS DE LICENCIATURA

# PROLICEN

Apoio:



Realização:



## ÍNDICE DE ALUNOS

Aluno	Trabalho
<b>ÁDRIA ALVES</b>	QUEM TRABALHA TEM HISTÓRIA E COM A HISTÓRIA A LITERATURA VAI À ESCOLA.
<b>ALEXIA MARIA CARDOSO MELO</b>	NARRATIVIDADE E COTIDIANO DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE TRANSDISCIPLINAR
<b>ANA FLÁVIA ALVES DE MENEZES</b>	EXERCENDO O PROTAGONISMO JUVENIL COM ADOLESCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS
<b>ANDREA AQUINO DE SOUSA</b>	O LIVRO DIDÁTICO E A PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA
<b>BIANCA BORGES OLIVEIRA</b>	COMPORTAMENTO DE RISCO PARA AS IST/ HIV/AIDS E HEPATITES VIRAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ADOLESCENTES DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR
<b>BRISA XAVIER PONTES</b>	A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA E METODOLOGIA DE ENSINO E TEATRO
<b>DANIEL ROCHA FERREIRA</b>	AÇÃO EDUCATIVA DO PÁTIO DA CIÊNCIA: PREPARAÇÃO DA VISITA
<b>DANIEL SILVA MONTEIRO</b>	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES DOS ALUNOS FORMADOS NO ANO DE 2010 FEFD
<b>DIVINO APARECIDO DE SOUZA</b>	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA FEFD/UFG: ANÁLISE DAS MONOGRAFIAS DO CURSO DE LICENCIATURA DE 2006 A 2009
<b>GRAZIELLE ROSA DA COSTA E SILVA</b>	ORIENTANDO ESTUDANTES DE ENFERMAGEM DAS ESCOLAS TÉCNICO PROFISSIONALIZANTES SOBRE MEDIDAS DE BIOSSEGURANÇA.
<b>HELLEN LAUANA XAVIER DE SOUZA</b>	A PERCEPÇÃO ESPACIAL DOS ALUNOS SOBRE O PERCURSO CASA-ESCOLA: CONTEXTOS PARA PENSAR A CIDADE

Aluno	Trabalho
<b>HUGO DE OLIVEIRA</b>	A DIVERSIDADE CULTURAL NO MUNDO INFANTIL: INSTRUMENTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM OFERECIDOS PELA COSAC NAIFY
<b>IZABELLE DE CÁSSIA CHAVES GALVÃO</b>	AS PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: O ENSINO DOS ELEMENTOS DO MEIO FÍSICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO BÁSICO
<b>JULIANA PRUDENTE SANTANA DO VALLE</b>	A LÍNGUA E A GRAMÁTICA NA VISÃO DE LINGUISTAS E JORNALISTAS: UM DIÁLOGO DE CONSENSO OU DISSENSO?
<b>LAYANNE ALMEIDA DE SOUZA</b>	AVALIAÇÃO E PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE CLIMATOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR
<b>LIVIA COSTA ANGRISANI</b>	EDUCAÇÃO, CULTURA DIGITAL, FORMAÇÃO E VIOLÊNCIA NO COTIDIANO INFANTIL
<b>LORENA ROSA QUILES DE OLIVEIRA</b>	CRIARCONTEXTO: A MEDIAÇÃO EM PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA
<b>LORRANA LAURENCE DE ARAUJO</b>	A PERFORMANCE CULTURAL DA “CINDERELA”, DO FILME PRODUZIDO PELA WALT DISNEY PICTURES (2015). (RE)INTERPRETAÇÕES NO COTIDIANO INFANTIL, EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA.
<b>LORRANY CRISTINA OLIVEIRA LIMIRIO</b>	OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA: AÇÕES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
<b>LUANA JULIA TELES LOURENÇO</b>	POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO E CRIAÇÃO DE POESIA
<b>MARCO AURELIO TOMAZ CARDOSO</b>	DOCUMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS
<b>MARESSA LAGO</b>	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NA ESFERA PÚBLICA - AS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS
<b>MIRIANE MARIA RODRIGUES</b>	O ENSINO E LITERATURA COMO MEIO DE EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA NA SALA DE AULA
<b>MORGANA ABRANCHES BASTOS</b>	CULTURA AFRICANA E ENSINO DE QUÍMICA: ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

<b>Aluno</b>	<b>Trabalho</b>
<b>NAYARA RUBEN CALAÇA DI MENEZES</b>	TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REVISÃO DE LITERATURA EM TESES E DISSERTAÇÕES
<b>PEDRO AUGUSTO LINO SILVA COSTA</b>	O TRATAMENTO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL E AS ATITUDES SOCIOLINGUÍSTICAS NUMA ESCOLA PÚBLICA
<b>RAFAELA APARECIDA SILVA FERREIRA DINIZ</b>	CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.
<b>RAPHAEL DE LIMA MOURA</b>	DIFERENÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DO PERIÓDICO DA REVISTA MOVIMENTO (UFRGS) DE 1994 A 2014
<b>RAPHAEL HENRIQUE CORDEIRO ROSSI</b>	OS SABERES INICIAIS ACERCA DOS PRINCIPAIS CONCEITOS ACADÊMICOS E LITERÁRIOS DA ÁREA DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA SAÚDE, DE ACADÊMICOS MATRICULADOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (MODALIDADE PRESENCIAL).
<b>SARAH CARIME BRAGA SANTANA</b>	A FIGURA DO PROFESSOR DE LITERATURA : CONTRIBUIÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA.
<b>SIMONE LEONEL DE CASTRO</b>	DIFERENÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DO PERIÓDICO CIENTÍFICO REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (RBCE), DE 1979 A 2014.
<b>STÉFANY MARTINS SILVA</b>	GÊNERO, SEXUALIDADE E DIÁLOGO COM OS PAIS: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DE GOIÂNIA-GOIÁS
<b>TAUÃ CARVALHO DE ASSIS</b>	APRENDER INGLÊS: UMA INVESTIGAÇÃO AFETIVA
<b>VICTOR QUEIROZ DOS REIS SILVA</b>	ANÁLISE DAS MONOGRAFIAS DE CONCLUSÃO DE CURSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
<b>VITÓRIA PALHARES FRANÇA</b>	A DIMENSÃO AFETIVA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

## QUEM TRABALHA TEM HISTÓRIA E COM A HISTÓRIA A LITERATURA VAI À ESCOLA.

Ádria ALVES

Márcia Pereira dos SANTOS ( orientadora)

**Palavras – chaves:** História, Literatura Goiana, trabalho, Ensino

### **Justificativa / Base teórica**

Durante o período de desenvolvimento do projeto foi possível notar a importância de aliar, em um só espaço de conhecimento, tanto a formação acadêmica nos cursos de licenciatura em História, como também uma formação em pesquisa histórica. Nesse sentido o PROLICEN, atende a essas duas demandas da formação do futuro professor de história e foi, a partir desse posicionamento, que propomos discutir como a literatura goiana de Bernardo Élis, autor tomado como fonte de análise e debate, abordou em seus escritos a figura dos trabalhadores e trabalhadoras goianos. Assim a nossa principal problemática se deteve em levantar a discussão de uma cultura do trabalho como temas das aulas de História, tendo como objetivo pensar uma discussão que se ocuparia não apenas de um “conteúdo” a ser ministrado, mas também de problemáticas que envolvessem as discussões sobre o papel do ensino de história na promoção da cidadania.

No decorrer do segundo ano de pesquisa e como segunda etapa conseguiu-se desenvolver os planos de oficinas de ensino para futuro uso em sala de aula. Partindo da ideia que a sala de aula deve ser um espaço aberto, no qual haja um diálogo entre professores e alunos. Dessa forma, temos uma percepção mais ampla sobre o ensino de história, pois entendemos que a mesma deve romper com o mero mecanismo de decorar datas ou fatos históricos e deve despertar o aluno também como sujeito histórico da própria história, uma vez que muitos, a medida em que compreendem sobre a História se enxergam nela.

Para que pudéssemos desenvolver o trabalho dentro dessa perspectiva de uma história pautada no compromisso de desenvolver a criticidade nos alunos e promover indagações, partimos para o conceito das aulas oficinas, em que é necessário levar em consideração os conhecimentos dos alunos. Aqui nos debruçamos sobre as leituras sobre ensino de história, principalmente nos inspirando em Isabel Barca (2004), que definiu o conceito das aulas oficinas. Para a autora o conceito parte do princípio de que o aluno não é mero ouvinte, mas sim, que guarda conhecimentos adquiridos no decorrer do seu fluxo de vida,

alcançados a partir dos diversos meios sociais que participa, como na escola, na família e com os amigos. Ou seja, essa concepção projeta o aluno também como conhecedor da história, podendo, com isso, estabelecer uma via de mão dupla, em que o aluno se insere como participante da aula, e não como mero expectador. Ainda segundo a mesma autora os alunos são detentores do seu próprio conhecimento, em que o objetivo é “conseguir que os alunos estabeleçam relações substanciais entre seus conhecimentos prévios e os conteúdos ensinados. [...]” (BARCA, 2004, p.67).

Nesse sentido os materiais didáticos produzidos pelo projeto tem essa expectativa: inspirar os professores de história a ensinar história tomando a literatura como fonte e inspiração.

### **Objetivos :**

Objetivo Geral: Discutir como a literatura goiana de Bernardo Élis representou o trabalhador(a) e o trabalho em seus contos, especialmente aqueles reunidos no livro Caminho das Gerais e a partir dos mesmos construir planos de oficinas de ensino de história.

Objetivos Específicos:

- Discutir a literatura como fonte para a pesquisa em história, mas também como fonte para o ensino de história;
- Problematizar como a história de Goiás vem sendo contada e como se encontra na mesma a história do trabalho e dos trabalhadores;
- Desenvolver oficinas de ensino histórico partindo das discussões já feitas sobre literatura, problematizando a história de Goiás e a questão do trabalho e dos trabalhadores.

### **Metodologia**

Com a realização da revisão bibliográfica, e tomando os contos como fonte, desenvolvemos um processo de análise documental a partir do “estranhamento”, tal como propõe Carlo Ginzburg (1987). Isso significou horas de leitura e interpretação, muita análise textual e, sobretudo, muitas discussões. Nesse caso, essa primeira parte foi desenvolvida mais solitariamente com o intuito de conhecer a teoria e conhecer a fonte para então partir para o processo de reflexão sobre as representações de Élis sobre os trabalhadores e trabalhadoras representados na literatura. Assim, a experiência aqui exposta

quis romper com os modelos cristalizados de se ensinar história e ocorreu na última etapa do projeto através da elaboração das oficinas de ensino. Esse modelo de aula tem como objetivo privilegiar a construção de uma aula inicialmente organizada por um tema e um conjunto de objetivos a serem atingidos com o debate em sala de aula.

### **Resultados / Discussão**

Em minhas análises pude perceber que Bernardo Élis, traz contos com um fundo realista, próprio dos autores que tomam para si a literatura como representante de uma dada região, de um dado povo, como um resgate da linguagem regional, do senso de comunidade e, mesmo, da cultura ( MARCHEZAN, 2009).

O seu livro que aqui tomo como fonte é uma coletânea composta por 16 contos e publicado em 1975. Muitos destes contos já haviam sido publicados antes no livro “Ermos e Gerais” de 1944 e também do Livro “Caminhos e descaminhos” de 1965. Há dois contos que foram publicados em 1974 e um único inédito, Caminhão de Arroz. A obra como um todo fala da gente simples de Goiás que fez suas histórias pelos caminhos e descaminhos do sertão, ou seja, do interior do Brasil. A palavra sertão leva a um interessante imaginário que se constituiu em nosso país acerca da relação interior/capital, ou interior/litoral, sendo muitas vezes o sertão identificado ao inóspito, ao ermo, ao distante, mas também ao sublime, ao superior, ao mais puro, como discute Márcia Naxara em seu livro Livro “Cientificismo e Sensibilidade Romântica: Em Busca de um Sentido Explicativo para o Brasil no Século XIX” ( 2004), no qual a autora reflete sobre as representações de viajantes sobre o interior do Brasil. Ainda que fale do século XIX, é nesse imaginário que bebem os regionalistas e Élis não foge a essa regra a nosso ver.

### **Conclusões**

Esse artigo apresentou os processos que me levaram à análise da obra de Bernardo Élis em sua relação com a história de Goiás e com o ensino de História. É preciso deixar claro que muitos objetivos e metas do plano de trabalho, como já dito, não foram alcançados, dado a complexidade das questões abordadas e do volume de bibliografia possível de ser consultado. No entanto, esse primeiro passo de pesquisa me permitiu adquirir uma maior sensibilidade para com o passado e para com sua análise. O passado não está

pronto, mas em construção e isso demanda um tempo de reflexão ( BLOCH, 2001). Assim, muitas questões do plano de pesquisa original, serão travadas no próximo ano, especialmente aquelas relacionadas ao uso da literatura regional no ensino de história. Creio que a opção que fiz me permitiu acessar o campo do sensível na literatura e me preparar para a próxima etapa do trabalho que é construir materiais didáticos a partir das discussões realizadas. Nesse caso, tomamos a literatura de Élis como uma literatura de resistência como aquela que traça para si uma identidade ética, pois como nos diz Bosi a “resistência é um conceito originalmente ético e não estético” 2009, p. 118), ou seja, há uma opção ética que perpassa por todos os contos de Élis que como veremos ao mostrar e representar a realidade é denunciante da mesma.

Com meu trabalho espero contribuir com o ensino de história de Goiás, mas também contribuir para que a memória de nossos literatos permaneça sempre viva, pois a mesma é fonte de conhecimento e de reflexão. Um ensino de história que se ocupa fundamentalmente de homens e mulheres em suas existências, não pode se abster do enfrentamento com a literatura, pois se esta representa a vida, a mesma também pode ser elemento fundamental para a manutenção desta mesma vida

#### **Referencias:**

ALMEIDA, Nelly A. Estudos sobre quatro regionalistas. 2 ed. Goiânia: Ed. daUFG, 1985.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144

BLOCH, Marc. Apologia da história: ou o ofício do historiador. Trad. André Teles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

BORGES, Valdeci R. Cenas Urbanas: imagens do Rio de Janeiro em Machado de Assis. Uberlândia – MG: Aspectus, 2000.

BOSI, Alfredo. Literatura e resistência. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. RAMALHO, José. Campesinato Goiano: três estudos. Goiânia: Editora da UFG, 1986.

CÂNDIDO, Antônio. Os parceiros do Rio Bonito. São Paulo: Duas Cidades, 1998.

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Tradução: Ephraim

- Ferreira Alves, Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAUL, Nasr F. Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1997.
- CHARTIER, Roger. História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa / Rio de Janeiro: Difel / Bertrand do Brasil, 1988.
- CHARTIER, Roger. À Beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes. Trad. Patrícia Chutton Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002.
- FERNANDES, J. Dimensões da literatura goiana. Goiânia: CERNE, 1992.
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. 1 ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GINZBURG, C. Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância. Trad. de Eduardo Brandão. SP: Cia das Letras, 2001.
- GINZBURG, C. O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- GOMÉZ, Luiz Palacín. Linhas estruturais da História de Goiás no século XX. In: Estudos goianienses. Goiânia, v.2, n.3, 16 – 29 p. 1974.
- GOTLIB, Nádya B. Teoria do Conto. 5 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1990.
- JOLLES, André. Formas simples: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. Tradução. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1980.
- MARCHEZAN, Luiz Gonzaga. O conto regionalista: do romantismo ao pré-modernismo. (org) . São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda. 2009. (Col. Contistas e Cronistas do Brasil).
- NAXARA, Márcia R. C. Cientificismo e Sensibilidade Romântica: Em Busca de um Sentido Explicativo para o Brasil no Século XIX. Brasília: Editora da UNB, 2004.
- PESAVENTO, Sandra Jatthy. História & História Cultural. 2. ed. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RICCIARDI, Giovanni. Auto-retrato de escritores goianos. Goiânia: IGL/AGEPEL, 2001.
- SANDES, Noé Freire. A memória consútil e a goianidade. Disponível em: [http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/junho2006/textos/memoria.htm](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/junho2006/textos/memoria.htm) Acesso em: 10 de junho de 2009.
- SANTOS, Márcia Pereira. Relembrações em minguante: interpretação biográfica da obra de Carmo Bernardes. 173 fls. Franca: UNESP, 2007. (tese de doutorado).

## NARRATIVIDADE E COTIDIANO DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE TRANSDISCIPLINAR

**MELO**, Alexia Maria Cardoso (bolsista);

**COUTO**, Elza Kioko Nakayama Nenoki do (orientadora).

**Palavras-chave:** Educação; Narratividade; Ecolinguística; Imaginário.

### INTRODUÇÃO

Diante da realidade educacional brasileira em que docentes vivem no limite de um cotidiano exaustivo, consequência da não valorização e apoio à carreira por parte de diversos setores da sociedade, objetivou-se por meio do presente projeto desenvolver uma atividade com professores do Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG) – unidade Hugo de Carvalho Ramos, a fim de servir tanto como espaço de reflexão e conscientização quanto como diagnóstico acerca da problemática educacional. Abrindo espaço para interação com docentes de diversas áreas do conhecimento, obteve-se, segundo a proposta geral da pesquisa, duas narrativas em que professores do Colégio Militar discutem suas respectivas vivências educacionais, bem como discorrem acerca de questões relacionadas.

Sob as considerações epistemológicas da Ecolinguística, mais especificamente da Linguística Ecosistêmica e da Análise do Discurso Ecológica, assim como da Antropologia do Imaginário, foi possível constatar e problematizar duas questões básicas acerca do cotidiano escolar na instituição militar, que são, segundo análise das produções textuais: a - a questão disciplinar posta em ênfase, com seu caráter normatizador, normalizador, etc.; b - a questão dos recursos estruturais e técnico-administrativos. Essas duas características conjugadas particularizam o cotidiano de docentes do CPMG, de modo a fomentar ainda mais o debate em torno da referida instituição e da realidade educacional como um todo, principalmente no que se refere à rede pública de ensino do Estado de Goiás.

### JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

É fato considerar que a precariedade do sistema educacional no Brasil agrava ainda mais as condições de trabalho do professor. Jornadas exaustivas e pressões decorrentes da mercantilização do conhecimento, dentre outras questões,

contribuem para levá-lo a registros no corpo, na ação e no sentimento, irrupção de algo que escapa a regulação da vontade e que se impõe ao psiquismo, resultando em sintomas psicossomáticos. Desse modo, a fim de contribuir reflexivamente para que essa realidade possa em algum momento ser modificada, querendo ouvir a voz do docente acerca de sua vivência enquanto profissional, concluiu-se que a escolha de professores do CPMG para realização do projeto mostrou-se fértil para problematizar questões educacionais, em especial a do Estado de Goiás. Uma vez que essa instituição, constantemente alvo de debates, apresentando ênfase no que concerne à disciplinarização educacional centrando-se na figura do militar, possui investimento de recursos estruturais e técnico-administrativos diferenciados, bem como regulamento e regimento internos particulares. Dessa maneira, foi possível problematizar parte da questão sócio-política educacional por meio do cotidiano de docentes narradores.

As considerações feitas sob a fundamentação da Ecolinguística, mais especificamente da Linguística Ecológica, da Ecologia da Interação Comunicativa e da Análise do Discurso Ecológica, apresentam-se em consonância com uma visão de mundo integradora, que visa amenizar o sofrimento e valorizar a vida nas suas mais diversas manifestações, justamente o que se faz necessário ao cotidiano do docente em meio a um contexto de desvalorização e mal-estar social constante.

Além disso, outro arcabouço teórico utilizado para a análise das narrativas e que se apresentou enriquecedor foi a Antropologia do Imaginário. Teoria que trabalha o processo de simbolização dos sujeitos e sua carga significativa nas inter-relações com o eu, o Outro e o mundo, de modo que sua aplicação analítica auxilia no processo de compreensão da subjetividade dos sujeitos e mesmo de um imaginário coletivo que reflete uma sociedade e seu modo de ser/estar. Assim, obtiveram-se resultados acerca da objetividade e subjetividade de professores do CPMG, considerando os diversos ecossistemas (natural, mental, social) existentes, de modo a trazer contribuições não somente imediatas como também de longo prazo para a comunidade em geral sobre questões educacionais e também teórico-acadêmicas, justificando, assim, a realização da pesquisa.

## OBJETIVOS

Objetivou-se abrir espaço para interação com professores da rede estadual de ensino do CPMG, a fim de debater acerca da realidade educacional vivenciada por esses docentes. Por meio de narrativas produzidas por profissionais de diversas áreas do conhecimento, buscou-se analisar o posicionamento desses professores nos espaços, o escolar e o social, inter-relacionados ao mental, de modo a compreender como se autoconfiguram e como configurariam o Outro. Objetivou-se ainda refletir sobre as contribuições teóricas da Ecolinguística e da Antropologia do Imaginário durante o procedimento de análise, bem como as advindas da metodologia adotada para se pensar a educação.

## **METODOLOGIA**

Sob a supervisão de funcionários da coordenação pedagógica do CPMG, o projeto *Narratividade e cotidiano do professor: uma análise transdisciplinar* foi apresentado para 20 professores do Colégio da Polícia Militar - Unidade Hugo de Carvalho Ramos. Tendo sido entregue a *Proposta Geral* e o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* aos docentes para que se desse início às atividades, estabelecendo ainda, segundo o cronograma da pesquisa, um prazo para a produção textual, obteve-se, ao final, duas narrativas a serem analisadas.

Segundo as considerações epistemológicas da Ecolinguística e da Antropologia do Imaginário, associadas aos conhecimentos acerca da dinâmica da instituição militar em foco, foram realizadas as análises das narrativas, culminando na produção do *Relatório Final* da pesquisa.

## **RESULTADOS / CONCLUSÕES**

Buscando abrir espaço para interação com professores da rede estadual de ensino do CPMG, a fim de debater acerca da realidade educacional vivenciada por esses docentes, analisou-se o posicionamento destes nos espaços (o escolar e o social, inter-relacionados ao mental), de modo a compreender como se autoconfiguram e como configuram o Outro.

Pôde-se concluir, desse modo, que os fatores que distinguem o CPMG das demais instituições são aqueles em que justamente a imagem do militar é mais fortemente manifesta ou associada. Não se trata apenas de questão conteudística,

uma vez que o currículo mínimo é geral e a didática concerne ao educador, nem muito mesmo restringe-se ao compromisso, responsabilidade e valorização do trabalho do professor e da escola por parte de pais e alunos, pois, essas seriam características gerais de todas as instituições escolares para o bom funcionamento do processo escolar. Já os investimentos/recursos estruturais e a disciplina ficam sendo os responsáveis fundamentais da distinção, da aparente positividade da instituição, como é possível perceber por meio das narrativas produzidas e analisadas.

A força imagética do militar, diurno, direta e irremediavelmente ligado à disciplina(rização), acaba por sobrepor-se a questão dos investimentos/recursos estruturais e técnico-administrativos, de modo que a sociedade em geral associa a instituição tão somente a essa figura e sua principal característica mencionada. Até mesmo a figura do professor por vezes fica posta em segundo plano. No entanto, é preciso ressaltar que o que permite a inserção e manutenção do militar no espaço escolar é o investimento de recursos via SSP/PM, bem como a abertura por parte da SEE/GO.

Desse modo, considera-se que na dinâmica ecossistêmica da instituição militar certo destaque é dado ao meio ambiente físico - natural, influenciando fortemente os demais meios, o mental e o social. A figura de autoridade expressa pelo militar, bem como sua principal característica constituinte, a disciplina, congregada às tecnologias, aos recursos diversos, caracterizam fortemente o CPMG.

A rede pública de ensino, entretanto, encontra-se fragilizada, carente de recursos em seus mais diversos setores, acometida por diversas faltas, uma vez que o Estado, juntamente à SEE/GO, não vem cumprindo com a sua responsabilidade de proporcionar um ensino público de qualidade, em que os ecossistemas físico - natural, mental e social fossem igualmente considerados em sua complexidade e assistidos. Como bem afirmam professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em uma *Nota em favor da escola pública no Estado de Goiás*: “em âmbito estadual a responsabilidade de garantir e promover o ensino público, sobretudo o Ensino Médio, é de responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEE/GO). Ao transferir essa responsabilidade sob qualquer alegação, para outra pasta, a (SSP/GO), além de se abster de seu papel primordial, declara publicamente sua incapacidade de cumprir com as tarefas que

justificam sua criação e existência”. Ou seja, a Colégio da Polícia Militar surge de uma enorme falha no sistema educacional.

Dentre os diversos fatores que são utilizados como argumentos contra a crescente situação das escolas, a instituição militar apresenta peculiaridades intrínsecas que a tornam cada vez mais motivo de fortes debates. Desde a questão referente a não condizer como um ensino público verdadeiro, até a questão histórica e doutrinária associada ao militar no Brasil, acrescentando motivos para a militância contra o crescente processo de militarização das escolas estaduais.

Por fim, considera-se que o presente projeto, desenvolvido durante o período de 2014/2 e 2015/1, a fim de abrir espaço para interação com docentes da rede pública de ensino, mais especificamente professores do Colégio da Polícia Militar de Goiás, proporcionou meios para que se pudesse concluir que o cotidiano escolar de educadores da instituição em estudo diferencia-se consideravelmente da realidade vivida em outras instituições. Isso se deve principalmente, como se pôde constatar, ao investimento de recursos estruturais e técnico-administrativos por parte da SSP/PM, bem como ao ressaltado caráter disciplinarizador e normalizador da instituição, fortemente marcada pela figura do militar. Desse modo, fica evidente que a questão não é apenas educacional, mas também e principalmente política, em que alguns poucos docentes da rede pública de ensino vivenciam uma realidade educacional privilegiada, sacrificando princípios caros à democracia, enquanto a maioria se mantém esquecida e desamparada pelo Estado, que se abstém de sua responsabilidade, deixando parte da sociedade crer ilusoriamente que a solução para o ensino público é a militarização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTO, Hildo Honório do. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário* (trad. de Hélder Godinho). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SANTOS, Raimunda Delfino dos. *A genealogia dos regimentos internos do Colégio da Polícia Militar de Goiás*. 2010. 130 p. Mestrado - Universidade Federal de Goiás.

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. *Nota em favor da escola pública de Goiás*. Disponível em: [www.fe.ufg.br/pages/67570-nota-em-favor-da-escola-publica-no-estado-de-goias](http://www.fe.ufg.br/pages/67570-nota-em-favor-da-escola-publica-no-estado-de-goias). Acesso em: jun, 2015.

## EXERCENDO O PROTAGONISMO JUVENIL COM ADOLESCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS

**MENEZES**, Ana Flávia Alves de (bolsista); **OLIVEIRA**, Cíntia Queiroz de (co-autor);  
**SOUZA**, Márcia Maria de. (orientador)

Palavras-chave: Drogas ilícitas; Drogas Lícitas, Adolescente; Protagonismo.

**JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA:** A adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano, compreendida entre a infância e a fase adulta, marcada por profundas transformações anatômicas, fisiológicas, sociais e mentais, próprias do processo de amadurecimento do ser. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, define-se a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (BRASIL, 1990). É um período com muitas inquietudes e conflitos psicossociais, com necessidades de integração social, busca pela autoestima e autoafirmação e de independência familiar e isso os coloca em situações de comportamentos variados e vulneráveis a processos de morbimortalidade (RESSEL; SEHNEM; JUNGE, 2009). Recentemente, o fenômeno do uso de drogas atingiu extrema importância pela sua difusão, trazendo consequências sociais e econômicas além de prejuízos associados ao seu uso na população geral, sobretudo em adolescentes. A Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PEnSE), evidenciou que 71,4% dos escolares entrevistados já haviam usado álcool alguma vez na vida, e que 8,4% fizeram o uso de outras drogas ilícitas (MALTA; MASCARENHAS; PORTO, 2011). Em se tratando dos prejuízos relacionados ao uso de drogas, ainda que em uso experimental e recreativo, estão os danos para o desenvolvimento cognitivo, fisiológico e psicológico, podendo comprometer o rendimento escolar do adolescente, principalmente se iniciado precocemente. O uso de drogas influencia ainda na aquisição de capacidades de autocontrole e autoestima, além de tornar o indivíduo mais susceptível às influências de seus pares para se envolverem em comportamentos de risco (CARVALHO; BARROS; LIMA, 2011). Entendemos que os adolescentes são considerados um grupo de risco pelos fatores que constituem sua vulnerabilidade, pela exposição aos agentes externos e os aspectos psíquicos do desenvolvimento próprio dessa fase. A escola deve ser privilegiada como cenário para discussões de aspectos gerais da formação do indivíduo como cidadão, visto que este é um espaço social que tem o intuito de

oferecer a transmissão de informações gerais e saberes organizados, de forma a disciplinar, além de ser espaço para se disseminar ideais de boa saúde. Em detrimento disso, os mecanismos e estratégias oferecidos pela escola podem possibilitar ações de modo a atender as necessidades e interesses apresentados pelo próprio aluno, sobretudo, com a participação e exercício do protagonismo juvenil. Protagonismo Juvenil é o processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto da ação de desenvolvimento de suas potencialidades (ICE, 2008). É essencial que escolas e professores sejam facilitadores e façam parte ativamente do processo ensino-aprendizagem dos adolescentes. Considerando que a atenção à saúde dos adolescentes tem sido amplamente divulgada e reconhecida por órgãos nacionais como Ministérios da Saúde e Educação, projetos como o Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) e o Programa Saúde na Escola (PSE) surgiram para ampliar e subsidiar trabalhos com foco na prevenção de agravos que colocam em risco saúde do adolescente escolar, como aqueles relacionados à vida sexual e reprodutiva, prevenção de violência e do uso de drogas lícitas e ilícitas. Para isso há necessidade de formação de uma rede de apoio com participação ativa de todos os envolvidos, ou seja, profissionais das áreas da saúde, da educação, especialmente professores, família, comunidade e instituição de ensino superior. No ambiente escolar, o que cerne a prevenção do uso de drogas lícitas e ilícitas, o trabalho inicial é chamado prevenção universal, visa a aumentar as chances dos alunos que nunca usaram drogas continuem não usando ou adiem o início do uso e que, os que estão experimentando álcool e tabaco, parem por aí e não se arrisquem mais, diminuam o consumo ou aprendam a evitar os riscos associados ao uso (BRASIL, 2010). Assim, o educando deve ser instrumentalizado para que desenvolva algumas habilidades que favoreça a interação e a confiança em si mesmo, protagonizando a mudança social. Estabelecer um diálogo adequado e problematizar ajudará a desenvolver um sujeito com pensamento crítico-reflexivo para interpretar o mundo, nele intervir, transformá-lo, transformar-se e ser sujeito de sua própria ação.

**OBJETIVO:** Colaborar para o exercício do Protagonismo Juvenil entre adolescentes da Educação Básica, na abordagem sobre drogas lícitas e ilícitas.

**METODOLOGIA:** Estudo descritivo e de intervenção realizado no período de setembro de 2014 a agosto de 2015. O presente estudo está inserido no Núcleo de Estudos em Epidemiologia e Cuidado em Agravos Infeciosos, com ênfase em

hepatites virais (NECAIH), da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás. Este projeto integra um projeto maior, cadastrado no SAPP/UFG (Nº 39912), e intitulado “Diagnóstico situacional sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas entre adolescentes escolares da rede básica de ensino- um estudo de coorte prospectiva” coordenada pela professora Dra. Maria Márcia de Souza. Local de Estudo: instituição da Rede Básica de Ensino, localizada região Central do município de Goiânia/Go. População estudada: alunos matriculados no letivo de 2015, do 1º ano do Ensino Médio, da referida instituição. As atividades educativas foram baseadas na cartilha do Ministério da Saúde: “Adolescentes e jovens para a educação entre pares: álcool e outras drogas. Prevenção e Saúde nas Escolas”.

**RESULTADOS/DISCUSSÃO:** De acordo com o relato da diretora, nas reuniões realizadas, a escola passava por uma problemática intensa quanto ao consumo e distribuição de drogas. Como o projeto diz respeito à utilização do protagonismo juvenil, em que se baseia a atividade pedagógica da instituição em questão, sugerimos utilizar o dia em que o mesmo era exercitado. Pela própria demanda da escola, e opção da direção juntamente com a professora responsável pelo dia do protagonismo, ficou definido que não utilizaríamos o espaço do mesmo para as ações. Portanto, foi necessária uma readequação da estratégia de intervenção planejada. Vale salientar, que mesmo não nos utilizando do espaço do protagonismo, o mesmo foi incentivado em todo o momento da intervenção, uma vez que os alunos sempre foram incentivados a ser protagonista das ações propostas. Após as readequações baseadas nas exigências da instituição, e ainda, após nos informarmos e adequarmos à realidade da instituição, nos foi concedido um espaço semanal (às terças-feiras) para desenvolvimento da ação educativa juntamente aos alunos. Seria referente apenas aos alunos do 1º ano, e seria dividido pelos horários de estudos dos mesmos. São quatro turmas, e a disposição era: cada horário com uma turma. A cartilha do Ministério da Saúde: “Adolescentes e jovens para a educação entre pares: álcool e outras drogas. Prevenção e Saúde nas Escolas”, que foi utilizada no projeto, trata-se de um fascículo que traz uma série de oficinas e textos sobre o uso de álcool e outras drogas, a partir de um enfoque para a promoção da saúde e redução de danos. A abordagem preventiva e de orientação com relação ao álcool e outras drogas, bem como o encaminhamento e o tratamento de problemas de saúde relacionados a esses hábitos são fundamentais. A metodologia sugerida é a de linha participativa, onde os

adolescentes e jovens participantes das ações são sujeitos ativos e devem ser envolvidos(as) na discussão, na identificação e na busca por soluções tanto individuais quanto coletivas. Foi proposto e aceito pela direção, que não houvesse a presença de nenhuma figura de autoridade da escola, para que não houvesse constrangimentos para os alunos. Após esse primeiro momento de interação, foi dado início à oficina. As oficinas propostas foram realizadas em cada encontro. Sendo ela repetida quatro vezes ao dia, uma para cada turma.

Oficinas: 1ª oficina: A droga imaginária; 2ª oficina: O que me dá prazer; 3ª oficina: Tipos de drogas e seus efeitos no sistema nervoso central. Nos outros encontros: roda de conversa sobre a experiência de cada um referente à drogas lícitas e ilícitas. Criação de uma peça teatral e danças para apresentação na reunião de pais. Capacitação para que os próprios alunos ministrassem as oficinas com os pais na reunião. Totalizamos 6 encontros.

**CONCLUSÃO:** Tivemos nesse processo, algumas particularidades. Quando foi discutida a proposta do projeto com a direção da escola, houve de pronto um desejo em que ele acontecesse, e a disposição em nos fornecer o necessário para que atividade acontecesse e fosse bem-sucedida. A própria escola estava em um processo intenso de combate às drogas, mas não possuía estratégias que os auxiliasse nesse processo. Mesmo nesse cenário, durante a atuação, houve muitos empecilhos, acredito eu, próprios da atividade escolar (olimpíadas, visita da Secretária de Educação, horários fechados, professores que não se abriram a proposta e por isso não tivemos acesso a por exemplo, o dia do protagonismo). Em contrapartida, referente a atuação para com os alunos, após o primeiro momento de estranhamento, quando foi estabelecido um relacionamento e diálogo aberto, os mesmos passaram de expectadores, a atores. Decidindo qual melhor caminho para a discussão, e abrindo particularidades e realidades íntimas que auxiliaram na construção da aprendizagem. Tanto deles para com o projeto, quanto da executora do projeto para com eles. Esse foi o contexto de desenvolvimento do projeto. Particularmente, acredito que é apenas o início. Muitos acertos e adequações devem ser feitos, mas há uma porta aberta, que deve ser aproveitada. A continuidade do projeto determinará muitos frutos ainda, e talvez influencie na mudança de conduta dos alunos referente a utilização de drogas lícitas e ilícitas. Vale ressaltar que o método utilizado propiciou a participação dos alunos, mobilizando-os para o exercício do protagonismo juvenil.

**REFERÊNCIAS:**

1. BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Adolescentes e jovens para a educação entre pares: álcool e outras drogas – Brasília: Ministério da Saúde, 2011.
2. BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. Drogas: cartilha para educadores. 2 edição, Brasília 2010.
3. CARVALHO, P.D, ET AL. Condutas de risco à saúde e indicadores de estresse psicossocial em adolescentes estudantes do Ensino Médio. Cad Saúde Pública. 2011;27(11):2095-105.
4. EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. AdolescSaude. 2005;2(2):6-7.
5. FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da educação sexual. Educação em revista. 2007, n.46,269-285.
6. HOFFMANN, A.C.O.S, ZAMPIERE, M.F.M. A atuação do profissional da enfermagem na socialização de conhecimentos sobre sexualidade na adolescência. Rev Saúde Pública. 2009;2(1).,2009:56-68.
7. IULIANELLI, J.A. Jovens em tempo real. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
8. MACARTHUR,G.J et al. Patterns of alcohol use and multiple risk behaviour by gender during early and late adolescence: the ALSPAC cohort. Journal of Public Health. 2013;34(Supl.1):2-30.
9. MALTA, D.C, et al. Prevalência do consumo de álcool e drogas entre adolescentes: análise dos dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. RevBrasEpidemiol. 2011;14(1)Supl.:136-46.
10. MARQUES, A.C.P.R; CRUZ, M. S. O adolescente e o uso de drogas. Rev. Bras. Psiquiatr. [online]. 2000, vol.22, suppl.2, pp. 32-36. ISSN 1516-4446. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462000000600009>. Acesso em 3 de maio as 15:00.
11. OLIVEIRA, S.G, RESSEL, L.B. Grupos adolescentes na prática de enfermagem: um relato de experiência. CiênCuid Saúde. 2010; 9(1):144-48.
12. RESSEL, L.B et al . Representações culturais de saúde, doença e vulnerabilidade sob a ótica de mulheres adolescentes. Esc Anna Nery. 2009; 13(3)

## O LIVRO DIDÁTICO E A PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA

**SOUSA**, Andréa Aquino de<sup>1</sup>; **CERQUEIRA**, Mirian Santos de.<sup>2</sup>

**Palavras-Chave:** Livro didático; produção de texto; língua portuguesa.

### Introdução

Uma mudança no paradigma de ensino de se produzir conhecimento através da pesquisa tem sido muito divulgada no meio acadêmico, onde já é notório que é a pesquisa que faz a base de uma boa Educação Escolar. Para tanto, o professor deve ser o mediador do conhecimento. É ele quem deve acompanhar e orientar o aluno na sua trajetória de aprendizagem. Desse modo, é o aluno quem deve buscar o conhecimento, tornando-se sujeito do mesmo. O papel do professor não deve ser o de ensinar, mas o de mediar todo o conhecimento do qual o aluno irá se apropriar, libertando-se de todas as amarras que o livro didático insiste em colocar, alcançando o sucesso em sala de aula ao presenciar seus alunos, e a si mesmo, crescendo em conhecimento e humanidade.

### Justificativa

A presente pesquisa elegeu o ambiente da sala de aula como espaço de investigação, fato que nos levou a ter, de forma clara, os conceitos e as noções que permeiam o agir do professor, do aluno, e da instituição escolar, de uma forma geral.

Isso implica dizer, fundamentado em Triviños (1987, p. 121), que foi feito um tipo específico de investigação qualitativa em que se procurou compreender o que ocorre no espaço investigado, restringindo-se àquelas questões que emergem em sala de aula e que repercutem para além dela.

Partimos do pressuposto de que a sala de aula não pode ser vista como um espaço extraído da sociedade, mas como envolvida e indissociável de todos os seus

---

1 Faculdade de Letras – Bolsista - [deiaufg@gmail.com](mailto:deiaufg@gmail.com)

2 Faculdade de Letras – Orientadora - [miriancerqueira@gmail.com](mailto:miriancerqueira@gmail.com)

conflitos, princípios, contratos e contradições. Por isso, as ações executadas em sala de aula não podem ser concebidas como localmente determinadas. (CERQUEIRA, 2003, p. 8)

Sob a orientação da Profa. Dra. Mirian Santos de Cerqueira, tal pesquisa oportunizou uma investigação dos livros didáticos utilizados em sala de aula, objetivando analisar a eficácia da abordagem dos mesmos no auxílio da produção textual do corpo discente, a fim de averiguar se, da maneira como é orientado nos livros didáticos, os estudantes têm feito redações ou produzido textos, conforme distinção elaborada por Geraldi (1993, 1997), *apud* Cerqueira (2003), entre *redação e produção*. De fato, a produção de texto escrito realizado em sala de aula, muitas vezes, tem caminhado para uma redução dos processos envolvidos em tal trabalho, no que se refere aos seus aspectos cognitivo, linguístico e histórico-social. (cf. CERQUEIRA, 2003, p. 8)

### **Objetivos**

A pesquisa foi conduzida visando compreender os contextos de produção em que se dá o trabalho com a produção escrita, verificando o trabalho feito pelos professores, a participação dos alunos e os problemas encontrados para realização das atividades relacionadas, bem como o conteúdo dos livros didáticos; e verificar a utilização dos instrumentais metodológicos da etnografia, a fim de entender os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na produção escrita de alunos goianienses.

### **Metodologia**

Os pressupostos teórico-metodológicos da presente pesquisa foram adotados para a execução da pesquisa de tipo etnográfica, a qual “busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem” (ANDRÉ, 1995, p. 30), visando “a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.” (Ibid., 1995, p. 30). Para tanto, foram utilizados instrumentos que possibilitaram um recorte amplo da realidade observada em sala de aula, focando nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Assim, as aulas de Língua Portuguesa em uma turma do 9º série foram observadas procurando averiguar sua organização, os livros didáticos e o tratamento dado às atividades de leitura e produção de textos.

## Resultados

A pesquisa se deu na Escola Estadual Gracinda de Lourdes, localizada no setor central da cidade de Goiânia. Trata-se de uma escola simples e pequena, de ensino fundamental, porém muito organizada. Foi feito um diário de campo com o relato do trabalho feito em sala de aula com a produção textual.

Ao analisar o livro didático de Língua Portuguesa, foi possível constatar a insistência de se editar livros com exercícios repetitivos de interpretação de texto e de gramática, bem como várias propostas de produção textual que nada têm a acrescentar, comparado ao modo tradicionalmente proposto pelos livros quanto ao aprimoramento da habilidade do aluno numa produção textual. Entretanto, o que se observou em sala de aula é que há um grande enfoque nos exercícios gramaticais, por mais que se tente fazer diferente.

O livro didático utilizado na escola campo é intitulado “Jornadas.port – Língua Portuguesa”<sup>3</sup>. Como a quantidade de livros enviada pelo governo estadual não é suficiente para atender a todos os alunos, a escola não distribui os livros para o corpo discente levar para casa. Ele só é utilizado em sala de aula.

O objetivo do ensino fundamental, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é oportunizar condições para que o aluno se torne sujeito do conhecimento e desenvolvimento, sendo capaz de observar, analisar, criticar, comprovar e apontar caminhos de transformação da realidade.

Para tanto, o ensino da língua deve ser reformulado. Deve-se ter em mente que no ensino de língua as formas da língua existem para produzir sentido. Para Fiorin (2007, p.96), o “ensino da língua materna deve ter como objetivo formar leitores eficazes e produtores competentes de textos, pois só dessa forma o aluno poderá

---

3 DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laiz B. de. *Jornadas.port – Língua Portuguesa*. 9º ano. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

compreender a informação disponível e organizá-la. Isso é condição necessária para o desenvolvimento das potencialidades humanas, o exercício da cidadania, o prosseguimento dos estudos em nível superior e para a inserção no mercado de trabalho.”

O maior problema do ensino da produção textual em sala de aula de língua portuguesa da escola observada, no contexto de produção em que se dá o trabalho com a produção escrita, é que o trabalho feito pelos professores, a participação dos alunos e os problemas encontrados para realização das atividades em sala de aula estão estritamente vinculados aos livros didáticos.

Os livros didáticos trazem fragmentos de textos, no intuito de se trabalhar uma gramática contextualizada. No entanto, fragmentação de textos geram fragmentação de entendimento, isto é, indubitavelmente, compromete o desenvolvimento pleno das habilidades que devem ser aprimoradas com o estudo da linguagem. Ademais, a metodologia que os professores têm utilizado em suas aulas está totalmente voltada para a gramática normativa, mascarada pelo elegante termo “gramática contextualizada”.

Outro problema encontrado é que o professor acaba desestimulando o aluno a escrever ao pedir que escreva de forma improvisada, sem planejamento e sem revisão. É importante preparar o aluno para desenvolver um texto. Ele precisa, primeiramente, conhecer sobre aquilo que vai escrever, sendo que a atividade da leitura é complementar à atividade da produção escrita.

### **Conclusões**

Diante das observações de aulas, neste período de pesquisa, constatou-se que o trabalho de produção escrita, em sala de aula de língua portuguesa está quase sempre voltado ao simples exercício de escrever, distanciando-se de uma função social mais ampla, sem relevar que os alunos são sujeitos produtores de textos “para agir no mundo, para ser cidadãos de suas ações” (ZOZZOLI, 2002, p.199).

Ensinar gramática é ensinar a língua na qual todo falante tem o domínio de suas regras. Daí a importância de se explorar a gramática funcional, isto é, aquela gramática que não traz apenas as regras da língua, mas que mostre, sobretudo, o funcionamento dela, através do contexto de uso do falante, para que se tenha uma

compreensão do valor semântico e do sentido que suas regras expressam, pois a análise de frases soltas e descontextualizadas desfavorecem o conhecimento sobre a linguagem e seu contexto de uso.

Com o conteúdo aqui exposto, espera-se que haja uma reflexão maior do ensino público, não só de Goiânia, a fim de que se possa repensar na dependência que a escola criou com o livro didático, e buscar adotar diferentes modos de se trabalhar com a produção de texto em sala de aula, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

### Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português. Encontro e interação**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laiz B. de. **Jornadas.port – Língua Portuguesa**. 9º ano. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CERQUEIRA, M.S. **Atividade ou exercício no trabalho com a produção escrita em sala de aula de língua portuguesa?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas, 2003.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (Coord. geral). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v. 1. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZOZZOLI, R. M. D. **O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia**. Trab. Ling. Apl., Campinas, (33): 7-21, Jan./Jun. 1999.

## COMPORTAMENTO DE RISCO PARA AS IST/HIV/AIDS E HEPATITES VIRAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ADOLESCENTES DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR

**OLIVEIRA**, Bianca Borges

**MATOS**, Marcos André de (Orientador)

**Palavras-chave:** Adolescentes, IST/HIV/Aids, Hepatites virais, Comportamentos de risco

### **Justificativa/ Base Teórica**

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano, marcada por intensas transformações próprias do processo de amadurecimento. O adolescer é um período de dúvidas, conflitos, mudanças e descobertas, o que pode incitar o uso de drogas lícitas e ilícitas, o envolvimento em situações de violências, relações sexuais desprotegidas, aquisição de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), desrespeito à diversidade de gênero, entre outras (GREIG et al., 2008; COELHO et al., 2011; BRASIL, 2013). A adolescência configura-se então uma fase de vulnerabilidades, pois os adolescentes motivados pela curiosidade, e pela busca de descobertas, atrelado ao despreparo psico-emocional-social, apresentem vulnerabilidades individuais, sociais e programáticas (AYRES et al., 2009).

Segundo o Ministério da Saúde (2013), na última década, houve uma tendência de aumento da prevalência da infecção pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV) em jovens, representando 10,9% dos casos notificados, sendo em sua maioria, transmitido sexualmente.

Diante disto fez-se necessário um estudo com o objetivo de identificar e analisar os comportamentos de risco para IST/HIV/Aids e hepatite B entre adolescentes de escola pública e particular, a fim de identificar quais as estratégias poderão ser realizadas para que a população jovem minimize a vulnerabilidade, independente de sua classe socioeconômica.

### **Objetivo**

identificar e analisar os comportamentos de risco para IST/HIV/Aids e hepatite B entre adolescentes de escola pública e particular de Goiânia, Goiás;

### **Metodologia**

Trata-se de um estudo quantitativo, de coorte transversal, realizado no período de agosto de 2014 a julho de 2015.

A população é composta de adolescentes e jovens da nona série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, compreendendo a faixa etária de 12 a 18 anos de idade, de uma escola pública e outra particular da região metropolitana de Goiânia, Goiás.

Foi estabelecido as parcerias com os representantes legais dos adolescentes, com a Secretaria Estadual de Educação (Instituição Pública de Ensino, rede Estadual), com o uma Instituição Particular de Ensino, e Secretaria Municipal de Saúde (Departamento de DST/HIV/Aids e Hepatites Virais) e em seguida, todos alunos foram convidados a participar do estudo.

Após parcerias, os participantes foram orientados sobre os objetivos do estudo e consultados quanto à sua disponibilidade em participar, sendo garantido seu anonimato e solicitado à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesta etapa, foram considerados os preceitos da Resolução 196-96 (vigente à época do parecer) do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta as normas de pesquisas envolvendo seres humanos.

O projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. O estudo em questão é parte do projeto “Diagnóstico situacional sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas entre adolescentes escolares da rede básica de ensino – um estudo de coorte prospectiva” cujo projeto foi analisado e aprovado Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (protocolo 432008).

Posteriormente, foi aplicado o instrumento de coleta de dados em forma de questionário para os alunos de ambos os sexos, o qual foi explicado pelo aplicador.

Os dados obtidos foram analisados pelo programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 13.0.

## **Resultados e Discussão**

Do total de entrevistados (220), 110 alunos pertencentes à escola pública e 110 eram pertencentes à escola particular. Quanto ao sexo, 57,7% eram do sexo feminino e 42,3% do sexo masculino; e a idade variou de 12 a 18 anos, sendo que a média de idade foi de 15,14 anos.

Em relação aos comportamentos de risco para as IST/HIV/Aids e hepatite B em adolescentes investigados, 54(24%) dos entrevistados referiram atividade sexual, destes 34(62%) eram de escola pública e 20(38%) eram de escola particular.

Tais dados estão em concordância com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), de 2013, na qual houve maior relato de relações sexuais, em alunos de escola pública (32,5%) em relação a escola particular (21%).

Em relação à sexarca, a média total de idade foi de 14,13 anos, sendo que na rede publica a media da sexarca foi de 14 anos e na rede particular a media foi de 13 anos de idade. Já o numero de parceiros sexuais ao longo da vida foi de 2,8 para alunos da rede particular e 3,2 para alunos da rede publica de ensino.

Sabe-se também que o inicio precoce da atividade sexual interfere diretamente no numero de parceiros sexuais ao longo da vida, causando um aumento deste numero, o que é fator de risco para aquisição e disseminação de IST/HIV/AIDS e hepatites virais (TAQUETTE et al, 2004; PenSE, 2013).

A tabela 1 mostra o uso de substâncias ilícitas em adolescentes de escola pública e particular de Goiânia-Goiás. A respeito do uso de álcool e outras drogas, 152 entrevistados (69%) disseram ter consumido álcool pelo menos uma vez na vida. Ao serem questionados a respeito de outras drogas 20,90% dos entrevistados disseram ter utilizado inalantes e 16,36% utilizaram maconha pelo menos uma vez na vida.

**Tabela 1-** Uso de álcool e outras drogas em 220 adolescentes de escola pública e particular de Goiânia-Goiás, 2015

<b>Drogas lícitas e ilícitas</b>	<b>Escola Pública</b>	<b>Escola Particular</b>	<b>Total</b>
Álcool	78 (35,45%)	74 (33,55%)	152 (69%)
Inalantes	22 (10%)	24 (10,90%)	46 (20,90%)
Maconha	12 (5,45%)	24 (10,91%)	36 (16,36%)

Os resultados apresentados condizem com os dados da Pesquisa de saúde do escolar (PenSE, 2013) com relação ao uso de álcool, que não apresentou diferença significativa entre a rede pública e a rede particular. Em contrapartida, os dados obtidos contrariam os resultados obtidos no PenSE, o qual apresenta maior uso de substancias ilícitas em alunos de escola pública, no município de Goiânia.

Comportamentos sexuais de risco para as IST/HIV/Aids e hepatite B são apresentados na tabela 2. Do total de adolescentes que referiram relação sexual (n=54), a não adesão ao preservativo na ultima relação foi reportado por 19 (35,1%)

dos indivíduos em estudo. Também foi observado que 20,3% dos entrevistados que tiveram relações sexuais, já fizeram sexo sob efeito de drogas.

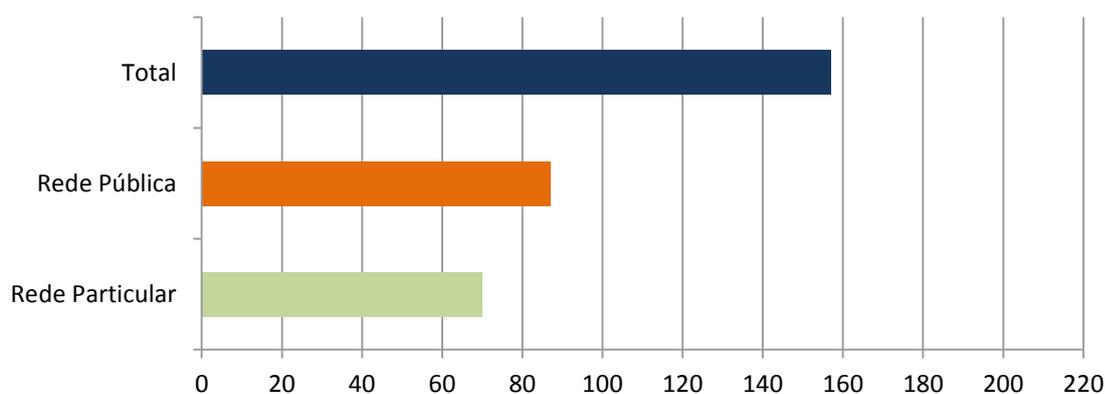
**Tabela 2-** Comportamentos sexuais de risco para as IST/HIV/Aids e hepatite B em 220 adolescentes de escola pública e particular de Goiânia-Goiás, 2015

Comportamentos Sexuais de Risco	Rede Particular	Rede Pública	Total
Não uso do preservativo na ultima relação	6 (31,5%)	13 (68,5%)	19
Sexo sob efeito de drogas	4 (36,3%)	7 (63,7%)	11

A prática do sexo sem preservativo e o uso de drogas, tanto lícitas como ilícitas, são consideradas um fator preditor para IST/HIV/AIDS e hepatites virais, e também pode ter como consequência a gravidez indesejada e suas complicações, em particular na população jovem.

No gráfico 01, observa-se que 71,4% dos entrevistados disseram ter tido alguma atividade voltada à prevenção dessas infecções, sendo que destes 44,5% das atividades foram na rede particular e 55,5% na rede pública.

### Prevenção de IST nas Escolas



**Gráfico 1-** abordagem da temática prevenção de IST nas escolas em estudo, segundo o relato em 220 adolescentes de Goiânia-Goiás, 2015

Analisando a tabela 2 em conjunto com o gráfico 1, podemos ver que os comportamentos de risco para IST/HIV/AIDS e hepatites virais, podem não estar ligados com o trabalho de prevenção nas escolas, uma vez que as escolas publicas apresentaram maiores prevalências de comportamento de risco apesar de terem apresentado maior índice de prevenção em ambiente escolar.

## Conclusão

Com base nos dados obtidos e analisados podemos concluir que os alunos pertencentes a rede pública de ensino possuem maiores índices comportamentos de risco para IST/HIV/AIDS e hepatites virais, embora esses comportamentos também tenham sido observados em alunos pertencentes a rede particular, fazendo-se necessário maiores estudos para que possamos entender melhor o que acontece entre o jovens e adolescentes, a fim de evitar IST/HIV/AIDS e hepatites virais, as quais tem sido muito comum no Brasil entre tal população.

## Referências

AYRES, JRCM; Calazans GJ, Filho HCS, Júnior IF. **Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde.** In: Campos, GWS. (Org.). *Tratado de saúde coletiva*. 2ªed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Cap. 12, p. 375-417.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids, Hepatites Virais. **Recomendações para a Atenção Integral a Adolescentes e Jovens Vivendo com HIV/Aids** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, Aids, Hepatites Virais. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013.

Brasil. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. PeNSE 2013.** Rio de Janeiro: IBGE; 2013. [site da Internet]. [acessado 2015 setembro 02]. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>

COELHO RFS et al., **Conhecimentos e Crenças sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis e Hiv/Aids entre Adolescentes e Jovens de Escolas Públicas Estaduais da Região Oeste de Goiânia.** *Revista de Patologia Tropical*. v. 40, n.1, 2011.

GREIG, A; PEACOCK, D; JEWKES, R; MSIMANG, S. **Gender and AIDS: time to act.** *Aids*. v. 22 Suppl 2, p. 35-43, 2008.

TAQUETTE, S.R.; VILHENA, M.M.; PAULA, M.C. **Doenças sexualmente transmissíveis e gênero: um estudo transversal com adolescentes no Rio de Janeiro.** *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 2004. V. 20 n.1. p.282-290.

**Fonte de Financiamento: PROLICEN UFG 2014-2015**

## A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA E A METODOLOGIA DE ENSINO DE TEATRO

**PONTES**, Brisa Xavier<sup>1</sup> (bolsista); **MACHADO**, Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro<sup>2</sup> (orientadora).

**Palavras-chave:** arte educação, teatro, contação de história, apreciação estética.

### Justificativa/base teórica

A escolha por trabalhar a contação de história advém da compreensão de que a história traz algo muito íntimo e único do ser humano, é uma tradição milenar dos povos, cria laços afetivos e também nos proporciona conhecer outros universos exercitando nossa imaginação. Estes elementos também pertinentes ao teatro constituem suporte ao processo de ensino aprendizagem da arte.

A história é importante alimento da imaginação. Permite a auto identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. (COELHO, 1994, pg. 12).

A tradição de contar histórias e representá-las unem duas artes milenares: contação e teatro. Ambas são formas de perpetuar a cultura, florescer a criação e a imaginação, transformar ideais, denunciar, protestar, relatar vivências, transmitir conhecimento, reverenciar o sagrado e o ritualístico, o profano e é também pedagógico e didático.

Realizamos leituras de alguns autores para dar sustentação teórica sobre a questão temática arte-educação e contação de história bem como subsidiar o desenvolvimento das práticas realizadas durante a pesquisa.

Os autores presentes na bibliografia foram Betty Coelho e Angela Café para estudar a contação de história. Para dar base sobre arte educação, metodologia e

---

<sup>1</sup>Brisa Xavier Pontes, bolsista PROLICEN 2014-2015, estudante de Artes Cênicas- Licenciatura- EMAC/UFG, atriz e contadora de história.

<sup>2</sup>Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro Machado, coordenadora e professora adjunta no curso de Artes Cênicas- EMAC/UFG, atriz, contadora de história e palhaça.

didática na sala de aula foi estudado Flávio Desgranges, Ana Mae Barbosa, Maria Lucia Pulpo e para o ensino do teatro foi usado Viola Spolin e Peter Slade.

## Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em pesquisar a arte de contar histórias como ferramenta para o ensino de teatro. Elencamos como objetivos específicos levantamento e bibliografia referente o ensino da arte na escola, pesquisar histórias da cultura brasileira e de outros lugares do mundo (como lendas e contos clássicos), apresentações de sessões de contação de histórias em uma escola pública de Goiânia. Realização de procedimentos criativos para a criação de sessões de contação de histórias e desenvolver uma oficina de teatro com base na arte de contar história para promover a capacidade criativa e expressiva, incentivar a leitura, desenvolver autoconfiança e autoestima, fomentar conhecimento da arte de contar história e do teatro.

## Metodologia

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo analítico. As atividades realizadas tiveram como fim fomentar a relação entre arte de contar história e o ensino do teatro, suas aproximações e especificidades. Para tanto foram desenvolvidas pesquisas de caráter teórico prático por meio de estudo bibliográfico acerca da arte-educação e da arte de contar história. Foi realizado um levantamento de livros de contos de várias culturas, para construir um repertório de histórias para contar. Para construção de uma sessão de contação de história, realizamos alguns procedimentos de criação. O pequeno espetáculo criado de contação de histórias foi levado para as escolas públicas de Goiânia. Buscamos incluir, nesta etapa das sessões de contação de história estudantes, funcionários, professores e comunidade do entorno.

Por fim, foi elaborada uma oficina de contação de história que foi aplicada na escola de teatro Gustav Ritter para um grupo de 13 alunos com a faixa etária entre 13 à 17 anos.

## Resultados/Discussões

A leitura e fichamento das bibliografias contribuíram para uma base teórica de qualidade sobre contação de história, literatura, jogo teatral e arte educação. Pude assim, entender melhor as técnicas e, enquanto professora, trazer uma visão mais madura da educação formal e como montar uma metodologia para as aulas de teatro utilizando recursos metodológicos e criativos do teatro e da contação de história.

Experimentar contar histórias foi primordial para entender o que havia estudado, até então, teoricamente. Pude compreender a teoria e a prática mais integrada e interrelacionada. Percebi como se dá a construção da contação no meu próprio corpo, atribuindo o meu jeito de contadora e de relacionar com as técnicas teatrais. Estas descobertas foram nucleares para estruturar a oficina.

Fazer as contações de história nas escolas foi uma experiência para trabalhar a apreciação e o impacto dessa intervenção no ambiente escolar, o que me preparou para compreender de perto a escola, sua estrutura e como é possível trabalhar teatro e a contação de história.

O foco por buscar o intercâmbio cultural me fez observar que, no momento em que entramos em contato com outra cultura, por meio, neste caso, das histórias, elas nos dão a oportunidade de conhecer esses povos. Abre-se um leque de conhecimento, curiosidades e imaginação. Promove a quebra de pré-conceitos ao conhecer a realidade daquele lugar. Percebemos que em cada lugar há suas peculiaridades culturais e também proximidades com a nossa realidade de alguma forma. Isso pode ser percebido em lendas, festejos populares, rituais. Assim, entrando em contato com o diferente e conseguindo estabelecer as relações e o respeito para com o outro se cultiva o respeito e empatia, e muitas vezes até mesmo nos apaixonamos por determinados povos e nos aprofundamos mais naquela nova realidade. E essa é uma das maneiras de conhecermos o mundo e estudá-lo: por meio de suas histórias.

O intercâmbio cultural faz com que aprendamos a valorizar também a nossa cultura. Pois, de alguma forma comparamos os modos de ver e compreender o mundo e a vida, presente nas histórias de cada país.

Realizar a oficina foi outra parte do processo em que apliquei este conjunto de conhecimentos que compreendi nestes estudos. Ensinar me auxiliou a aprender, pois contar história e fazer teatro é uma troca constante de experiências e aprendizado.

## Conclusões

Durante a pesquisa pude relacionar a contação de história com o teatro percebendo vários elementos em comuns em suas práticas criativas e nas habilidades expressivas desenvolvidas que cada linguagem permite gerar. A história constitui uma opção para a sala de aula podendo ser usada nas aulas de teatro. Trabalhamos narrativa, corpo, voz, foco, imagens, interpretações, personagens, a transformação do espaço e do público. Sendo assim, foi possível se estabelecer uma didática de ensino de teatro na sala de aula se utilizando da história e da arte de contar história.

O que podemos concluir é que há muitas metodologias teatrais a serem exploradas no ambiente escolar para trazer melhorias para o crescimento do aluno enquanto ser humano. E a contação de história pode ser uma metodologia para ensinar teatro.

## Referências

ALMEIDA JR, José Simões de. **O estágio curricular em Teatro na educação básica e a formação docente**. XXI CONFAEB-ANAIS 2: textos completos – Ensino de Teatro e Formação Docente: Práticas e Contextos na Educação Básica (Mesa-redonda) – 2012.

CAFÉ, Ângela Barcellos. **Dos contadores de histórias e das histórias dos contadores**. Goiânia-GO: Editora UFG, 2005.

COELHO, Betty. **Contar história uma arte sem idade**. São Paulo-SP: Editora Ática, 5ª edição, 1994.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec; Edições Mandacaru, 2011.

FARIAS, Sergio Coelho Borges. **Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo**. Florianópolis-SC: In: **Revista Urdimento**. Vol. 1 no. 10, UDESC/CEART, 2008.

FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas-SP: Papyrus Editora, 9ª edição, 2010.

MACHADO, Maria Ângela de Ambrosio P. e FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de. *Contando histórias, enlaçando memórias, lugares e tempos*. In: Strazzacappa, Márcia (org). **Era uma vez uma história contada outra vez: educação, memória, imaginação e criação**. Campinas-SP. Editora Librum, 2013.

PUPO, Souza de Barros Maria Lúcia. *Para alimentar o desejo do teatro*. São Paulo-SP: In **Revista Sala Preta**, pp. 269-278, 2010.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira e Antunez, Silmira Ferreira. **A contação de história no espaço escolar: desafios e possibilidades contemporâneas**. Goiânia-GO: Seduc/GO, 2009.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Campina SP: Editora: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo-SP: Editora Perspectiva, 2005.

#### Fonte de financiamento

Bolsa PROLICEN-PROGRAD/UFG

## AÇÃO EDUCATIVA DO PÁTIO DA CIÊNCIA: PREPARAÇÃO DA VISITA

**FERREIRA**, Daniel Rocha<sup>1</sup>; **QUEIROZ**, José Rildo de Oliveira<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** museu de ciência, aprendizagem, mediação.

### Introdução

Até os anos 80 não era comum aceitar que houvesse aprendizagem efetiva fora da sala de aula, ideia abalada pela pesquisa em ensino de ciências com base construtivista. No contexto das atividades educativas fora de sala de aula, merecem destaque programas de divulgação e educação científica não formal, como Museus e Centros de Ciências (ALBAGLI, 1996). A ideia de que Centros de Ciências são constituídos por uma dimensão educativa é tomada quase como consensual pelos profissionais do setor. Podemos citar o “Pátio da Ciência” da UFG como um desses espaços de educação não formal, que, por meio de suas exposições com visitas orientadas e mediadas, procura fornecer ao público uma forma diferente de vivenciar o conhecimento (PINTO; QUEIROZ; FERRARI, 2014). Faz uso de métodos interativos nas exposições, através dos saberes da mediação, para que o público em geral se sinta motivado e envolvido com esta experiência (QUEIROZ et al., 2002). Tem por objetivo promover a apropriação social da ciência e da tecnologia; popularizar conhecimentos científicos e tecnológicos; promover experiências de educação informal e não-formal nas áreas de ciência e de tecnologia (BARBA, 2005, p. 1).

A maior parte do público que visita o Pátio da Ciência é composta de estudantes do ensino fundamental e médio, em visitas agendadas e com a presença do professor (PINTO; QUEIROZ; FERRARI, 2014). O desafio é transformar esta experiência em uma oportunidade de aprendizagem para além da motivação e interesse. Há um potencial enorme a ser explorado na aproximação dos saberes escolares e conhecimentos presentes no Pátio da Ciência. Valente chama a atenção que

alguns trabalhos que falam de visitas de escolares ao museu assumem que a atividade vale a pena mas não tem bem claro porque. Ter claro essa definição

---

<sup>1</sup>Aluno do Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás – e-mail: daniel.rf\_ufg@hotmail.com;

<sup>2</sup>Professor do Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás – e-mail: rildo@ufg.br.

do que seja a educação não formal facilita ajudar o usuário assim como o professor a usar o museu de uma forma melhor (VALENTE, 2002).

Assume-se, *a priori*, que estas instituições são locais em que o processo de aprendizagem está presente, mas não necessariamente a atividade de aprendizagem (BIZERRA; MARANDINO, 2014). Neste sentido investigamos uma ação educativa que oportuniza ao Professor da escola o conhecimento prévio do local, os experimentos, plano museológico, os conteúdos e conhecimentos que serão abordados na exposição com o objetivo de potencializar e ressignificar a visita escolar agendada ao Pátio da Ciência. Espera-se uma aproximação da educação formal escolar com a educação não formal, potencializando a visita escolar e mobilizando saberes científicos intencionalizado pelo professor da escola.

Antes da visita da escola ao Pátio da Ciência, o Professor é orientado a preparar junto aos seus alunos, uma discussão prévia sobre os saberes escolares que ele deseja mobilizar e que serão discutidos na exposição. Assim sendo, a ação adianta quais temas serão abordados, na intensão de aguçar o olhar e a curiosidade do aluno propondo uma problematização antes da visita (DELIZOICOV, 2005). Este projeto intitula-se “Preparação da Visita”. Com o conhecimento prévio, o professor poderá assumir a frente de determinado experimento, com o devido planejamento, fazendo as vezes do Monitor. Isto jogará luz sobre o professor e ele poderá trabalhar este experimento com a intencionalidade pedagógica que lhe convém. O outro lado do Projeto é o “Pós-visita”. A partir do que foi visto e discutido no Pátio da Ciência, o Professor pode propor uma atividade que continue reverberando os conhecimentos mobilizados na visita para dentro das atividades da escola. Pode propor trabalhos em grupo, em uma perspectiva de ensino por investigação (CARVALHO *et al.*, 2014), aprofundando temas contidos no Pátio, procurando responder a problematização inicial, e estes trabalhos serem apresentados em uma Feira de Ciências, por exemplo.

Uma das implicações da abordagem vygotskyana para a visita ao Pátio da Ciência é afirmação de que a introdução de um novo *signo* (Objeto Museal) na atividade psicológica causa uma transformação fundamental das funções mentais superiores (PEREIRA; LIMA JUNIOR, 2014, p. 531). A hipótese aqui

levantada é que esta ação poderá potencializar a aprendizagem e o interesse para os saberes científicos promovendo a visita museal para outro patamar. Este trabalho descreve a ação educativa “Preparação da Visita”, disponibilizada no Pátio da Ciência.

### **Aporte Teórico**

Ao considerarmos que o processo de apropriação da cultura emerge durante a interação entre indivíduos por meio de mediadores (ferramentas, instrumentos e signos), a abordagem Histórico-Cultural pautada nas ideias vygotskianas nos situa no que diz respeito a compreensão da função educativa como um processo estabelecido no meio social que promove a transformação da realidade. Vygotsky vê na ação mediada a força motriz para o desenvolvimento humano (BIZERRA; MARANDINO, 2014).

Os signos são um produto do desenvolvimento histórico e cultural, no sentido de que eles não são inventados por cada indivíduo que os utilizam, nem são descobertos na interação independente dos indivíduos com objetos e a natureza. Ao contrário, eles são parte do contexto social, histórico e cultural em que os indivíduos estão imersos (PEREIRA; LIMA JUNIOR, 2014, p. 525). De acordo com Vygotsky, os signos “*são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais*” (VYGOTSKY, 2007, p. 93). Os signos são, portanto, dispositivos usados na interação social (PEREIRA; LIMA JUNIOR, P, 2014, p. 525).

Nos Museus e Centros de Ciências há um conhecimento historicamente elaborado já concretizado pela humanidade, disponível ao visitante por meio do objeto museal. O visitante tendo acesso a esse conhecimento pode transformá-lo conforme a lógica que desejar, como sugere Bizerra e Marandino (2014), empiricamente ou teoricamente. Assim o Pátio da Ciência busca a transformação do objeto museal da posição de objeto para a de signo mediador. O visitante, portanto, ao se apropriar do conhecimento disponível através do objeto museal pode transformá-lo da posição de objeto para a de signo mediador.

Em especial os Centros de Ciências, vêm sendo caracterizados como locais que possuem uma forma própria de desenvolver sua dimensão educativa.

Identificados como espaços de educação não-formal, essa caracterização busca diferenciá-los das experiências formais de educação, como aquelas desenvolvidas na escola, e das experiências informais, geralmente associadas ao âmbito da família (MARANDINO, 2008, p.12).

### **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo observador participante tendo como público alvo os professores e alunos envolvidos na ação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Apresentamos um recorte de uma pesquisa maior em desenvolvimento, que envolve seis professores supervisores do Campo de Estágio do curso de Licenciatura em Física em articulação com os estagiários em seus projetos de Estágio. Os instrumentos de recolha de dados foram notas de campo e observações (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Descrevemos as primeiras impressões sobre a ação “Preparação da Visita” atuando com um professor e alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública em visita ao Pátio da Ciência.

### **Resultados**

Resultados preliminares com a implementação da ação educativa “Preparação da Visita”, indicam um aumento substancial na participação e interação dos alunos, que gerou excitação e entusiasmo, quando comparado com professores de escolas que não participaram da “Preparação da Visita”. Creditamos este aumento ao fato do projeto ter oportunizado ao professor na Pré-visita, a mobilização dos saberes contidos no Pátio da Ciência para dentro de seu planejamento curricular.

### **Conclusões**

Oportunizar ao Professor da escola, em visita agendada ao Pátio da Ciência, o conhecimento prévio dos saberes científicos contidos no acervo do Pátio, capacitando-o no planejamento didático-pedagógico pode auxiliá-lo a mobilizar saberes escolares presentes nos experimentos do Pátio, promovendo a aprendizagem para outro patamar que não somente a visita lúdica.

## Referências

- ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Ciência da Informação**, v. 25, n. 3, p. 396-404, 1996. Disponível em: < <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/465> >. Acesso em: 27/11/2013.
- BARBA, M. L. P. Os serviços educativos e de popularização de ciência nos museus e centros de ciência e tecnologia: a visão do Explora. **Com Ciência**, [on line], v. 72, p. 1-4, 2005. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/14.shtml> >. Acesso em: 14/09/2015.
- BIZERRA, A.; MARANDINO, M. **Mediação em Museus de Ciências: Contribuição da Teoria Histórico-Cultural**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação da Universidade de Brasília. Vol. III nº 5, p. 113 – 130, maio/jun., 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, A. M. P.; OLIVEIRA, C. M. A.; SASSERON, L. H.; SEDANO, L.; SILVA, B.; CAPECCHI, M. V. C. M.; ABIBI, S. V. L. M.; BRICCIA, V. **Ensino de ciências por investigação: Condições para implantação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning Edições, 2014.
- DELIZOICOV, D. Problemas e Problematizações. In: PIETROCOLA, M. (Org.). **Ensino de Física**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. p. 125-150.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARANDINO, M. Educação, comunicação e museus. In. **Educação em museus, a mediação em foco**. São Paulo: FEUSP, 2008. p. 12.
- PEREIRA, A. P.; LIMA JUNIOR, P. **Implicações da perspectiva de Wertsch para a interpretação da teoria de Vygotsky no ensino de Física**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 31, p. 518-535, dez. 2014.
- PINTO, C. R.; QUEIROZ, J. R. O.; FERRARI, P. C., Pátio da Ciência da Universidade Federal de Goiás: um centro de ciências? In: Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 15., 2014, Maresias-SP, **Anais do EPEF**, São Paulo: SBF, 2014.
- QUEIROZ G., KRAPAS, S.; VALENTE S. M. E. DAVID, E.; FREIRE E. D. F. Construindo saberes da mediação na educação em Museus de Ciências: o caso dos mediadores do Museu de Astronomia e Ciências Afins / Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, nº 2, p. 77-88, 2002.
- VALENTE, M. E. A. Educação em Ciências e os Museus de Ciências. **Caderno do Museu da Vida: o formal e o não-formal na dimensão educativa do museu**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2002.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 182.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES DOS ALUNOS FORMADOS NO ANO DE 2010 FEFD

**MONTEIRO**, Daniel Silva (bolsista)  
**LAZZAROTTI FILHO**, Ari (orientador)

**Palavras-chave:** Formação; Educação Física; Atividades complementares; Alunos

### JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

O presente trabalho é um relatório de pesquisa da análise das atividades complementares dos alunos do curso de Educação Física, licenciatura, presencial<sup>1</sup> da Universidade Federal de Goiás, egressos no ano de 2010.

As atividades complementares devem possuir cunho acadêmico, científico e cultural para enriquecer as atividades curriculares dos alunos. As atividades complementares possuem o caráter de livre escolha o que pode indicar uma predisposição dos alunos de busca de conhecimentos e experiências que a grade curricular formal não garante. Como esse componente curricular escapa a definição do currículo por ser de livre escolha acreditamos na necessidade de investigar quais são essas atividades e como se relacionam com a formação de Educação Física na formação de professores.

Tardif (2011) define “saberes sociais” como um conjunto de saberes constituídos de acordo com a formação e aprendizagem de determinados conhecimentos construídos socialmente. Tais saberes, ainda segundo o autor, são provindos de diferentes origens: os saberes disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais. Nesse caso, nos interessa as horas complementares justamente por apresentar essa busca autônoma dos alunos.

### OBJETIVOS

O objetivo geral do estudo foi relacionar as atividades complementares desenvolvidas pelos alunos de licenciatura em Educação Física com os objetivos e

---

<sup>1</sup> No projeto original a análise se daria a partir de uma turma da EaD, no entanto não foi possível tendo em vista a falta de organização desse material de forma sistemática e centralizada na secretaria do curso.

as finalidades da formação para a docência. Os objetivos específicos foram assim definidos: identificar a natureza das atividades escolhidas pelos alunos, a área de conhecimento de maior procura e quais as entidades certificadoras e a quantidade de certificados emitidos por elas.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi de caráter descritivo-exploratório, pois de acordo com Lopez (2002), a descrição permite a construção dos resultados e colabora na compreensão do conhecimento.

O procedimento metodológico adotado foi a análise documental, contudo isso ocorreu por meio de um levantamento de documentos que não receberam trato analítico. Dessas duas fontes de arquivo supracitadas, o que foi considerado para essa pesquisa foram os certificados das atividades complementares entregues pelos alunos egressos do curso de licenciatura em Educação Física a coordenação de curso da FEFD-UFG e as resoluções, os pareceres e o Projeto Pedagógico do curso de Educação Física.

Para contemplar também o âmbito das orientações legais do currículo da graduação em Educação Física, foi elaborada uma revisão das principais resoluções que tratam do tema: Resoluções 69/1969 e 03/1987, o Parecer 0058/2004, que resulta na criação da Resolução 007/2004, além das 01/2002 e 02/2002. As resoluções do CONSUNI 06/2002 e CEPEC 715 e, por último, o Projeto Político do Curso da FEF/UFG, que trata sobre a regulamentação e formulação da grade curricular do curso.

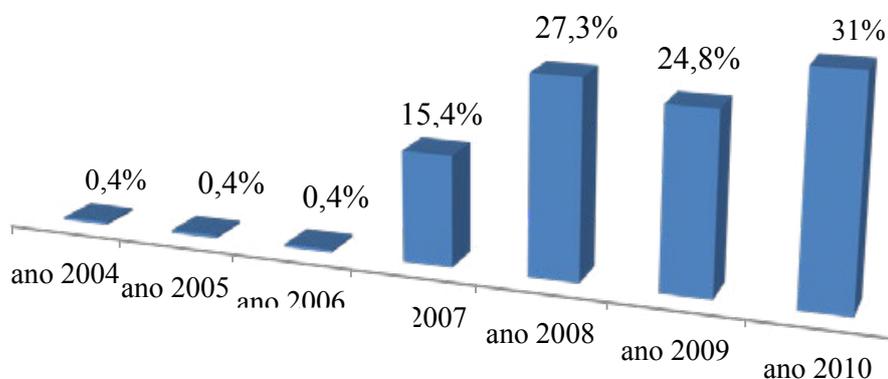
A base de análise se deu a partir dos conceitos de saberes docentes desenvolvidos por Tardif (2011).

## **RESULTADOS / DISCUSSÃO**

No Gráfico 1, é possível identificar a porcentagem das atividades realizadas em cada ano e de acordo com os dados, a maioria das atividades aconteceu no período do ano de 2007 ao ano de 2010. No ano de 2007, foram realizadas 15,4% das atividades, já no ano seguinte, aumentaram pra 27,3% e no ano de 2009 foram realizadas 24,8% das atividades complementares. O último ano do período em que os certificados foram analisados, ou seja, em 2010, teve um grande aumento na realização das atividades, chegando a 31%. Esse fator é explicado pela necessidade

de integralização das horas complementares no último ano de formação da turma pesquisada. Entre os anos de 2004 a 2006, apenas 1,2% das atividades foram integralizadas. É importante destacar que a turma na sua maioria ingressou em 2007 e concluiu em 2010, fluxo normal sugerido pelo currículo. Os alunos que apresentaram as horas complementares entre os anos 2004 e 2006 ingressaram em anos anteriores ou foram transferidos de outros cursos para Faculdade de Educação Física.

Gráfico 01 - Ano de realização das atividades complementares e suas respectivas porcentagens

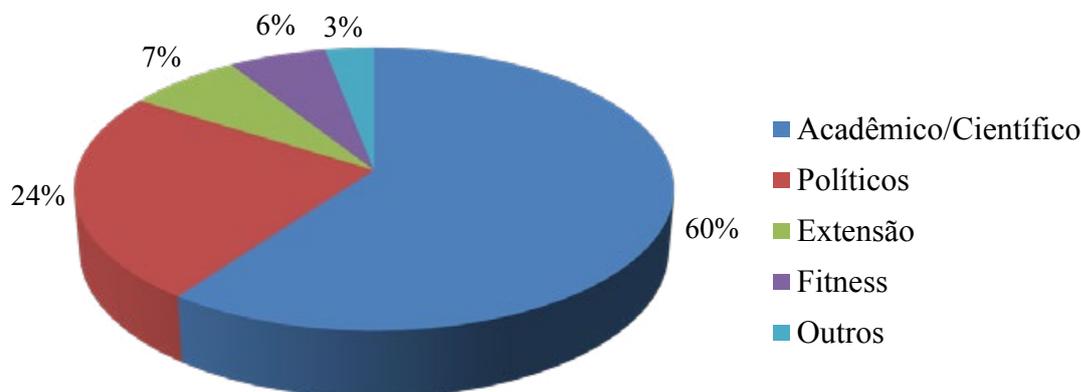


Fonte: dados da própria pesquisa

Os dados de acordo com sua natureza são apresentados no Gráfico 2. Dentre as natureza está a dimensão acadêmico/científica foram constados eventos como seminários, simpósios, congressos, oficinas, mesa-redonda, participação em semanas científicas, palestras, painéis de exposição e debates. O elemento considerado foi o caráter do evento e a instituição acadêmico-científica como promotora. Na dimensão política, foram inseridos eventos de natureza política, realizados por movimentos estudantis, como encontros nacionais e regionais de estudantes, entre outros afins. A dimensão da extensão, de acordo com o site da Pró Reitoria de Extensão e Cultura, trata do processo educativo, cultural e científico de forma concomitante mantendo assim uma relação transformadora entre a Universidade e a sociedade e nessa dimensão foram consideradas a participação do aluno em projetos de extensão. Já a dimensão do fitness foi composta por atividades desenvolvidas por academias de musculação, ginástica, dança, eventos de fitness.

A categoria “outros” é composta por atividades complementares que não se encaixam em nenhuma das outras.

Gráfico 2 - Percentual de horas por natureza das atividades



Percentual de horas por natureza do curso

A partir dos dados apresentados é possível afirmar que 60% das atividades realizadas pelos alunos foram desenvolvidas na dimensão acadêmico/científico através da participação de eventos, em projetos de pesquisa, grupos, cursos etc. Além desse dado, nos chamou a atenção foi a quantidade de atividades de caráter político demonstrando uma forte mobilização dos alunos nas suas entidades estudantis. Pode-se afirmar que os alunos de Educação Física tiveram participação efetiva no movimento estudantil através da participação em eventos, palestras, representações estudantis, etc. Os outros 16% restantes demonstram a procura por uma formação ampliada da formação de licenciatura em Educação Física, mesmo participando de atividades que estão fora do campo de atuação do licenciado na área como é o caso da participação na dimensão do Fitness com 6%.

## CONCLUSÕES

A pesquisa teve como objetivo identificar as ligações entre as atividades complementares e sua relevância para a formação acadêmica, além de conhecer a natureza de tais atividades, isto é, quais foram as áreas mais procuradas, quais as instituições que certificam, quais foram as fontes dos saberes apreendidos durante a

graduação da turma de egressos licenciados em Educação Física pela FEF-UFG no ano de 2010.

Notou-se que a maioria das horas contabilizadas fazia parte de eventos acadêmicos/científicos. Por este motivo, considerou-se também que essas atividades contribuem para o licenciado à medida em que complementam sua formação para legitimar sua profissão no campo da docência.

Os saberes adquiridos nesse processo de graduação são influenciados pelos saberes culturais/sociais e principalmente pelo momento da formação, no caso específico uma formação política realizada a partir da organização do Movimento Estudantil da FEFD que mobiliza e garante ações para essa formação ampliada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e cultura. Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena: Resolução CNE/CES n.º 07, de 31 de março de 2004, do Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0058/2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Aprovado em 18/2/2004.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e cultura. Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena: Resolução CNE/CES n.º 01, de 18 de Fevereiro de 2002, Conselho Nacional da Educação Conselho Pleno, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e cultura. Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena: Resolução CNE/CES n.º 02, de 19 Fevereiro de 2002, Conselho Nacional da Educação Conselho Pleno, Brasília, 2002.

AMARAL, G. A. do; MATIAS, G. F.; MARTINS, N. R.; SANTOS, P. P. Formação profissional e diretrizes curriculares da educação física. Revista Especial de Educação Física – Edição Digital v.3, n.1, novembro 2006. Anais do V Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/ Educação Física Escolar.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. Atlas S. A. 4ª edição, 2002.

LOPEZ, A. P. A. Como descrever documentos de arquivo: elaboração de instrumentos de pesquisa. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado, 2002. 60p. (Como fazer;6)

RAUPP, F. M., BEUREN, I. M. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, I. M. (ORG). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2003.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

**FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN**

## A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA FEFD/UFG: ANÁLISE DAS MONOGRAFIAS DO CURSO DE LICENCIATURA DE 2006 A 2009

**SOUZA**, Divino Aparecido de<sup>1</sup>; **RODRIGUES**, Anegleyce Teodoro Rodrigues<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Formação de Professores; Produção do Conhecimento; Monografias de Conclusão de Curso.

### **Justificativa/Base Teórica**

Esta pesquisa foi elaborada no laboratório *PRÁKSIS* da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiânia (FEFD/UFG), desenvolvida a partir do relatório parcial da mesma pesquisa iniciada com o edital Prolicen 2013/2014.

A partir do levantamento inicial, foi identificado que, menos de um terço dos estudantes, opta por escrever sua monografia no campo da educação física escolar. De um total de 296 monografias, entre os anos de 2006 a 2009, apenas 88 (29% do total) abordaram direta ou indiretamente o tema da educação física escolar.

Este dado indica a necessidade de se compreender as motivações que levam os estudantes da licenciatura a desenvolverem suas pesquisas em áreas não afetas à educação básica e, portanto, faz-se necessário repensar o atual currículo, o trabalho dos professores e o projeto pedagógico de curso.

Para avançarmos na compreensão da produção do conhecimento com a finalidade de identificar e analisar as contribuições que as monografias apresentam para a educação básica, na cidade de Goiânia e no Estado de Goiás, essa etapa da pesquisa analisou as referências teóricas, as concepções de educação e educação física, os tipos de pesquisas utilizados e se as conclusões contribuem para a construção de propostas de ensino em educação física escolar.

REZER & FENSTERSEIFER (2008) entendem que é importante criticar as propostas de ensino pedagógico no ensino superior, na busca de intervir na

---

<sup>1</sup> FEFD/UFG – E-MAIL: dhenn\_hotmail.com

<sup>2</sup> FEFD/UFG – E-MAIL: teodoro.fef@gmail.com

formação dos futuros professores para que estes possam exercer com responsabilidades o papel docente e que a universidade ofereça o ensino e dê subsídios aos graduandos, pois eles vão refletir o que a universidade é. Neste sentido, a busca pela qualidade no ensino superior, acompanhar o processo e as transformações históricas que o mundo vive, não é uma condição fácil para universidade, tão pouco para os docentes exercerem suas funções enquanto produtores do conhecimento, fazer com que os discentes absorvam e possam intervir na realidade social com o que aprenderam no ensino superior na sociedade de forma coesa e transformadora.

### **Objetivos**

Objetivo geral: analisar as monografias do curso de licenciatura em educação física da FEF/UFG, do núcleo temático educação física e escola, no período entre 2006 e 2009.

Objetivo específicos:

- 1) Identificar o tema, o tipo de pesquisa, os objetivos e referências teóricas que fundamentam as concepções de educação e educação física.
- 2) Identificar e discutir as contribuições que as monografias do núcleo temático Educação Física Escolar apresentam para o ensino da educação física na educação básica.

### **Metodologia**

Utilizamos-nos das técnicas de investigação da pesquisa exploratória e da análise de documentos. Segundo Gil (1999), o objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com o desconhecido, com os fatos pouco explorados/pesquisados, sendo que na conclusão do estudo o pesquisador possa dar ao leitor, condições de entender melhor sobre tal assunto e estar apto a construir hipóteses. Tem como característica a busca do novo, ampliar-se o campo de visão para que possa defender novos conceitos e ideias, aproximar mais o pesquisador do objeto pesquisado, podendo dar a ele um panorama e interpretação vasta do alvo pesquisado.

As fontes de pesquisa foram monografias arquivadas no acervo da FEFD/UFG. Dentre os trabalhos investigados, além de analisarmos os estudos que apresentaram propostas pedagógicas de ensino dos elementos da cultura corporal, também identificamos trabalhos que, de modo indireto, apresentaram contribuições para a escola e para a formação humana.

## Resultados/Discussão

Na análise realizada das monografias de 2006 a 2009, pode-se identificar que as concepções de educação e Educação Física seguem uma mesma linha de fundamentação teórica, no campo das teorias críticas. Os mais citados, que fundamentaram as argumentações das pesquisas de conclusão de curso e podem ser considerados como referências teóricas dos trabalhos, em geral, foram os autores da Educação Física e da Educação, tais como: Coletivo de Autores; Dermeval Saviani; Carmem Lúcia Soares, João Luiz Gasparin, Luiz Carlos de Freitas, Débora Thomé Sayão, José Carlos Libâneo, Paulo Freire e Lino Castellanni Filho.

Ao tratar de concepções de escola, sociedade, cultura, o papel que a escola tem na formação humana e na transformação da sociedade, destaca-se a influência das ideias desenvolvidas por Dermeval Saviani. Segundo Saviani, (2005) a busca para superar a contradição entre o homem e a cultura, atribui-se à universidade o papel de organizar a cultura superior de modo que possam participar da vida cultural todos os membros da sociedade e, ainda, exige da organização cultural superior proporcionar à sociedade a discussão e difusão dos problemas sociais.

Observa-se nessas monografias uma tendência em discutir a relação entre os sistemas de ensino escolar brasileiro e como são ministradas as aulas. Em todas as monografias de 2006 a 2009, em algum momento abordam esse assunto, independente do tema que elas defendem, preocupam-se com a educação e como ela acontece em suas peculiaridades, os conteúdos e espaços de aulas, a formação dos professores, se estão atentos às mudanças, tanto nas relações sociais, quanto em relação às ferramentas que alimentam essas transformações. Ser professor hoje não é somente dominar o conteúdo que está lecionando, mas sim estar a par de tudo que se passa ao seu redor e saber um pouco de tudo: de cada conteúdo, realidade dos alunos, social e cultural que se encontram.

Quanto ao tipo e técnicas de pesquisa observamos uma grande variedade, mas que em geral, as pesquisas se caracterizam como de abordagem qualitativa. Destaca-se um número expressivo de monografias que não explicitam nem o método, nem as técnicas de investigação adotadas para o desenvolvimento da pesquisa.

O tema da dualidade entre teoria e prática na educação e na educação física, é evidente em algumas monografias. Há discordância entre autores, sobre como deve ser tratada a relação entre teoria educacional e prática social, entre aula prática e teórica. A relação entre teoria e prática é uma relação de tensão e negação onde estas se opõem, sendo essa oposição não um distanciamento entre a teoria e prática. “A teoria é revigorada e passa a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional. A prática educacional é sempre ponto de partida e de chegada.” (OLIVEIRA, 2006, p.24).

### **Algumas Conclusões**

Em geral, as monografias investigadas no período de 2006 a 2009, que abordaram direta ou indiretamente o tema “educação física e escola”, de certo modo têm contribuições para a educação básica e o sistema educacional brasileiro. Independente dos temas abordados, elas em algum momento, quando não sempre, defendem pontos importantes, geram hipóteses, problematizam, apontam soluções para os problemas do ensino escolar. Em geral, buscam levantar dados e problemas sociais, estabelecendo propostas e soluções para tais questões. Mesmo quando não apontam soluções, alguns textos trazem reflexões que expõem questionamentos sobre mudanças necessárias ao sistema de ensino. A ênfase ao tema da transformação social é recorrente nas monografias. Obviamente compreendemos que essas transformações não acontecem de imediato, porém, da forma que se apresentam os objetivos das monografias pesquisadas, em geral há uma crença na possibilidade de mudança na qualidade da educação básica a partir do ensino dos conteúdos da Educação Física, cujo potencial emancipador não deve ser deixado de lado. Além disso, identifica-se uma tendência em compreender os professores de educação física como sujeitos de ação e agentes transformadores.

A pesquisa na formação inicial dos professores na FEFD/UFG se encontra cada vez mais afastada da Educação Física escolar, e esse fato pode acontecer, tanto pela falta de orientadores (as) que pesquisem e orientem nessa área, bem como pelos estágios não obrigatórios que em grande parte levavam os estudantes a realizarem estágios em academias de treinamento resistido.

## Referências Bibliográficas

AMORIM, Diego Ribeiro de. **Educação Física: suas contribuições no ensino fundamental na formação do aluno.** Monografia de graduação, Goiânia, FEF/UFG, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação física.** São Paulo, SP: Cortez, 1992.

DAVID, N. A. N. **A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a educação física.** Rev. Bras. De Ciênc. do Esporte, Campinas, v.23, n.2 p.119-133, jan.2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, Guilherme Gomes de. **Didática e prática de ensino: possíveis contribuições para o ensino crítico em Educação Física escolar.** Monografia de graduação, Goiânia, FEF/UFG, 2006.

REZER, Ricardo e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, nº 03, Goiânia, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 31º ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

## ORIENTANDO ESTUDANTES DE ENFERMAGEM DAS ESCOLAS TÉCNICO PROFISSIONALIZANTES SOBRE MEDIDAS DE BIOSSEGURANÇA.

SILVA, Grazielle Rosa<sup>1</sup> ; PRADO-PALOS, Marinésia Aparecida<sup>2</sup>.

**Palavras-chave:** Estudantes, Escolas Técnico Profissionalizantes e Biossegurança.

### Introdução

A preocupação com a segurança do trabalhador da saúde, em especial os da equipe de enfermagem, se faz em decorrência da exposição cotidiana desses trabalhadores, a diferentes riscos laborais. Dentre eles, os químicos, físicos, biológicos, psicossociais e ergonômicos. Diante da gravidade dos fatores envolvidos na exposição ocupacional, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária elaborou a **Norma Regulamentadora - NR 32** que visa a **SEGURANÇA E SAÚDE NO TRABALHO EM SERVIÇOS DE SAÚDE**.

Esta norma objetiva estabelecer diretrizes básicas para a implementação de medidas de proteção à segurança e à saúde dos trabalhadores, corroborando com os princípios da biossegurança, que visa à prevenção, minimização e até a eliminação dos riscos laborais, agregados às atividades de pesquisa, ensino, produção e desenvolvimento tecnológico intrínseco a prestação de serviços.

### Justificativa

Durante as etapas de desenvolvimento do projeto maior intitulado: *Gestão de pessoas e segurança ocupacional em saúde na atenção básica* percebeu-se a vulnerabilidade dos trabalhadores da equipe de enfermagem, em especial os técnicos e auxiliares aos riscos laborais a materiais biológicos. Diante das observações, emergiu a nossa preocupação com as inconformidades por parte dos técnicos de enfermagem durante o processo de trabalho em salas de curativos, relacionados às diretrizes de segurança laboral em saúde.

A partir dos dados obtidos no projeto referido acima, constatou-se que os técnicos de enfermagem não aderiam corretamente às medidas de segurança, como por exemplo, os Equipamentos de Proteção Individual (EPI) e à Higienização das Mãos (HM). Em presença desses achados e das evidências sobre segurança

1-Faculdade de Enfermagem/UFG- email: [grazielle.13@hotmail.com](mailto:grazielle.13@hotmail.com)

2- Faculdade de Enfermagem/UFG- email: [marinesiaprado@gmail.com](mailto:marinesiaprado@gmail.com)

ocupacional, entendeu-se a necessidade de realizar uma proposta de educação em saúde, a partir da formação dos futuros trabalhadores de enfermagem, em escolas técnicas profissionalizantes. Acreditamos que investimentos realizados no contexto da formação serão exitosos no sentido de sensibilizar esses estudantes, para assumir uma prática capaz de promover atitudes seguras no ambiente laboral.

### **Objetivos**

Desenvolver um programa educativo a partir da compreensão dos estudantes das escolas técnicas profissionalizantes em relação às medidas de biossegurança e as práticas seguras em saúde.

### **Metodologia**

Trata-se de um estudo descritivo, de natureza educativa, realizado no período de agosto de 2014 a agosto de 2015, em três escolas técnicas profissionalizantes do município de Goiânia-Goiás. A amostra foi composta por 178 estudantes, que cursavam do 1º ao 3º módulo da grade curricular das respectivas escolas.

A aquiescência quanto à participação de cada escola e dos estudantes enquanto sujeito adveio da assinatura do termo de anuência pelos coordenadores pedagógicos e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos estudantes na lista de frequência. Realizou-se oficinas durante a Semana Brasileira de Enfermagem, em maio de 2015, como parte da programação do Dia do Enfermeiro, com duração de três dias.

A coleta de dados foi realizada durante as oficinas e contou com auxílio de professores, facilitando a obtenção de informações e participação dos alunos.

Elaborou-se um instrumento auto-aplicativo, aplicado em sala de aula, com questões de múltipla escolha e abertas, referente às situações que predispõem os futuros trabalhadores a acidentes de trabalho, sob a ótica da biossegurança e as respectivas dificuldades dos estudantes em relação às medidas de biossegurança e as práticas seguras.

### **Resultados**

Dos 178 participantes 162 (91,0%) consideraram indispensável que os materiais perfuro cortantes sejam descartados em recipiente apropriado. Entretanto, segundo a compreensão de 141 (79,2%) estudantes, as agulhas devem ser

reencapadas, 126 (70,7%), referiram utilizar os dedos das mãos como suporte na execução de procedimentos invasivos, considerando tal ação correta.

Quando questionados se os tecidos ou órgão humanos são vias de entrada para contaminação com material biológico e gerar doenças, 144 (80,8%) concordaram. Contudo, 95 (53,3%) dos estudantes não consideram o uso corretamente dos equipamentos de proteção individual (EPI). E dentre as formas de exposição, destacou o sangue e secreções por 26 (14,6%), seguida, por acidentes ocasionados por agulhas 31 (17,4%) estudantes.

Outro aspecto a se destacar, refere-se ao índice de imunização dos estudantes para a hepatite B, relatado por 162 (91,0%), mas acreditamos que esta eficácia pode estar relacionada às exigências para inserção dos estudantes nos campos de prática conveniados com as escolas.

### Conclusões

Os resultados deste estudo permitiram identificar que os estudantes das escolas técnicas profissionalizantes não têm clareza sobre as situações que predisõem os trabalhadores de saúde aos riscos de acidentes na ambiência laboral, bem como, das medidas de biossegurança.

Considera-se que a partir do nível de entendimento dos estudantes do curso técnico de enfermagem, das escolas investigadas, recomenda-se a importância sobre a introdução de conteúdos na grade curricular durante a formação profissional, abordando os aspectos de segurança e saúde do trabalhador.

### Referências

ANVISA [Internet]. Brasília: Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Biossegurança em Saúde: Prioridades e Estratégias de Ação, 2010. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/biosseguranca\\_saude\\_prioridades\\_estrategicas\\_acao\\_p1.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/biosseguranca_saude_prioridades_estrategicas_acao_p1.pdf)

ASSUNÇÃO, A. A, et al. Vacinação contra Hepatite B e exposição ocupacional no setor saúde em Belo Horizonte, MG. Rev. Saude Publica. v.46, n.4, p.665-73.2012.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego [Internet]. Brasília. **NR 32 - Segurança e saúde no trabalho em serviços de saúde**, 2005. Available from: [http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A350AC8820135161931EE29A3/NR-32%20\(atualizada%202011\).pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A350AC8820135161931EE29A3/NR-32%20(atualizada%202011).pdf)

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA. Resolução da Diretoria Colegiada- RDC Nº 306, de 7 de dezembro de 2004. Dispõe sobre o Regulamento Técnico para o gerenciamento de resíduos de serviço de saúde. **D.O.U** de 22 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Recomendações para terapia antirretroviral em adultos infectados pelo HIV- Suplemento III- Tratamento e prevenção. Outubro, 2010.

BASTITONI, E. A, et al. Importância do EPI: percepção da equipe de enfermagem na sala de emergência. **Rev. Eletr. Acervo Saúde**. v. 2, p. 55-59, 2011.

COSTA, M.A.F, et al. Educação em biossegurança: Contribuições pedagógicas para a formação profissional em saúde. **Instituto Oswaldo Cruz**. Rio de Janeiro, 2010.

CORREA, C.F, et al. Biossegurança em uma unidade de terapia intensiva - a percepção da equipe de enfermagem. **Esc. Anna Nery**. Rio de Janeiro. v. 11, n.2, 2007.

DAMASCENO, A.P, et al. Acidentes ocupacionais com material biológico: a percepção do profissional acidentado. **Rev.Bras. Enferm.** v. 59, n. 1. Brasília, 2006.

GUILARDE, A.O, et al. Acidentes com material biológico entre profissionais de hospital universitário em Goiânia. **Rev. Patol Trop**. v. 39, n 2, p. 131-136, 2010.

GOMES, A.C, et al. Acidentes ocupacionais com material biológico e equipe de enfermagem de um hospital-escola. **Rev.Enfer.** UERJ, Rio de Janeiro. v.17 , n.2. p. 220-3.2009.

GARCIA,L.P, et al. Vacinação contra hepatite B entre trabalhadores de atenção básica à saúde. **Cad.Saude Publica**.Rio de Janeiro. v. 24, n.5, p.1130-1140.2008.

LEÃO, IOA. Segurança do trabalhador da equipe de enfermagem na atenção básica de saúde. [dissertação]. Goiânia: Faculdade de Enfermagem/UFG; p. 121. 2015.

MOURA, J.P, et al. Acidentes ocupacionais com material perfurocortante em um hospital regional de minas gerais, brasil. **Cienc. enferm.** v.12, n.1. 2006.

MORAES, C.L, et al. Contaminação de equipamentos e superfícies de unidades de terapia intensiva de uma maternidade pública por *staphylococcus* coagulase negativa. **Rev. Patol Trop**. v. 42, n 4, p 387- 394, 2013.

MAFRA, D.A.L, et al. Percepção dos enfermeiros sobre a importância do uso dos Equipamentos de Proteção Individual para riscos biológicos em um serviço de atendimento móvel de urgência. **O Mundo da Saúde São Paulo**. v.32, n 1, p. 31-38, 2008.

Ministério da Saúde amplia acesso à vacina contra hepatite B. Available from: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/profissional-e-gestor/vigilancia/links-vigilancia?start=200>

NISHIDE, V.M, et al. Ocorrência de acidente de trabalho em um unidade de terapia intensiva. Rev.Lat.Enfer.v. 12, n. 2. p. 204-11.2004.

OSBORNE S. Perceptions that influence occupational exposure reporting. AORN Journal; 2003 Aug. [cited Nov 25 2004]. Available from: URL: [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_mOFSL/is\\_2\\_78/ai\\_10676278](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_mOFSL/is_2_78/ai_10676278)

PARDONOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PIMENTA, F.R, *et al.* Care and specialized clinical follow-up of nursing professionals who have been victims of accidents with biological material. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. v. 47, n.1, 2013.

RAPPARINI, C, et al. Recomendações para atendimento e acompanhamento de exposição ocupacional a material biológico: HIV, hepatites B e C.p.7-57.

SOARES, L.G. O risco biológico em trabalhadores de enfermagem: uma realidade a ser compreendida. p, 2011.

TRINDADE, J.P.A, *et al.* Trabalhadores da área de saúde de um hospital oncológico colonizados por micro-organismos multi-droga-resistentes. **Rev. Enfermería Global**. 2014.

TIPPLE, A.F.V, et al. Acidente com material biológico entre trabalhadores da área de expurgo em centro de material e esterilização. **Acta Scientiarum Health Sciences**, Maringá, v.26, n.2, p.271-278, out. 2004.

World Health Organization. World Alliance for Patient Safety. **Global Patient Safety Challenge: 2005-2006** / World Alliance for Patient Safety.

## A PERCEPÇÃO ESPACIAL DOS ALUNOS SOBRE O PERCURSO CASA-ESCOLA: CONTEXTOS PARA PENSAR A CIDADE

SOUZA, Hellen Lauana Xavier de (bolsista)

Acadêmica do curso de Geografia do IESA/UFG

RICHTER, Denis (orientador)

Prof. do curso de Geografia do IESA/UFG

### Palavras-chave

Ensino de Geografia; Percepção Espacial; Cartografia; Escolar Planejamento Urbano;

### Justificativa/Base Teórica

No estudo e entendimento do espaço, podemos destacar a Cartografia por ser uma linguagem visual pertinente ao conhecimento geográfico e que nos possibilita usar o “olhar” geográfico a partir da produção e leitura do mapa. A linguagem cartográfica está muito presente nas discussões do ensino de Geografia, pois ela permite a visualização e leitura/análise de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos do espaço por meio dos seus produtos cartográficos - mapas, croquis, plantas, atlas, globo terrestres, cartas topográficas, mapas mentais entre outras. Esses produtos cartográficos possibilitam a aprendizagem mediante os questionamentos do “onde?”, do “como?” e do “por quê?” da espacialização dos fenômenos no espaço.

Desse modo, as interpretações que cada indivíduo realiza por meio dos produtos cartográficos proporcionará um raciocínio espacial. E esse é o papel do ensino de Geografia: de desenvolver conhecimentos e habilidades para que os alunos possam se portar de forma crítica diante dos fatos e fenômenos que ocorrem no espaço. De todos os recursos cartográficos apresentados, o mapa é o mais presente nas aulas de Geografia e no cotidiano das pessoas, contudo percebemos que grande parte dos indivíduos que passam pela escola possuem uma deficiência em relação a aprendizagem do/pelo mapa, isso pode ser justificado pelo predomínio do uso do mapa como mera ilustração. De acordo com alguns autores, como Almeida & Passini (1989), Almeida (2001), Katuta (2007) e Richter (2011), é

importante que a Cartografia esteja presente durante todo processo de construção de conhecimentos sobre o espaço geográfico, desde a construção até a interpretação das informações que compõe o mapa. Muitas vezes as pessoas têm acesso aos mapas por intermédio de revistas, jornais, internet e noticiários de televisão, contudo grande parte desses indivíduos não sabe como explorá-lo na sua potencialidade. Então, cabe ao ensino de Geografia, neste caso mediado pelos professores, dar subsídios para a formação ampla dos alunos em relação aos saberes cartográficos para que eles, como sujeitos que fazem parte da sociedade, saibam utilizar o mapa com o intuito de compreender a organização espacial potencializada por meio do seu uso. (CAVALCANTI, 2013)

Acreditamos que a construção do mapa mental por parte dos alunos nos colocará a par da visão que eles têm sobre a cidade, o bairro, o entorno da casa, da escola e, principalmente, dos saberes geográficos. Então, a partir da observação que o aluno faz do espaço da cidade ou dos percursos mais comuns que realizam poderá nos revelar a partir da construção da representação espacial os contextos que vivenciam cotidianamente. Com base nesses contextos desenvolvemos uma pesquisa que buscou contribuir para o estudo da percepção espacial da cidade e reconhecer a potencialidade do mapa mental no processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

### **Objetivo Geral**

Analisar a percepção espacial dos alunos do 3º ano do Ensino Médio sobre o planejamento urbano da cidade por meio da construção de mapas mentais.

### **Objetivos Específicos**

- Buscar referências e realizar leituras sobre os temas: Geografia urbana, planejamento urbano, ensino de Geografia, Cartografia Escolar e percepção e análise espacial;
- Identificar os usos e as demandas da infraestrutura urbana, a partir das práticas cotidianas evidenciadas pelos alunos participantes da pesquisa - enquanto cidadãos ativos que experenciam a cidade;
- Reconhecer os principais problemas acerca da mobilidade espacial presentes nos percursos mais utilizados pelos estudantes no trajeto casa-escola, mediante a análise dos mapas mentais elaborados pelos estudantes; e

- Valorizar o mapa mental como instrumento e linguagem pertinente ao estudo de percepção espacial atrelado ao trabalho escolar de Geografia.

## Metodologia

A metodologia desta pesquisa se desenvolveu por meio das seguintes etapas:

- Levantamento bibliográfico, leitura e estudo de textos relacionados com o tema da pesquisa: Geografia urbana, planejamento urbano, ensino de Geografia, Cartografia Escolar e percepção e análise espacial.
- Organização e desenvolvimento de um questionário destinado aos alunos participantes desse estudo, tendo por objetivo identificar as práticas cotidianas dos estudantes e suas avaliações sobre o planejamento urbano da cidade a partir do trajeto casa-escola<sup>1</sup>;
- Organização e desenvolvimento de uma atividade de observação e análise *in loco* dos itinerários mais utilizados pelos alunos de Goiânia no trajeto escola-casa, em cada uma das turmas participantes da pesquisa nesta cidade, a seleção dessas escolas foi estabelecida na pesquisa do orientador a partir das características dos bairros onde se localizam as escolas, a saber:  $\geq 4,5\%$  da população do bairro ser de baixa renda (viver abaixo da linha de pobreza);  $\leq 50\%$  da população do bairro possuir nível de escolaridade abaixo do ensino médio;  $\geq 50\%$  do solo urbano do bairro deve ter uso residencial; apresentar densidade demográfica  $\leq 4.618$  hab/km<sup>2</sup> (índice médio de Goiânia). Para a pesquisa principal foram selecionadas 6 escolas distribuídas em diferentes regiões da cidade de Goiânia, que totalizou 401 alunos participantes. Contudo para esse estudo foram selecionadas apenas 3 escolas<sup>2</sup> onde seriam desenvolvidas as seguintes atividades: trabalho com dois tipos de mapas do percurso casa-escola, sendo um mapa-mudo do trajeto e outro o mapa mental. Nessa representações cartográficas os estudantes destacaram os elementos e contextos que consideram mais ou menos agradáveis ao longo desse caminho no espaço urbano - percepção espacial (mapa-mudo) e puderam

---

<sup>1</sup> Esse questionário foi organizado tendo por base a pesquisa do orientador, a qual exigiu a construção de 29 questões. Para esse estudo foram utilizadas 5 questões que atendiam ao objetivo desta pesquisa e que serão apresentadas e analisadas no item Análise dos Dados.

<sup>2</sup> Neste relatório serão apresentados os dados e as respectivas análises de duas escolas (AEA e AEB), pelo fato de que nessas instituições foi possível realizar todas as etapas da pesquisa até o primeiro semestre de 2015. Os dados da escola C (AEC) serão apresentados e discutidos no relatório final de agosto de 2016 por estar em processo de desenvolvimento. Esta pesquisa já foi aprovada para no Prolicen 2015, atendendo o critério de renovação de estudo para mais um ano.

- identificar objetos, espaços ou contextos relativos ao planejamento urbano na produção dos mapas mentais; e
- Interpretação e análise dos mapas mentais produzidos pelos alunos, com o objetivo de identificar os contextos e percepções a respeito do planejamento urbano, condições da infra-estrutura urbana e saberes geográficos;

### **Resultados/discussão:**

Com base nos dados do questionário e da produção dos mapas mentais dos alunos pudemos analisar a percepção espacial dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio sobre o planejamento urbano, que nos revelou a importância do conhecimento *in loco*, das experiências e da relação com os conteúdos geográficos para promover uma nova leitura do espaço urbano. Os alunos demonstraram ter conhecimento sobre alguns problemas que afetam a cidade, a partir da análise das áreas mais próximas da sua escola. Reconhecemos que nem todos os estudantes apresentaram a mesma leitura criteriosa ou atenta sobre o planejamento urbano, situação esta que exige das aulas de Geografia uma maior atenção para os conteúdos e temas do cotidiano.

Além disso, pudemos identificar a importância dos equipamentos urbanos que dão qualidade e contribuem para valorizar a prática da caminhada na cidade, como as calçadas, o sombreamento das árvores ou a sinalização de trânsito. Isso evidencia a necessidade dos poderes públicos competentes em reconhecer as demandas dessa parcela da população, os jovens estudantes, que participam e utilizam os espaços da cidade. O direito de ir e vir com qualidade deve ser prioridade nas ações das políticas públicas (ALVES, 2011).

No que tange ao trabalho de correlação dos dados, destacamos que grande parte dos alunos (em torno de 80%) não identificaram ou expressaram nenhuma das questões que responderam no questionário no momento de produzir o mapa mental. Esse contexto reafirma o desafio dos estudantes em desenvolver um pensamento de totalidade do espaço. Construir uma prática escolar cotidiana em que o mapa se torne uma linguagem de comunicação e expressão é de fundamental importância para contribuir com o ensino de Geografia. Além disso, não podemos deixar de reconhecer que a realização dessa pesquisa nos permitiu aproximar da realidade escolar e, ao mesmo tempo, ver que não é fácil desenvolver pesquisas na escola,

pois essa instituição possui uma dinâmica própria que nem sempre está disponível para participar efetivamente de pesquisas. Isso não desqualifica a escola como espaço de investigação, apenas reconhece que é necessário identificar suas particularidades e autonomia.

### Considerações Finais

Os resultados preliminares desse estudo indicam o significativo conhecimento que os alunos possuem sobre as áreas próximas a sua escola, por detalharem contextos, objetos ou situações que estiveram presentes nas respostas dos questionários ou na produção dos mapas mentais. Reconhecemos que o percurso casa-escola pode-se tornar um elemento ou um exemplo muito pertinente para desenvolver com os alunos um raciocínio espacial crítico nas aulas de Geografia, principalmente quando associado com o ensino dos conteúdos relativos à cidade.

Contudo, as poucas experiências dos alunos na produção autoral de mapas demonstrou a dificuldade desses indivíduos em expressar e representar os contextos ou elementos sobre a cidade. Por outro lado, pudemos observar que esses estudantes conseguiram se sentir mais participativos e atentos às mudanças que ocorrem no espaço urbano.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de & PASSINI, Elza Yazuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 6 ed. São Paulo, Contexto, 1989. 90 p.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.
- ALVES, Glória da Anunciação. A mobilidade/imobilidade na produção do espaço metropolitano. In: CARLOS, A.F.A.; SOUZA, M.L.; & BELTRÃO SPOSITO, M.E. **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 109-122
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Temas da Geografia na escola básica**. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 65-93.
- KATUTA, Ângela Massumi & SOUZA, José Gilberto de. **Geografia e conhecimentos cartográficos: A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 162 p.
- RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

## A DIVERSIDADE CULTURAL NO MUNDO INFANTIL: INSTRUMENTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM OFERECIDOS PELA COSAC NAIFY

OLIVEIRA, Hugo de (bolsista)

TAMASO, Izabela Maria (orientadora)

**Palavras-chave** Diversidade, diferença, ensino, aprendizagem

### JUSTIFICATIVA

O conhecimento antropológico vem se acumulando ao longo de mais de um século, colaborando com a melhoria das condições de vida e garantia dos direitos de inúmeros povos. No entanto, é pouco frequente que o conhecimento antropológico, o respeito à diversidade cultural e às formas de vida distintas sejam efetivamente trabalhados na educação básica. Assim, de uma forma mais ampla, o projeto de pesquisa na qual esse trabalho se insere pretende pesquisar instrumentos de ensino-aprendizagem que possam contribuir para a divulgação dos conceitos e práticas já consolidados no campo da Antropologia, com vistas à sensibilização contra qualquer discriminação baseada em diferenças. Dessa forma, trabalhamos com material paradidático fornecido pela editora Cosac Naify, o uso desse material em sala de aula corresponde a uma forma da antropologia adentrar o currículo da educação básica. No entanto, como nos mostra Gusmão (2008), a antropologia nem sempre teve um apelo pela aceitação da diferença. Como uma ciência clássica, baseada em métodos e técnicas, e inscrita em um contexto colonial, esse campo de conhecimento em seu princípio pretendia submeter os outros seres do mundo, tendo como objetivo “humanidade e civilização”. A antropologia da educação, que seguiu esses princípios, tentou durante todo o século XX normalizar os sistemas educativos, aplicando um modelo de escola desejável e buscando uma funcionalidade entre a escola e a sociedade. Esse modelo não levava em consideração a diversidade, a cegueira antropológica em relação às suas primeiras contribuições para a escola levaram a adoção de práticas ocidentalizadoras do resto do mundo. Esse cenário começa a se transformar nas décadas de 1980 e 1990 com o surgimento dos Estudos Culturais, em especial a partir da perspectiva multicultural. Esse campo pretende dar uma nova abordagem a diversidade cultural, trabalhando tanto teoria como prática. Gusmão (2008) explicita as duas faces dessa perspectiva, uma voltada para a heterogeneidade das sociedades, considerando contextos globalizados e migratórios, enquanto a outra diz

respeito a criação de políticas, educacionais ou não, formação profissional e ações sociais que respondam as necessidades específicas das sociedades plurais. Além disso, esse novo paradigma traz a preocupação com uma nova forma de se pensar a cultura, que deve ser vista sempre carregada com relações de poder e política. O que nos leva a reconhecer que toda ciência está dentro de um contexto histórico específico e que as relações entre antropologia e educação constituem uma confrontação no tempo, entre um passado e a prática científica, que deve nortear nossa compreensão de mundo (Gusmão, 2008). Assim, para realizar esse trabalho foi necessário problematizar os termos diversidade e diferença, para não cairmos no elogio ao multiculturalismo, que em geral, “apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2009, P.73). Segundo Silva (2009) identidade e diferença são termos interdependentes, são atos de criação linguística e precisam ser construídos em um sistema de oposição o tempo todo, “ser isto” significa “não ser aquilo” e assim por diante”. Ao entendermos a diferença como algo que não é do mundo natural, mas criada e negociada o tempo todo, precisamos nos perguntar quem pode fazer isso. O que nos leva a ver o quanto esses conceitos estão sujeitos a relações de poder, há uma disputa maior por outros recursos simbólicos e materiais na sociedade. Para além de possibilitar a formação crítica e inclusiva dos alunos, a inserção de temas relacionados a diversidade tem o objetivo de transformar também a própria escola, já que esta não é uma instituição isolada, é “uma representação fidedigna da sociedade, ou seja, assim como a sociedade, a escola é composta pela diversidade de vidas que compõem a sociedade em si” (DRAGO e RODRIGUES, 2008, P.63). Assim, o ambiente escolar precisa buscar uma adequação entre as práticas pedagógicas e a heterogeneidade dos alunos, de forma que a escola consiga receber e garantir a permanência .

## **OBJETIVOS**

Analisar os materiais paradidáticos fornecidos pela editora Cosac Naify, verificando os usos do conhecimento antropológico para problematizar discriminações baseadas na diferença.

## **METODOLOGIA**

O primeiro passo foi realizar um levantamento dos materiais fornecidos pela editora. Depois os livros selecionados foram submetidos a análise e classificação a partir de

fichas, que contavam com informações técnicas, de conteúdo e outras, referentes ao aproveitamento do título em ambiente escolar.

## DISCUSSÃO

Notou-se uma discrepância muito grande em relação a que temas apareciam, enquanto diversidade cultural, individual e geracional apareceram como as mais frequentes, outros como diversidade sexual, de gênero, adoção e famílias plurais apareceram bem menos, por exemplo. Isso se deve a alguns fatores, primeiramente os temas mais frequentes podem ser considerados mais abrangentes e mais facilmente aceitos na sociedade brasileira. O Brasil é um país heterogêneo e multicultural o que faz com que livros que abordem esse tema sejam mais bem aceitos, além disso, esse tipo de temática vem sendo impulsionada pelo ministério da educação, como no caso do livro *As tranças de Bintou*, adotado como referência curricular para educação infantil. Já quanto as diferenças individuais, aparecem de diversas formas, desde diferenças físicas como em *Como um peixe n'água* até em sentido figurativo em *De uma vaca a outra*. Por fim, a diferença geracional aparece desde o conflito entre liberdade e a autoridade dos pais até abordagens que tratam da morte e do contato com os avós. A baixa adesão de temas como a diversidade sexual e de gênero pode-se explicar também em relação ao contexto político nacional. Esses temas ainda são considerados tabu e geram grande controvérsia, vale lembrar o grande alvoroço gerado pelo Programa Brasil sem Homofobia. Em contrapartida questões relacionadas a preconceito apareceram de forma razoável e quase sempre relacionada a outras como aceitação, diferenças étnicas e famílias plurais. Os livros abordam esse tema de várias formas, seja ela figurada como no caso de *Meu amigo Jim*, ou de forma explícita como em *Minhas contas* e *O inimigo*. Os personagens podem ser humanos ou animais e até mesmo números, a fábula é um gênero textual muito utilizado nessa abordagem. Uma parte importante de nosso trabalho se relaciona a medir o potencial de estímulo a reflexão sobre a diversidade cultural, assim, consideramos os livros com maior potencial os que trazem uma relação de conflito ou comunicação onde se instaura a diferença e a partir disso se dá um desfecho que faça com que a diferença seja reconhecida e assimilada. Outros livros que trazem formas diversas de se viver, que apresentem mitos de outras culturas também foram considerados potencialmente bons para trabalhar a diferença em sala de aula. Um dos livros que fazem isso é o já citado *Meu amigo Jim*, a história se

desenvolve da seguinte forma, Jack, um pássaro negro da floresta, um melro, que um dia decide se aventurar visitando o mar, é assim que ele conhece Jim, uma gaivota branca. Os dois tornam-se grandes amigos e Jim convida Jack para visitar sua vila, chegando lá os outros pássaros, todos gaivotas, agem preconceituosamente com Jack. Mesmo assim os dois não desistem de sua amizade e a partir do momento em que o primeiro começa a ler para o segundo, coisa que não era comum na vila das gaivotas, se inicia um processo de aceitação da sociedade em relação a Jack. Embora o texto seja uma fábula, ele apresenta uma sequência em que dois personagens diferenciados racialmente se conhecem e travam uma amizade para além da diferença, no entanto, o preconceito é estimulado através da pressão social, que é vencida por Jim e Jack através da leitura. Além disso, no final há uma mudança de toda a sociedade na qual estão inseridos em direção a aceitação. Outro título que apresenta grande potencial é Lilás, que conta a história de uma menina bem diferente do resto de sua turma, ela usa óculos, tem cabelos ruivos e sardas no nariz, além disso usa roupas usadas. A narrativa gira em torno do estranhamento da turma em relação a ela até que se desenvolva uma amizade entre todos. O mais interessante deste livro é que a diferença não está impregnada apenas na personagem principal, embora o texto foque na experiência de Lilás, as ilustrações estão repletas de diferença, ao observarmos a sala de aula da garota podemos notar que seus colegas de sala carregam vários traços de diferença racial, há uma criança negra, outra japonesa, entre outros. Outros livros como O primeiro homem e a coleção Um dia na aldeia não tratam diretamente com o conflito, mas apresentam mitos e formas indígenas de ver e estar no mundo. Outro ponto importante do mapeamento do material é em relação as classificações oferecidas pela editora, em geral, a editora não oferece uma organização sistemática para facilitar o acesso dos profissionais da educação ao conteúdo dos livros. Os títulos estão dispostos quanto a coleções, que se referem a temas (como “ache o bicho”, “mitos do mundo”, “opera urbana”, entre outros), ilustradores ou autores (“Jutta Bauer”, “Maurice Sendak”, “Dav Pilkey”) ou ainda em áreas do conhecimento (história, antropologia, literatura, design e mais). Embora a divisão pareça atender as demandas do mercado e facilitar a procura de materiais paradidáticos existem alguns problemas em relação a ela, principalmente no que diz respeito aos livros classificados como pertencentes ao campo da antropologia. Nessa sessão podemos encontrar títulos como Um dia na aldeia, O nascimento de Zeus e Palavra Cigana, entre outros, o problema é que esta divisão abarca apenas livros que

tratam em geral de mitos criadores de outras culturas e quando não se tratam de mitos o foco principal é no conhecimento de outras culturas. Dessa forma, diferenças e diversidades que podem estar dentro de uma mesma cultura são apagadas como se elas também não fizessem parte do que vem sendo estudado nas ciências sociais. Livros como *Surfando na marquise* e *O carrinho da madame miséria* que tratam de diferenças sociais e urbanas não se incluem, mesmo que seus temas tenham claramente apelo a aceitação e ao multiculturalismo.

## CONCLUSÃO

Embora atenda mais aos interesses de mercado, que as demandas de uma sociedade heterogênea, a *Cosac Naify* tem um bom material para ensino/aprendizagem com base em identidade, diversidade e diferença. Podemos observar que alguns temas são preteridos em relação a outros, abordagens sobre gênero e sexualidade são bem menos numerosas em relação a diversidade cultural, por exemplo. Um grande problema se encontra na organização e acessibilidade aos livros, tornando-se necessário um mapeamento, que descreva e sistematize os livros oferecidos, facilitando o trabalho de profissionais da educação com base em uma perspectiva multicultural.

## REFERÊNCIAS

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. In: *Cadernos Pagu*. v. 26, 2006, pp. 329-376.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Diversidade e exclusão na escola: em busca da inclusão. *Revista FACEVV*, n.1, 2. sem. 2008.

FLEURI, R.M.; BITENCOURT, S.M.; SCHUCMAN, L.V. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 25., 2002, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2002.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade*. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A Produção Social da Identidade e da Diferença*. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 p. 73-102.

## FONTES DE FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

## AS PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: O ENSINO DOS ELEMENTOS DO MEIO FÍSICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO BÁSICO

**GALVÃO**, Izabelle de Cássia Chaves (bolsista)

**ALVES**, Adriana Olívia (orientadora)

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Formação continuada; Anos Iniciais; Geografia dos Anos Iniciais.

### JUSTIFICATIVA

Este trabalho está consubstanciado em análises acerca do trabalho docente de professores de Geografia que lecionam nos Anos Iniciais. Essa fase de ensino perpassa até o 5º ano do Ensino Fundamental, mas no caso de nossa pesquisa nos referimos especificamente aos 4º e 5º do Ensino Fundamental, onde os alunos saem da fase do letramento e passam a estudar conteúdos específicos de cada disciplina ou matéria, com ênfase em Geografia. É nesta fase também que as crianças passam a confrontar os conhecimentos cotidianos aos conhecimentos científicos escolares, como por exemplo, tentar entender porque chove tanto nos meses de dezembro e janeiro e não chove no mês de julho em Goiás. Salientamos que mesmo que nosso objeto de estudo sejam os professores e sua prática em sala de aula, temos também a preocupação de que esse professor precisa contribuir na formação de conceitos dos alunos.

Cabe salientar em nossa pesquisa alguns aspectos identificados que nos indagou a reflexão, tais como a formação dos professores que lecionam especificamente nos Anos Iniciais (fase essa que daremos destaque por ser norteadora de nossas discussões) e sua grande maioria os pedagogos, que são responsáveis por uma grande demanda de matérias a ser lecionadas para os alunos, o que de certa forma, acarreta num aspecto negativo, uma vez que se tratam de assuntos e conteúdos diversos, gerando uma grande demanda de trabalho para esse professor, valendo-se disso Miranda (2012) defende que:

Considerando que para que o professor possa desempenhar sua função docente e produzir nos alunos conhecimentos específicos ou disciplinares (geográficos, históricos, matemáticos, biológicos,

etc.) é preciso produzir antes no professor, na sua formação docente, também os conhecimentos didático-curriculares, relativos às formas mais adequadas de se organizar, dosar, seqüenciar e trabalhar aqueles conhecimentos disciplinares na relação professor-aluno [...] (p.94).

Assim, a formação do pedagogo é caracterizada por duas vertentes ou modelos, a formação da Pedagogia Tradicional, onde a formação do professor é voltada somente aos conhecimentos disciplinares e que o professor domine todos os conteúdos para que saiba transmitir todos eles aos alunos.

## OBJETIVOS

### Geral

Analisar as práticas docentes e os conteúdos geográficos relacionados aos elementos do meio físico mobilizados no contexto da Geografia Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Básico.

### Específicos

- Identificar os conteúdos geográficos relacionados aos elementos do meio físico nas orientações curriculares nos níveis nacional, estadual e municipal, e nos livros didáticos de Geografia dos Anos Iniciais;
- Refletir sobre os conhecimentos mobilizados pelos professores que lecionam nos Anos Iniciais para a construção de conceitos relacionados aos conteúdos dos elementos do meio físico;
- Analisar as práticas docentes dos professores que lecionam nos Anos Iniciais para a construção de conceitos relacionados aos conteúdos dos elementos do meio físico;
- Verificar as facilidades e dificuldades dos professores dos Anos Iniciais ao ensinar os conteúdos geográficos relacionados aos elementos do meio físico.

## METODOLOGIA

Os procedimentos utilizados na pesquisa foram de suma importância para a execução da mesma. Desde os primeiros momentos da pesquisa foram realizadas pesquisas bibliográficas que tratassem das seguintes temáticas:

formação de professores, formação continuada, ensino de Geografia, ensino de Geografia nos Anos Iniciais, saberes docentes, desafios para o ensino de Geografia Física e Geografia Acadêmica x Geografia escolar. Leituras estas que fomentaram a produção do trabalho e reflexão sobre as temáticas abordadas ao longo do projeto.

Foram realizadas juntamente com as pesquisas bibliográficas, análises dos currículos disponíveis para os Anos Iniciais do ensino fundamental, especificamente relacionadas às temáticas da Geografia. Pudemos também, juntamente com os currículos analisar alguns livros didáticos de Geografia utilizados nas escolas de Educação Infantil, discussões essas que retomaremos no tópico seguinte.

Como proposto no plano de trabalho, realizamos entrevistas junto com professores que lecionavam Geografia nos Anos Iniciais, para isso, entramos em contato com diversas escolas dos municípios de Goiânia, Goiânira e Trindade, uma vez que, tivemos grande dificuldade em encontrar professores de área específica de Geografia, já que em grande maioria das escolas, os professores são profissionais da Pedagogia e os poucos de área específica, são professores das áreas de Letras (língua estrangeira), Educação Física e Artes.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Foi possível também refletir acerca do funcionamento das escolas, já que no momento de contato com as escolas, nos deparamos com diversas situações, que vão além da aprendizagem, como dias de festas comemorativas, lanche, administração escolar, entre outras coisas. Situações essas que são extensão para nossa formação. E essas experiências, puderam constituir um caminho possível para a articulação entre teoria e prática, uma vez que, nós pesquisamos e refletimos sobre o que foi pesquisado podendo assim, construir e reconstruir nossos saberes docentes.

Identificamos também, que na maioria das situações, as dificuldades dos professores no que diz respeito ao ensino das temáticas do meio físico, se referem principalmente ao aspecto da linguagem, uma vez que os conteúdos são aprendidos na academia com pouca reflexão didática e pouco voltados

para a formação de professores. É possível identificar também que os saberes são fundamentais no trabalho docente nas escolas, pois a partir da dificuldade as professoras buscaram novas maneiras e formas de se trabalhar os conteúdos.

## CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Como resultado do trabalho desenvolvido na pesquisa, acreditamos que a formação de Geografia precisa levar em conta toda sua “bagagem” trazida antes da graduação e que esses elementos sejam considerados para que existam bons resultados durante a docência, para que esse professor saiba a relevância e importância da pesquisa durante seu trabalho e que tenha na universidade a possibilidade de sempre renovar suas experiências e saberes

Acreditamos também que a extensão e pesquisa são essenciais para a formação do futuro professor, já que através dela potencializamos nossa reflexão teórica e prática no que se refere ao Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Adriana O. **Contribuição teórico-metodológica para o ensino de Geomorfologia**. 2010. 310 p. Tese – UNESP/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Disponível em < [http://www4.fct.unesp.br/pos/geo/dis\\_teses/10/adriana\\_sposito\\_oliveira.pdf](http://www4.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/10/adriana_sposito_oliveira.pdf)>. Acesso em: 13/01/2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cad. Pesq. São Paulo, 1983. p 66-71.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997 (Volume 5).
- BENTO, I. P. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar**. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- BELEI, Renata A. Et al. **O uso de entrevista, observação e video gravação em pesquisa qualitativa**. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008.

<http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645> . Acesso em: 03 de maio de 2014.

CALLAI, Helena C. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtivista**. Goiânia, Alternativa, 2002. p.71-100

CAVALCANTI, L. de S. **Ensino de Geografia na Escola** São Paulo: Editora Papirus, 2012.

D'Ávila, Cristina . **Decifra-Me Ou Te Devorarei: O Que Pode O Professor Frente Ao Livro Didático?**. 1. ed. SALVADOR: EDUFBA e EDUNEB, 2008. v. 1. 190p

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.

MIRANDA, Sérgio Luiz. **O ensino de Geografia e os professores dos anos iniciais da escola fundamental: currículo, teoria e prática e na formação do trabalho docente**. In: BENTO, Izabella Peracini. OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. (Org.) **Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em geografia**. Goiânia: Ed da PUC Goiás, 2012. p 79-102.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHTER, Denis. *Os desafios da Formação do Professor de Geografia: O Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola*. In: SILVA, E. I & PIRES, L. M. (ORGs). **Desafios da Didática da Geografia**.Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013.

SZYMANSKI, Heloisa. (org). ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Ed Liber Livro, 2004.

SANTOS, Adriana Alves Pugas dos. **O Estágio com espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor**. Presidente Prudente, 2008 xiv, 170 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociencias, Universidade Estadual de Campinas, Campinas

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **O que ensinar em Geografia (Física)?** In: Geografia e educação: geração de ambiências. REGO, Nelson (et al.). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRS, 2000.

SHULMAN, L. **Those Who Understand**. In: Knowledge Growth in Teaching, Educational Research, vol. 15 n° 2, 1986.

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

## A LÍNGUA E A GRAMÁTICA NA VISÃO DE LINGUISTAS E JORNALISTAS: UM DIÁLOGO DE CONSENSO OU DISSENSO?

VALLE, Juliana Prudente Santana<sup>1</sup>; RIBIERO, Erislane Rodrigues<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Diálogo. Educação. Gramática. Linguagem.

### Introdução

No ano de dois mil e onze, o Ministério da Educação adotou o livro didático “Por uma vida melhor”, de autoria de Heloísa Ramos, o qual foi destinado aos alunos vinculados à EJA – Educação para Jovens e Adultos. O tema central do capítulo um do livro “Escrever é diferente de falar”, no qual aborda as variedades linguísticas, foi alvo de várias críticas, em especial dos veículos de comunicação social. Jornalistas e outros profissionais se detiveram a expor opiniões como se fossem mestres em linguagem. De outro lado, linguistas lançaram mão da defesa e explicação desse conteúdo, valendo-se de seus estudos e pesquisas. Assim, nesse contexto, a celeuma foi instaurada a partir, em grande parte, de recortes da temática abordada. Pontos de vistas diferentes a respeito da língua, de gramática, do uso do bem falar e bem escrever a partir de regras já estabelecidas e do ensino-aprendizado da língua materna vieram à tona, levando esses profissionais a embates, discussões, e surgiram alguns questionamentos, dentre os quais, se o diálogo entre eles que têm a linguagem como objeto de trabalho, fora de consenso ou de dissenso.

### Justificativa

Desde que o livro foi adotado e a polêmica instaurada, vários pesquisadores se detiveram a analisar os diversos discursos estabelecidos no que tange à compreensão e articulação da linguagem e das línguas no contexto histórico social, elencados a partir do tema abordado no referido livro.

É importante ressaltar que, embora tenha havido um notável crescimento nos mais variados campos de conhecimento, o poder de penetração dos discursos

<sup>1</sup> Prolicen – UAELL – UFG/RC – psvjuliana@gmail.com (orientanda);

<sup>2</sup> UAELL – UFG/RC - erislane@bol.com.br (orientadora)

apresentados pelos estudos linguísticos ainda parece ter sido pequeno. Logo, o objetivo deste artigo é analisar a língua e a gramática na visão de linguistas e jornalistas, diante do fato ocorrido, procurando estabelecer se houve um diálogo de consenso ou dissenso.

Desta forma, uma vez que a língua não é uniforme e “Nem sempre quando se fala de gramática se está falando sobre o mesmo objeto” (Brito, 1997, p.29), para nos auxiliar na análise do referido tema, abordaremos os conceitos de língua e gramática. Para tanto acorreremos a Brito (1997); Geraldi (1997); Possenti, (1996); e Travaglia (2009). Para a fundamentação teórica, recorreremos à noção de dialogismo segundo o Círculo de Bakhtin, Bakhtin (2014), e Fiorin (2008), procurando analisar, por meio do debate estabelecido, as condições nos quais foram produzidos.

Segundo Travaglia (2009, p.21), “normalmente tem-se levantado três possibilidades que [...]”, estão diretamente associadas a certos modos de compreender a linguagem e as línguas: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação e essas correspondem, respectivamente, às três correntes dos estudos linguísticos: gramática tradicional, estruturalismo e à linguística da enunciação. Para os defensores da linguagem como expressão do pensamento, a língua é vista apenas como uma forma de expressar, um ato monológico de traduzir o pensamento sem que haja interferências externas, sem interlocutores, não importando para quem, como e onde se fala.

Já na concepção da linguagem como instrumento de comunicação, a língua é um conjunto de prescrições que se combinam segundo regras (um código), um sistema organizado “capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 1997, p. 41). Na visão estruturalista, a língua é homogênea, pois “não prevê variações no sistema” (Possenti, 1996). A concepção de língua como interação está relacionada às correntes linguísticas que se empenham nos estudos da enunciação, a qual é vista como “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, o que exprime que a palavra “é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato *de* que dirige *para* alguém”. (BAKHTIN, 2014, p. 116-117).

Para nos auxiliar na melhor compreensão dessa celeuma, abordaremos três conceitos de gramática: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada.. A primeira, gramática normativa, é a que está relacionada às regras do “bem falar e escrever”. Por meio dela, são ditadas as formas corretas e únicas do que seria considerado certo no âmbito linguístico. A segunda é a intitulada gramática descritiva, ou seja, aquela que procura descrever a estrutura e o funcionamento da língua, além da forma e função “cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas” (POSSENTI, 2000, p.65). A terceira é a gramática internalizada “na mente dos falantes”, a qual está relacionada à capacidade inata do ser humano de se comunicar. Seria o “conjunto de regras que o falante domina” (POSSENTI, 1996, p.69).

Sobre a noção de dialogismo, ressaltamos que para Bakhtin, “a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica” (BAKHTIN *apud* FIORIN, 2008, p.18), se desenvolve face a face, num processo de interação de enunciados entre interlocutores reais presentes ou não. Logo, “O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2008, p.19), num processo de enunciação.

## Objetivos

Coletar e ler artigos de linguistas e jornalistas, publicados em 2011 na mídia, cujo tema diga respeito à polêmica gerada em torno do livro didático “Por uma vida melhor”, para analisar se a concepção de língua e gramática preconizada pelos linguistas se opõe ou não à defendida pelos jornalistas. Bem como analisar as condições de produção dos artigos analisados, entre eles, quem são os sujeitos produtores, quem são seus interlocutores presumidos, em que contexto sócio histórico foram produzidos. A partir dos estudos realizados, propor atividades práticas de leitura e produção de texto que possam ser efetivamente desenvolvidas no ensino médio, com o fim de demonstrar que há maneiras de se conceber a linguagem, as línguas e a gramática decorrentes de certas condições de produção.

## Metodologia

Para a execução do projeto realizamos a leitura e seleção de dois artigos, um de um linguista e um de um jornalista sobre a polêmica envolvendo o livro didático “Por

uma vida melhor”, que rendeu, especialmente em 2011, muitas discussões e em torno do qual circularam diversas concepções de linguagem e de gramática. Foi feito, também, um estudo de textos teóricos relevantes para o desenvolvimento do tema da pesquisa, como os indicados nas referências bibliográficas. Além disso, os artigos componentes do *corpus* e as condições em que foram produzidos foram analisados com a finalidade de observar as concepções de linguagem e de gramática neles materializadas.

## Resultados

Escolhemos dois textos para compor o *corpus* de nossa análise no que tange às concepções de língua e gramática, o primeiro é do colunista Clóvis Rossi, sob o título “Inguinorância”, publicado em quinze de maio de dois mil e onze na Folha de São Paulo. O segundo é do Professor Marcos Bagno, “Uma falsa polêmica”. Publicado no Globo em vinte e três de maio de dois mil e onze. Nossa perspectiva remete aos discursos e à visão estabelecida neles sobre tais percepções, quem os produziu, a quem foram direcionados e em que contexto sócio histórico, proferidos.

Rossi inicia seu artigo com um título bem sugestivo “Inguinorância”, já demonstrando o caráter crítico a que se refere. Utiliza-se de uma forma linguística a qual vai contra o ponto de vista que defende, no caso a gramática normativa. No decorrer do artigo, pela forma como tece seus comentários, fica evidente a concepção de língua e gramática adotada por ele. Além de atacar os que defendem as variações. Marcos Bagno retoma o termo “ignorância”, porém, referindo-se aos presumíveis conhecedores e defensores da gramática normativa. Para ele, defensor e estudioso da linguagem como forma de interação, seriam Ignorantes, não no sentido de não dominarem a língua portuguesa, mas sim de não serem especialistas, pesquisadores e estudiosos das concepções de língua e de suas variações linguísticas.

## Conclusões

Pudemos concluir, ao averiguar os diversos enunciados estabelecidos na referida polêmica, que entre linguistas e jornalistas houve um diálogo de dissenso. De um lado presa a regras pré-estabelecidas ditando como se deve falar e escrever, não levando em consideração a constante evolução das línguas. De outro, aberta às

variações, àquelas realmente usadas pelos falantes. Já, nessa situação, evidencia-se a defesa da concepção de língua como forma de interação, não estando presa às normas gramaticais das formas linguísticas. O importante para os defensores dessa concepção, referindo-se a Bagno em seu artigo, é que haja a comunicação, o entendimento entre os sujeitos.

Logo, com base nos estudos realizados no que tange às concepções de língua e gramática, bem como nos dialógicos, o quão é imprescindível para que se torne mais eficaz o ensino-aprendizagem da língua materna nas escolas, a aproximação ou mesmo união das práticas pedagógicas com a reflexão acadêmica, a fim de diminuir a distância do que se ensina na sala de aula do que se aprende nas universidades.

## Referências

- BAGNO, M. Comandos paragramaticais: o purismo linguístico nos meios de comunicação. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.67-85.
- \_\_\_\_\_. Uma falsa polêmica. **O Globo**, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16649#carta](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16649#carta)>. Acesso em: 27 fev.2015.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014. 203 p.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: Ensino de língua x tradição gramatical**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1997. 288 p.
- \_\_\_\_\_. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.135-154.
- FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: \_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008. p. 18-59.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.
- POSSENTI, Gramática e política. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 47-56.
- \_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996. 96 p.
- ROSSI, Clovis. Inguinorância. **Folha de São Paulo**, 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1505201103.htm>> Acesso em: 18 fev. 2015.
- TRAVAGLIA, L. C. Questões fundamentais para o ensino de gramática. In: \_\_\_\_\_. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus**. São Paulo: Cortez, 2009. p.15-98.

## AVALIAÇÃO E PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE CLIMATOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR.

Layanne Almeida de SOUZA – IESA/UFG<sup>1</sup>

[layannealmeida.geo@hotmail.com](mailto:layannealmeida.geo@hotmail.com)

Juliana Ramalho BARROS – IESA/UFG<sup>2</sup>

[juliana.ufg@superiq.com.br](mailto:juliana.ufg@superiq.com.br)

**Palavras-chave:** Ensino de Climatologia. Formação de Professores. Metodologias de Ensino

### Introdução

O ensino de Climatologia sempre esteve envolto em conceitos e fenômenos complexos e abstratos, ainda que o clima e o tempo façam parte do cotidiano de todos, seja por meio dos fenômenos atmosféricos vivenciados diariamente ou de eventos de grande escala difundidos pelos meios de comunicação.

Contudo, tal proximidade entre os indivíduos e os fenômenos meteorológicos e climáticos não garante que os conteúdos da Climatologia sejam mediados pelos professores e apreendidos pelos estudantes de forma clara e eficaz. Ao contrário, não é raro que tais conteúdos, por vezes, deixem de ser abordados no ensino básico ou mesmo durante formação inicial de professores. Nesse sentido, Pimenta (2012, p. 16) afirma:

“os cursos de formação inicial, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente”.

A utilização de diferentes formas de abordagens para se referir a um conceito ou conteúdo deve ser compreendida como uma interação extra e, assim, utilizar-se de recursos didáticos que podem ser apresentados durante as aulas e/ou como atividades extraclasse.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Geografia – Licenciatura

<sup>2</sup> Professora Doutora na Universidade Federal de Goiás

Diante disso, faz-se necessário um esforço investigativo em busca de diferentes propostas de estudo e de ensino que possam auxiliar os professores a desenvolver e aprimorar aulas no sentido de despertar o interesse e facilitar o processo de aprender dos alunos, ou seja, no caso do presente projeto, a compreensão dos conteúdos do clima de modo a abranger, ao mesmo tempo o caráter cognoscitivo dos alunos e suas diferentes formas de abordagem.

Tendo em vista as dificuldades observadas junto a professores da educação básica e estudantes do ensino superior acerca dos conteúdos da Climatologia e da Meteorologia, buscou-se verificar a perspectiva dos acadêmicos do curso de Geografia da UFG durante as aulas de Climatologia 1 e 2 no que diz respeito ao aprendizado dos conteúdos e, ainda, da capacidade de os discentes em questão medirem os mesmos, posteriormente, em sala de aula. Para isso, foram apresentadas e discutidas diferentes propostas metodológicas durante o estudo dos diferentes componentes do curriculum das disciplinas, bem como se buscou avaliar se junto aos discentes se tais metodologias são eficazes no processo de ensino e de aprendizagem.

## **OBJETIVOS**

- Compreender a importância do estudo da Climatologia no Ensino Superior;
- Produzir e testar sugestões metodológicas nas turmas de Climatologia (1 ou 2) dos cursos de licenciatura e bacharelado em Geografia da Universidade Federal de Goiás, a fim de verificar a eficácia e a apreensão dos conteúdos de tais metodologias no processo de ensino-aprendizagem.
- Averiguar a perspectiva dos futuros docentes em relação às estratégias que foram utilizadas em aula e se realmente foram eficazes.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento das propostas metodológicas, foram feitos levantamentos bibliográficos e buscas em canais de vídeo na internet em busca de relatos de experiência e de experimentos que abordassem os conteúdos ministrados nas disciplinas de Climatologia 1 e 2. Cabe ressaltar que, embora se trate de área de conhecimento da Geografia, diversos experimentos acerca de temas abordados em Climatologia foram encontrados em livros e *sites* de Física e de Ciências.

Posteriormente, foram selecionadas e testadas, durante o segundo semestre de 2014<sup>3</sup>, dez experiências e atividades práticas relacionadas à dinâmica atmosférica, de acordo com o conteúdo programático da ementa da disciplina. Dentre as práticas escolhidas, oito foram aplicadas nas aulas pela professora, sempre com o auxílio dos estudantes, e duas foram desenvolvidas pelos alunos, em grupos, como atividade extraclasse, seguindo orientações da professora.

Acerca da atividade desenvolvida pelos alunos a proposta de investigação buscou verificar a distribuição e o volume de precipitação em diferentes locais de Goiânia e Região Metropolitana. Cada aluno ficou responsável por construir seu próprio pluviômetro e cada grupo por confeccionar um psicrômetro – por ser um instrumento de custo financeiro maior –. Os alunos deveriam ser testar os equipamentos e fazer a análise dos dados obtidos para que posteriormente apresentassem à turma.

Ao final do semestre letivo, foi aplicado um questionário aos estudantes que cursaram a disciplina de Climatologia 1 com o propósito de verificar se as atividades práticas facilitaram o processo de apreensão dos conteúdos, se o grupo julgou ser importante a utilização de diferentes recursos em sala de aula e, ainda, se as atividades práticas auxiliaram, de alguma forma, na associação entre a teoria e a prática dos temas estudados. Finalmente, com o intuito de contemplar os objetivos propostos neste projeto, foi perguntado, no questionário, se, ao se tornarem professores, pretendiam utilizar-se de recursos metodológicos da natureza dos que foram apresentados na disciplina em questão.

Além da disciplina de Climatologia 1, no mesmo semestre (2º/2014) foram aplicadas três práticas referentes a conteúdos de clima nas duas turmas da disciplina Metodologias para o Ensino de Geografia II<sup>4</sup> (matutino e noturno), na qual são abordados diversos conteúdos relacionados à Geografia Escolar, com enfoque nos temas da Geografia Física. Cabe lembrar que as atividades realizadas foram selecionadas a partir de critérios estabelecidos pela docente responsável pela disciplina, quais sejam: atividade(s) que já tivessem sido realizadas nas aulas de Climatologia 1 e 2, que eu tivesse segurança para realizar as atividades sem a presença da professora orientadora e que os alunos da disciplina pudessem tomar

---

<sup>3</sup> Período em que foi ministrada a disciplina de Climatologia 1 no curso de Geografia da UFG.

<sup>4</sup> Disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Geografia da UFG, ministrada pela profa. Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes.

tais práticas como referências quando estiverem atuando como docentes e, finalmente, que as mesmas fossem de fácil realização.

Foram apresentados três experimentos relacionados a conteúdos de Climatologia I e II. Convecção, massas de ar atuantes no Brasil e pressão atmosférica, respectivamente.

### **Climatologia II: a utilização de atividades práticas e o uso de recursos audiovisuais.**

No semestre seguinte foi feito um levantamento bibliográfico de atividades práticas que pudessem ser desenvolvidas durante a disciplina de Climatologia II, ministrada no turno noturno, mas cursada também por estudantes do matutino, regularmente matriculados.

Os conteúdos abordados em Climatologia II apresentam-se como uma combinação de todos os elementos presentes em Climatologia I e que compõe a dinâmica do clima. As abordagens de forma prática se encaminharam com o uso de recursos audiovisuais, como documentários, episódios de desenhos animados, animações e gifs, debates como o júri simulado, experimentos, estudo dirigido, uso do laboratório de informática do IESA para análise e imagens de satélites meteorológicos e outros. As imagens, animações, gifs e foram encontrados nas páginas da internet da Universidade Columbia e no Youtube.

Com a turma de Climatologia 2 optou-se por não aplicar questionários, mas, sim, realizar uma roda de conversa com os estudantes, ao final do semestre letivo, a fim de avaliar as metodologias utilizadas durante as aulas, bem como sua eficácia no sentido de facilitar a mediação e a apreensão dos conteúdos.

### **CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS**

A elaboração de estratégias para o ensino de climatologia foi proposta devido a grande dificuldade que os alunos recém-formados em geografia têm em compreender e apresentar os conteúdos relacionados ao tempo e ao clima nas escolas. A dificuldade se inicia desde a formação inicial. Sem apresentar propostas de aulas aos alunos da licenciatura e não demonstrar como ocorrem alguns fenômenos atmosféricos visualmente, as aulas não atendem as demandas e não auxilia no processo de formação dos futuros docentes.

As atividades e estratégias demonstram como funciona e por que existem alguns eventos climáticos, contudo devem ser trabalhadas em conjunto com a teoria.

As atividades desenvolvidas em aula atingiram seus objetivos, porém com ponderações diferentes. O diálogo com os alunos, o anseio por novas possibilidades de ensino e aprendizagem foi bastante relatado no questionário e durante as aulas.

Sabe-se que as estratégias de ensino atenderam aos objetivos quando 100% da turma de Climatologia I respondeu que os experimentos facilitaram o processo de aprendizagem e 96% da turma respondeu que utilizaria alguns dos experimentos futuramente, como professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. G. C. Avaliação, Ensino e Aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa. In: SILVA, A. M. M. [et. al](Orgs.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de Ensino. In: \_\_\_\_\_. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6.ed. Joinville, SC: Univille, 2006. (Cap. 3) p. 67-100.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2002.

FAGUNDES, Léa da Cruz; MAÇADA, Débora Laurino; SATO, Luciane Sayuri. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram**. Brasília: MEC, 1999

MENDONÇA, Francisco; DANNI-OLIVEIRA, Inês Moresco. **Climatologia: Noções básicas e climas do Brasil**. São Paulo: Oficina de textos, 2007. 200 p.

STEINKE, Ercília , Fernandes Gomes, Karina. **Instrumentação para o ensino de temas em Climatologia com material multimídia**. UnB. 2011

OLIVEIRA, Larissa Aline; SILVA, Maria Fernanda. **Prática de Ensino no Ensino Médio: Clima e Cotidiano do aluno**. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. UFMS. 2009

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ª edição, São Paulo, SP Editora Cortez, 2000.

**Fonte de Financiamento: Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN/UFG)**

## EDUCAÇÃO, CULTURA DIGITAL, FORMAÇÃO E VIOLÊNCIA NO COTIDIANO INFANTIL

**SILVA**, Simeia Araujo<sup>1</sup> (autora); **ANGRISANI**, Lívia Costa<sup>2</sup> (bolsista e co-autora)

**Palavras-chave:** Cultura digital, formação, violência e infância.

### Introdução

A sociedade do século XXI caracteriza-se pelo rápido avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação. Estas integram a vida social das populações, predominantemente as que vivem nos países que são expoentes na economia mundial, a exemplo dos Estados Unidos, da Alemanha, do Japão, etc. O Brasil também está sintonizado nas redes sociais por meio do uso dos instrumentos eletrônicos, como o computador, notebook, laptop, o celular, o *tablet*, dentre outros. Todos estes recursos materiais possibilitam o acesso facilitado às redes sociais (*Facebook*, *Whatsapp*) pela internet em diversos espaços sociais, como no trabalho, na escola, no lazer e na família. Desse modo, segundo Lévy (2011, p.7) “Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática [...] escrita, leitura, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada.”

Então, é nesse contexto da Era Tecnológica que nosso projeto de pesquisa se situa. Entendemos que a realidade virtual já se sedimentou no cotidiano das pessoas que possuem acesso àqueles instrumentos eletrônicos e aos programas de multimídias. A partir desse contexto virtual e digital surgiu a preocupação com a formação dos alunos do 6º ano do CEPAE, a qual originou a problemática norteadora de nossa pesquisa: Que relação existe entre a realidade virtual, a cultura digital, formação e violência no cotidiano infantil? Como as crianças realizam as tarefas escolares na internet? Os professores, os pais ou responsáveis orientam as crianças nas tarefas escolares e no acesso as redes sociais? Quanto tempo as crianças ocupam com jogos e outras atividades online?

Acreditamos que com essa pesquisa vamos contribuir para revelar o que,

<sup>1</sup> Faculdade de Educação/UFG – e-mail: simeiaraujo@hotmail.com

<sup>2</sup> Curso de Pedagogia/UFG – e-mail: liviacangri@hotmail.com

como e com qual finalidade esses alunos estão acessando a internet. E, em que medida esta realidade virtual influencia em sua formação ou deformação. Conhecer como os alunos realizam suas tarefas escolares é de fundamental importância para a avaliação, reflexão e recondução do processo ensino aprendizagem, dos quais participam também a sua família. A compreensão do modo pelo qual os alunos fazem a leitura do conteúdo pesquisado é relevante para nós pesquisadores, porque a partir deste conhecimento saberemos com detalhes se eles leem e interpretam o conteúdo, ou se só fazem o resumo no caderno, e ainda, se simplesmente imprimem e colam a tarefa no caderno sem compreender o seu conteúdo.

### **Metodologia**

A pesquisa é teórico-empírica e de cunho qualitativo. Está sendo desenvolvida, através de observação das aulas de Informática e durante o recreio, entrevistas e questionários (em anexo) destinados aos alunos e professores das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação CEPAE – Goiânia. As categorias de análise foram elencadas a partir do referencial da teoria crítica da sociedade e de alguns teóricos das novas tecnologias, adotados para fundamentar a discussão e os dados da pesquisa. Baseadas nestas teorias identificamos os conceitos de sociedade, sujeito, objeto, ideologia, violência cultural, razão, razão instrumental, subjetividade, indústria cultural, cultura digital, leitor imersivo, realidade virtual, infância, educação e de experiência. Ressaltamos que a pesquisa ainda está na fase de coleta e tabulação de dados, entretanto já analisamos parcialmente os dados coletados.

### **Resultados e discussão**

No mês de maio começamos a fase de coleta de dados utilizando os questionários como instrumento, o qual nos possibilitou uma interação com os alunos das duas turmas do sexto ano. A partir da leitura inicial destes questionários, pudemos perceber uma recorrência de respostas similares apontando, na maioria das vezes, para as facilidades das mídias. São alunos confortáveis em seus computadores, *tablets* e smartphones, e até com algum desprezo pelos livros

impressos.

Entretanto, quando indagados sobre pesquisa e interesses na internet, o que sobressaiu foi relacionar a máquina ao entretenimento. Jogos, vídeos, canais de *Youtube*, redes sociais estão, sem dúvida, tomando uma parte considerável do cotidiano destes jovens. Outro ponto bastante abordado nas respostas foi a facilidade de pesquisas escolares na internet, no Google. Apontaram, várias vezes, a rapidez, a eficácia e a facilidade desta ferramenta em detrimento ao livro. São leitores da nova geração virtual e digital. “Eles não necessariamente leem uma página da esquerda para direita e de cima para baixo. Ao invés disso eles vagueiam, escaneando por informação pertinente ao seu interesse.” (CARR, 2011, p. 9).

De posse dessas percepções iniciais, partimos para a fase das entrevistas. Os grupos se dividiram por gênero espontaneamente. Constatamos que o conteúdo acessado desperta o sentimento de inclusão ou exclusão do grupo. É como se o diferente incomodasse, não se enquadrasse nos valores padronizados das mídias. Outra característica bastante nítida dessa fase de desenvolvimento físico e psicológico é a curiosidade e o anseio constante pela novidade. Dessa forma, as redes sociais possibilitam e sustentam esta busca. E o Google apresenta-se como uma ferramenta poderosa, uma “espécie de oráculo”, passando a ser uma referência para a vida das crianças. E seus *smartphones* cheios de segredos. A maioria declarou não ter orientação, supervisão ou limites dos pais.

Nesta escola, especialmente, eles têm aulas específicas de Informática no 6º e 7º anos. Com a permissão do professor substituto responsável por esta disciplina, observamos os alunos nestas aulas. Está sendo desenvolvido com eles um projeto bastante interessante com vídeos, numa parceria do professor de informática com o de matemática. Os alunos devem gravar um vídeo, de seus *smartphones* ou *tablets*, onde super-heróis com seus superpoderes, representados por eles mesmos, devem se envolver em alguma situação-problema, a qual resolverão, e devem inserir a matemática de alguma forma nesta história. Estivemos presentes em três aulas: a aula para elaboração de um breve enredo, em sala de aula; outra no pátio, para as filmagens; e, numa terceira oportunidade, observamos os meninos no laboratório de Informática, já iniciando a fase de edição. Neste mesmo dia, ao final da aula, o professor nos concedeu uma entrevista, na qual apontou questões que corroboram

com os nossos estudos até o momento.

Conforme discutimos nesta pesquisa, as mídias e sua influência já são uma realidade cotidiana, com seus benefícios e malefícios. Entretanto, a construção de uma postura crítica diante destas permite a formação de um sujeito autônomo e consciente. Estimular a leitura de materiais impressos e questionar as facilidades das mídias, abordando seus aspectos nocivos, como a deturpação de valores que serve à indústria cultural de massa, pode prevenir a (de)formação de sujeitos incapazes de se concentrar e de pensar linearmente, com a capacidade cognitiva limitada e fragmentada. As mídias estão tomando da infância a oportunidade de conhecer o mundo por seus próprios olhos, de ter experiências construídas na interação com o outro. O computador e o celular não estão tomando apenas espaço nas pesquisas acadêmicas, mas principalmente no tempo do ócio, da reflexão, das brincadeiras, da interação com outros sujeitos, no lazer, enfim, estão roubando a possibilidade das crianças e jovens de fantasiar e de viver o encantamento próprio de sua faixa etária.

### **Conclusões**

Acreditamos em uma educação escolar que forme o aluno para a autonomia e emancipação. Dessa maneira, permitir à criança realizar tarefas desprovidas de interpretação e de compreensão caracterizam-se como uma violência no seu processo formativo. Porque o uso mecanizado, sem instigar o entendimento e questionamento da criança sobre o conteúdo de sua leitura virtual ou de leitura de livro impresso pode influenciar na formação de um pensamento mecanizado, indiferente, enrijecido, calculador e, conseqüentemente, atua como impeditivo para pensar a realidade social (ADORNO, 1991). Assim sendo, essa educação deve ter como objetivo formar o aluno capaz de distinguir o real do virtual e de valorizar o livro, o material impresso, como instrumento básico para a sua aprendizagem consistente e crítica. Esta deve se contrapor às efêmeras informações diárias comunicadas pelos aparelhos digitais, que servem à indústria cultural e tem grande poder de influência, caracterizando-se não apenas como “[...] canais de informação. Elas suprem o conteúdo dos nossos pensamentos, mas também dão formato aos processos de pensamento.” (CARR, 2011, p.6).

Quando partimos do princípio de que a criança dispõe de seus órgãos dos sentidos, simultaneamente, para se conectar ao mundo virtual e digital, essa atividade envolve pensamento e habilidades físicas de forma veloz e munida de um acúmulo de informações. Tudo isso pode causar graves limitações de concentração, atenção e até mesmo a falta de um tempo necessário para que a criança assimile todas as informações e conhecimentos disponíveis online e os ensinados na escola, e não apenas simule de forma fragmentada e mecânica. Notadamente, o professor tem que ser formado para lidar com o aluno que está cada vez mais sintonizado com a cultura digital e se afastando do livro impresso e da biblioteca, local de acúmulo da tradição escrita, da imagem impressa e da prática da leitura silenciosa, atenta e concentrada. Em suma, se não refletirmos sobre qual tipo de leitor queremos formar desde a infância, aquele que toma o livro como seu principal instrumento de estudo e pesquisa possibilitando um leitor atento, contemplativo e criativo, iremos formar um leitor desatento, com dificuldade de concentração, memorização e de aprendizagem, sobretudo um aluno que limita as suas atitudes a adaptar-se à realidade virtual e digital.

### Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Tradução de Guido Antonio de Almeida. **Dialética do esclarecimento**; fragmentos filosóficos. 3.ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1991.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- CARR, Nicholas. **The Shallows**: What the Internet Is Doing to Our Brains. W. W. Norton, 2010.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venancio Major. 6. Ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência; o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2ª Ed., 2011.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço; o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 3ª Ed., 2009.

\_\_\_\_\_. **Culturas e artes do pós-humano; da cultura das mídias à cibercultura.**  
São Paulo: Paulus, 4ªEd., 2010.

## CRIARCONTEXTO: a mediação em processos de leitura e escrita

Lorena Rosa Quiles de Oliveira (G/FL/UFG)  
Orientadora: Eliane Marquez da F. Fernandes (D/FL/UFG)

**Palavras-chave:** Escrita, Mediação, Contexto, Diálogo.

### JUSTIFICATIVA

O presente trabalho buscou mostrar como a mediação atua em processos de leitura e escrita e faz com que o aluno desenvolva sua capacidade de interpretação em práticas de letramento. Verificamos que o aluno acompanhou e melhorou a prática de leitura e escrita, no presente projeto, por meio da mediação e interações de textos em diversos contextos. O desenvolvimento do aluno está vinculado à interlocução, momento em que ele aprende a interagir. A interação se faz por meio da mediação do professor em formação num trabalho mais específico. Dessa forma, a investigação teve como intuito mediar e trabalhar práticas de leitura e escrita de forma recíproca.

O título da pesquisa na qual tive motivação para participar é *Leitura e Escrita: ações de mediação pedagógica*, financiada pela Fapeg-Goiás. O que mais me motivou foi pelo fato de a pesquisa estudar o processo no qual há possibilidades diversas para ensinar, ou seja, nesse caso, foi a mediação, por meio da qual pude observar de perto o desenvolvimento de um aluno do ensino médio de uma escola pública. Dessa forma, houve mediação entre o professor-orientador do Prolicen e entre o professor em formação/pesquisador e o aluno do ensino médio/colaborador.

Tivemos um conjunto de nove encontros e para cada encontro houve toda uma preparação para possibilitar melhor compreensão do aluno e desenvolvimento do pesquisador. Esta pesquisa se enquadrou na área de Estudos Linguísticos de Letramento e teve como foco, mostrar como minorar a dificuldade de alunos em interpretar e escrever de maneira contextualizada seus textos.

Nosso embasamento teórico foi Bakhtin (1995) com o processo de interação e o dialogismo. O diálogo proposto na obra bakhtiniana acontece entre dois interlocutores, entre textos numa intertextualidade e até mesmo, entre discursos. Em nossos encontros pudemos observar que muitas vezes a leitura e a forma de articular as ideias no papel é desenvolvida de uma forma muito artificial e não há contextualizações e intertextualidades nos textos escritos.

Com os dados da pesquisa e suas respectivas análises, além da utilização de embasamento teórico de Bakhtin, relacionamos e confrontamos a teoria bakhtiniana e os dados coletados para observar como a mediação é importante nos estudos linguísticos e de interpretação de textos.

Há vários estudos sobre mediação, muitos artigos, pesquisas e a cada estudo percebe-se uma nova perspectiva, novos resultados e nosso trabalho não foi diferente, sabemos que há vários estudos, porém os dados da pesquisa e a forma de desenvolvimento da pesquisa são diferentes. Sendo assim, como diz Bakhtin (1995) um enunciado é sempre um novo enunciado. Levando em consideração o que foi apresentado acima, percebemos que há sempre espaço para novas pesquisas, principalmente a respeito da mediação e dos estudos de Bakhtin, logo, terá mais formas de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa trouxe contribuições não só para o aluno participante da pesquisa, como também para o licenciando/pesquisador. O aluno desenvolveu sua prática de leitura e escrita/ interpretação de forma perceptiva e o pesquisador desenvolveu didaticamente forma mais diversificada de ensinar e logo o aluno de compreender. Dessa forma, as contribuições tiveram o intuito de melhoria no repertório vocabular, compreensão de estruturas gramaticais mais complexas e do desenvolvimento intelectual dos alunos e pesquisadores.

## **OBJETIVOS**

O objetivo deste trabalho foi compreender como a mediação pedagógica em processos de leitura e escrita permite o desenvolvimento do aluno/ colaborador e mostrar os resultados obtidos do desenvolvimento do aluno em práticas de leitura/letramento e logo a escrita.

Como nosso objetivo foi documentar e analisar rotinas interacionais entre pesquisador e um aluno do ensino médio que foi apresentar diferentes graus e capacidade leitora e escrita, fizemos uma coleta de ações(redações) de interação de agosto de 2014 a maio de 2015.

## METODOLOGIA

Nosso trabalho liga-se à pesquisa de cunho qualitativo e trata-se de uma observação participante. No processamento foram realizados nove encontros de mediação de leitura de textos de temas atuais e com isso o colaborador produziu as redações. Os encontros promoveram ações de leitura e interpretação, e produção textual que foram durante os encontros anotadas pela pesquisadora e a redação realizada pelo colaborador.. A análise se deu a partir de aspectos delineados anteriormente no projeto denominados descritores, retirados da Prova Brasil.

Fizemos uma coleta de ações de interação de agosto de 2014 a maio de 2015. A cada encontro houve toda uma preparação para melhor compreensão do aluno e desenvolvimento dos pesquisadores. Esta pesquisa se enquadrou na área de Estudos Linguísticos de Letramento e tem como foco, mostrar a dificuldade de alunos em interpretar, ler e escrever de maneira adequada apenas com a forma tradicional de ensino de Língua Portuguesa.

## RESULTADOS / DISCUSSÃO

No decorrer do projeto pudemos observar como o aluno-colaborador se desenvolveu e aprendeu práticas novas de letramento e logo ampliou seu repertório linguístico, mas de fato não foi apenas o aluno-colaborador que desenvolveu e aprendeu com o projeto, o pesquisador também aprendeu bastante, como por exemplos a ter mais didática, ensinar de forma clara de modo que o aluno possa ter maior interação com o conteúdo proposto.

A pesquisa iniciou em 2013 e se estendeu até 2015 onde a pesquisadora teve a oportunidade de mostrar e apresentar a primeira parte da pesquisa e como de fato foi desenvolvida. Dessa forma, em tal apresentação a pesquisadora também aprendeu a importância de apresentar a pesquisa para que outros possam ver e tirar dúvidas e logo notar o quanto é importante pesquisar, pois nas pesquisas o pesquisador aprende e tem a oportunidade de mostrar os resultados e explica-los.

O aluno colaborador gostou muito de participar da pesquisa. No decorrer da pesquisa sempre ao final de cada protocolo sempre perguntava quando seria o próximo. No último protocolo o colaborador disse como de fato foi importante participar, pois aprendeu bastante e disse que depois de tudo que aprendeu tem uma visão diferente de tudo que é exposto e sempre relaciona com outras coisas no mundo e não só o fato isolado.

No projeto de fato não só o colaborador que teve tamanho desenvolvimento, mas também a pesquisadora que aprendeu muito com a mediação realizada pela orientadora. A pesquisa trouxe contribuições não só para o aluno participante da pesquisa, como também para o pesquisador. O aluno desenvolveu sua prática de leitura, escrita e interpretação de forma perceptiva e o pesquisador desenvolveu didaticamente em forma adequadas de ensinar e logo o aluno compreender. Dessa forma, as contribuições tiveram o intuito de melhoria no repertório do desenvolvimento intelectual dos alunos e pesquisadores.

## CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

O objetivo da pesquisa foi mostrar como a mediação capacita o aluno e de fato colabora com o professor, pois muitas vezes há necessidade de alterar a metodologia. Com as análises de cada protocolo, percebe-se o quanto o aluno (colaborador) foi tornando ativo e sujeito de seu próprio conhecimento, uma vez com as mudanças de metodologia o C começou a interagir, responder as perguntas e com isso começa a participar.

Foram feitas perguntas facilitadoras e com isso as tornam bastante objetivas dentro do contexto do aluno. As perguntas facilitadoras foram e obtiveram ao longo da pesquisa estratégias satisfatórias no que desrespeita a mediação. Com isso, podemos dizer o quanto a mediação em processos de leitura e escrita ajuda tanto o aluno quanto o mediador.

Consideramos que a pesquisa trouxe benefícios para o colaborador, uma vez que ampliou sua forma de ler e interpretar os textos e logo organizar suas ideias ao redigir. Pode-se dizer também, que colaborou bastante com a pesquisadora uma vez que a ajudou a obter e a realizar formas diferentes de metodologias. Dessa forma, o colaborador e o pesquisador tiveram troca de conhecimentos em que ambos obtiveram um crescimento e exploração dos textos e tema de cada protocolo.

A pesquisa não teve uso de gravador e tudo foi registrado pela pesquisadora. O uso de gravador muitas vezes inibe o colaborador, por tal motivo nesta pesquisa não se utilizou. O colaborador teve que registrar e objetivar suas ideias sobre o tema em forma de redação o que o deixou mais a vontade. Contudo, o conhecimento alcançado por meio da mediação, pode-se dizer que houve crescimento tanto para o

colaborador tanto para o pesquisador. Portanto, o diálogo traz benefícios claros e torna a relação dialética mais eficiente e com isso a aprendizagem se desenvolve.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE; M. L. M; ABAURRE; M. B. M. Produção de texto. Interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.

ANDRADE, M. M.; HENRIQUES. A Língua portuguesa: noções básicas para cursos superiores. 9 PROGRAMA BOLSAS DE PESQUISA NA LICENCIATURA

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem*. Traduzido por M. Lahud e Y. F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BORTONI-RICARDO, S. M. Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORGATTO MARIA TRINCONI, BERTIN TEREZINHA COSTA HASHIMOTO, MARCHEZI VERA LÚCIA DE CARVALHO, tudo é linguagem:língua portuguesa.7ºano.2ed.São Paulo:Moderna,2012.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 2008

MANACORDA; M.ALIGHIERO. História da educação : da antiguidade aos nossos dias.

MARCUSCHI. Produção Textual, Análise De Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

### FONTE DE FINANCIAMENTO

CNPq e  
FAPEG

**A PERFORMANCE CULTURAL DA “CINDERELA”, DO FILME PRODUZIDO PELA WALT DISNEY PICTURES (2015). (RE)INTERPRETAÇÕES NO COTIDIANO INFANTIL, EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA.**

**ARAUJO**, Lorrana Laurence<sup>1</sup>; **GARCEZ**, Hellen Cristine S.<sup>2</sup>; **VELOSO**, Sainy Coelho Borges<sup>3</sup>

**PALAVRAS-CHAVE:** Performances Culturais; Representação; Ensino de Arte; Cotidiano;

### **Justificativa**

Meu objeto de estudo recai na performance do personagem da “Cinderela”, no filme “Cinderela” (2015) e sua aplicabilidade como recurso didático e pedagógico, no Ensino de Arte, da Educação Básica.

Para Richard Schechner (2011, p. 12):

Algo ‘é’ performance quando os contextos histórico e social, a convenção, o uso e a tradição, dizem que é. Rituais, jogos e peças, e os papéis da vida cotidiana são performances porque a convenção, o contexto, o uso e a tradição assim dizem. Não se pode determinar o que ‘é’ performance sem antes referir às culturais específicas. Não existe nada inerente a uma ação nela mesma que a transforma numa performance ou que a desqualifique de ser uma performance. A partir da perspectiva do tipo de teoria da performance que proponho, toda ação é uma performance. Mas da perspectiva da prática cultural, algumas ações serão julgadas performances e outras não; e isto varia de cultura para cultura de período histórico para período histórico.

Sob esse ponto de vista, as produções desses contos infantis são carregadas de imagens – imagens visuais e imagens mentais, representações -, discursos embaçados e complexos para esse público infantil, alvo das produções da Walt Disney, que ainda não tem discernimento crítico. Nesses discursos, os produtos da indústria cultural incentivam as crianças a se tornarem verdadeiras

---

1Faculdade de Artes Visuais/UFG-email:lorranalaurence@hotmail.com;

2Faculdade de Artes Visuais/UFG-email: hellencris\_garcez@hotmail.com

3Faculdade de Artes Visuai/UFG-email: sainyveloso@yahoo.com.br

princesas, estimulam o imaginário por consumo de produtos como brinquedos, roupas, objetos de decoração, alimentos, comportamentos e desejos.

Gilbert Durand (1989) explicita que o ser humano é dotado de uma extensa capacidade de formar símbolos em sua vida sociocultural. O autor ainda explicita que “o imaginário, longe de ser a epifenomenal louca da casa a que a psicologia clássica o reduz, é, pelo contrário, a norma fundamental, a justiça suprema” (Durand 1989, p.14), utiliza a expressão, imaginário ao invés de simbolismo, uma vez que para ele o símbolo seria a maneira de expressar o imaginário.

Sua teoria sobre o imaginário se organiza sob o método da convergência, isto é, os símbolos se (re) agrupam em torno de núcleos organizadores, as constelações, as quais são estruturadas por isomorfismos, que dizem respeito à polarização das imagens; indica que há estreita relação entre as performances corporais - os gestos do corpo, comportamentos - e as representações simbólicas. Os símbolos constelam porque são desenvolvidos de um mesmo tema arquetípico, porque são variações sobre um arquétipo.

Nesse sentido, considero prodigiosa a ocasião em uma investigação, aprofundar neste espaço multidisciplinar, e verificar como isso ocorre na escola, por meio do ensino de arte. Ademais, a pesquisa tem a intenção de refletir e indagar as performances no âmbito cultural e social, a partir da relação com a narrativa visual, da princesa “Cinderela”, da produção da Walt Disney Pictures (2015). Penso que assim, poderemos refletir e questionar modelos representacionais impostos ao público infantil, ao mesmo tempo em que percebemos como essas representações povoam o imaginário e orientam as performances de nossos estudantes. No entanto, é sabido que um sistema cultural depende não apenas de seus significados conhecidos como também da própria ação humana e das potencialidades de mudanças nas relações entre os seres humanos (Turner, 2008, p. 33).

Para ampliarmos o entendimento a cerca das performances culturais e a sua aplicabilidade como recurso didático e pedagógico, a professora Sainy Veloso (2014, p. 196) assegura que:

As performances culturais são reiteradas por desempenhos coletivos, de papéis culturais construídos e prescritos por um conjunto de normas sociais cristalizadas, os quais são reencenados em ato presente, de maneira ritualizada ou não. Entretanto, desempenhados

de acordo com um determinado jogo de interesses e poderes. De maneira conscientemente ou não, essa encenação visa dar credibilidade à imagem que se quer sustentar e que se acredita necessária em uma situação, um contexto. Mas sempre perante os outros. Encenação de convenções veladas, dissimuladas de uma repetição. Uso o termo encenar como traço cênico e referindo-me às técnicas que sustentam o desempenho de um ator e o destacam, igualmente como o desempenho de um indivíduo perante seu público.

Deste modo, percebemos que a pesquisa nesse campo de estudo inclui múltiplos domínios de performances, possibilitando que nomeamos, apontamos, refletimos e relacionamos com o cotidiano e a cultura do público alvo do filme “Cinderela”. Penso que, ao trabalhar em sala de aula, eu possa somar no processo de transformação da realidade.

Assim, percebemos a importância dessa investigação, ou seja, de se ter uma elucidação sobre o suposto e vasto tema das performances culturais no que diz respeito às produções sobre os Contos de Fadas, mais especificamente no que se alude à narrativa de “Cinderela”, da Walt Disney, presentes no imaginário cultural infantil. Por outro, o conhecimento adquirido irá nos auxiliar na prática docente, ao dar-nos subsídios para compreendermos melhor o vasto mundo imaginário infantil e suas representações, além de nos abrir possibilidades para um possível mestrado.

## **OBJETIVOS**

Entender o que são performances culturais e a aplicabilidade de seus conceitos e teorias, tomando como recurso visual o filme “Cinderela” (2015), produzido pela Walt Disney Pictures, e suas (re)interpretações no cotidiano infantil, em uma escola particular de Educação Básica. Estudar as teorias e conceitos do campo dos Estudos das Performances Culturais e relacionar a performance da “Cinderela”, de maneira comparativa com a prática performática do público infantil.

## **METODOLOGIA**

Para responder as questões e outros entendimentos, os primeiros procedimentos para entender a magia das fadas inseridas em nossa cultura apoiarão em uma pesquisa teórica, bibliográfica, de autores como Clifford Geertz

(1973), Henry Giroux (1995), Paula Gomes (2000), Hobsbawn (2005), João Freire Filho (2005), Neal Gabler (2013), Sainy Veloso (2014), além de uma pesquisa filmográfica de “Cinderela (2015), produzida pela Walt Disney Pictures.

Em seguida, identificar a performance da “Cinderela”, no referido filme, considerando-a de maneira comparativa com a “Cinderela”, da história dos Irmãos Grimm. Após, esse momento, analisar as influências culturais presentes nas performances. Posteriormente, iniciar a investigação prática, com a observação, em uma escola particular de Goiânia. Serão propostos desenhos às crianças, voltado para a performance da “Cinderela”, do filme. Suponho que sejam representativos de seus imaginários, contudo, para uma maior fidelidade aos dados encontrados, ainda usarei de uma redação com a mesma temática.

A análise dos dados será qualitativa, pois a mesma nos permite captar diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando-nos no entendimento da criança e de seu contexto sociocultural. A investigação será sistematizada em artigo e em relatório final.

## RESULTADOS ESPERADOS

Produzir uma proposta que recai no objeto de estudo da performance do personagem da “Cinderela”, no filme “Cinderela” (2015) e sua aplicabilidade como recurso didático e pedagógico, que possa auxiliar no processo do Ensino de Arte, da Educação Básica. Elaborar um artigo com o conhecimento produzido e o relatório final a partir da experiência vivenciada.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. Campinas: Ars Poética, 1995.

DURAND, G. As estruturas antropológicas do imaginário. Trad.: Hélder Godinho. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

\_\_\_\_\_. A imaginação simbólica. Trad.: Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo – U.S.P, 1988.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. P. 25.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHECHNER, Richard. Performers e Espectadores: Transportados e Transformados. In Revista Moringa Artes do Espetáculo. Vol 2. N1. 2011. (Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/9993/5473>). Acesso em 06 abr. 2015.

TURNER, Victor. Dramas, Campos e Metáforas. Rio de Janeiro: Eduff, 2008.

VELOSO, Sainy. Entre tablados e arenas: performances culturais. Revista Urdimento, v.2, n.23, p 188-205, dezembro 2014. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/viewFile/1414573102232014188/4047>. Acesso em: 09 abr. 2015.

## OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA: AÇÕES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

LIMIRIO, Lorrany Cristina O.<sup>1</sup>; Filho, Sinval Martins de Sousa<sup>2</sup>;

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem - Leitura - Escrita

### Introdução

Esse projeto dedicou-se a observar o desenvolvimento dos processos de leitura em língua portuguesa e a compreender um pouco mais sobre as ações pedagógicas. Entendemos, portanto, que o contexto linguístico e social dos jovens falantes, estes oriundos de escolas públicas, é composto por variedades que possuem pouco prestígio social e, conseqüentemente, não são as variedades usadas pela elite brasileira. Nesse sentido, dispomo-nos a observar quais são as estratégias que os leitores possuem para alcançar os objetivos comunicativos. Para isso, tornou-se necessário observar os estudos teóricos sobre interação e processamento da aprendizagem de Vygotsky e do círculo de Bakhtin sobre as concepções de interação, enunciado e sentido para que existisse uma compreensão melhor sobre as ações de mediação. Para Fernandes (2015, p. 21), a mediação ocorre em diferentes dimensões. Ela relaciona a concepção de dialogismo, introduzida por Bakhtin, ao contexto de leitura e interpretação em que o professor atua como facilitador da percepção dessas relações dialógicas. Nesse sentido, para Fernandes (2015), o professor (por possuir um conhecimento de mundo e um tempo de escolaridade maior) atua como um facilitador, uma ponte, que liga o aluno ao conhecimento dessas relações dialógicas presentes nos discursos.

### Justificativa

A concepção de língua apresentada pela sociolinguística e adotada pela pesquisa é importante na medida em que coloca os falantes ligados através de um elemento comum, a língua. Meio pelo qual são realizados os encontros de mediação

---

<sup>1</sup> Escola de Agronomia/UFG – e-mail: joaquimsilva@email.com;

<sup>2</sup> Instituto de Química/UFG – e-mail: segismunda@email.com;

entre o pesquisador e o colaborador. Para Bakhtin/Volochinov (apud Fernandes e Sousa Filho 2015, p. 7),

a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. Assim, a língua constrói as relações sociais e precisamos desenvolver mais conhecimento sobre esse território comum dos seres humanos.

Nesse sentido, como diz Fernandes e Sousa Filho (2015, p. 7), é preciso observar como o arcabouço de uma língua cria um grupo de relações entre os humanos, tornando-os mais capazes de saber sobre si e sobre acontecimentos no/do mundo. E como destaca Fernandes (2015, p. 17), o desenvolvimento dos jovens acerca da capacidade ágil de leitura não tem atendido às necessidades da atualidade, desenvolvimento este comprovado pela avaliação nacional realizada pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e pela Prova Brasil 2013, que mostram que a capacidade de leitura dos jovens brasileiros está abaixo da média esperada para os alunos do País.

## Objetivos

Tem-se nessa pesquisa o objetivo geral de investigar os gestos de interpretação de leitura e procedimentos de escrita e reescrita junto a alunos que necessitam desenvolver essa capacidade, e auxiliar na intervenção pedagógica para tornar mais significativo o processo de ensino-aprendizagem. Considera-se que o objeto em questão deve ser a leitura e a escrita numa tentativa de tornar estas como habilidades enriquecedoras da capacidade cognitiva. Como bem destaca Fernandes (2015, p. 17), “vemo-nos diante da necessidade de compreender melhor o processamento da leitura de alunos provenientes de redes sociais com cultura predominantemente oral”. Nesse sentido, a observação do desenvolvimento dos processos de leitura em língua portuguesa pode levar-nos a ter uma melhor compreensão sobre as ações pedagógicas.

Para os objetivos específicos, documentar as rotinas de interação entre pesquisador e aluno com diferentes graus de competência linguística mostrou-se uma tarefa indispensável, principalmente por considerarmos que a interação comunicativa e a questão do compartilhamento de informações e experiências podem ser uma boa saída para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de alunos em diferentes níveis escolares. Essa documentação dos encontros de mediação torna possível

descrever os procedimentos desenvolvidos pelos alunos na compreensão leitora de textos usados no ambiente escolar.

### **Metodologia**

Como nosso objetivo é documentar e analisar rotinas interacionais entre pesquisadores e alunos, a nossa metodologia consiste numa coleta através de gravações dos encontros, descrição e comparação dos dados coletados. A pesquisa foi iniciada com um colaborador (C), com o qual seria realizado, inicialmente, 9 encontros. Para isso foi organizado o conteúdo de cada encontro: seleção de textos e elaboração de questões-chave para a interpretação e compreensão dos textos. Os materiais foram selecionados com base na extensão, diversidade do gênero, níveis de complexidade em relação aos temas e linguagem empregada. Todos os textos selecionados pertencem a tipologia narrativa por permitirem uma maior exploração temática e possibilitar o uso de um maior número de descritores. Na intervenção, lançamos mão de descritores eleitos para o trabalho. Os descritores fazem parte de uma matriz de referência elaborada pelo projeto guarda-chuva Leitura e Escrita: ações de mediação pedagógica, ao qual esta pesquisa se encaixa. Portanto, é uma matriz que possui detalhadamente as habilidades que os colaboradores precisam adquirir ao longo das atividades. No total, são doze descritores pertencentes às áreas de reconhecimento, identificação, decodificação, interpretação, localização de informações, e de relação de sentidos. Vale ressaltar que no período de elaboração das atividades um fator importante teve de ser levado em conta: a questão da contextualização real e temporal da produção, para situar o colaborador num determinado contexto socio-histórico.

### **Resultados**

As questões criadas para o processo de mediação da leitura foram elaboradas com o objetivo de levar o colaborador a ver o texto com uma estrutura de pensamento. Pode-se observar que as questões foram arquitetadas começando do global, a síntese, e depois passando para os domínios internos do texto. Por exemplo, na primeira questão, é pedido para o colaborador fazer uma síntese da história lida, na segunda questão já pede para que ele identifique o narrador, ou seja, passa para o nível interno da estrutura textual perguntando sobre a voz do

texto. Sendo assim, as perguntas funcionam como um direcionador, tentam construir um pensamento coeso e coerente sobre a estrutura do texto e sobre as informações contidas nele. Analisando a gravação e a atividade escrita, pode-se tentar perceber os processos de leitura e interpretação, ou seja, os caminhos percorridos pelo colaborador na interpretação do texto. Inicialmente, o colaborador tem as ideias meio confusas e não consegue sintetizar organizadamente a ordem dos fatos. Posteriormente, o colaborador conseguiu compreender e respondeu de forma esperada as questões postas. Portanto, em cada parte ele prosseguiu de determinada forma que a pesquisa consegue explicar melhor.

### **Conclusão**

Comparando os dois encontros realizados, nota-se que o colaborador precisa desenvolver um pouco mais as relações dialógicas existentes num texto e fora dele, que é saber retirar do texto informações que o traga para a realidade. Nesse sentido, podemos pensar até a escrita do colaborador, que mostrou uma ausência de relação com informações exteriores ao texto; e até dele mesmo em relação ao texto, numa posição de interlocutor. Isso nos levou a pensar no que a leitura poderia provocar em termos de produção linguística, será que uma leitura mais complexa implicaria uma percepção e produção escrita menos sintetizadora e mais ampliadora?

### **Referências**

**Bakhtin**, M. M. Tema e significação verbal in: *Marxismo e filosofia da linguagem : problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* / 12. Ed. HUCITEC, São Paulo: 2006.

**BORTONI-RICARDO**, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

**Fernandes**, Eliane Marquez da F. – A mediação pedagógica e a formação do professor In: *Fernandes e Filho, Eliane Marquez da F.; Sinval M. de Sousa; Leitura: Ações de mediação pedagógica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. P.17- 33

**Fernandes e Filho**, Eliane Marquez da F.; Sinval M. de Sousa; Leitura: Ações de mediação pedagógica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

**Fiorin**, José Luiz; Introdução ao pensamento de Bakhtin. Cap.2 O Dialogismo, São Paulo: Ática, 2008.

**Guy e Zilles**, Gregory R.; Ana Maria S.; O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. in: Calidoscópio vol. 4 n.1 Rio Grande do Sul: Unisinos, 2006.

**Orlandi**, Eni P. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil em:

<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf> acessado em: 07/09/2015 às 22:09

**SANTOS**, I. B. de A. Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. [Tese de doutorado] Natal: UFRN, 2012.

**Teles**, Tércia Ataíde França. Linguagem e identidade social – uma abordagem sociolinguística

em: [http://www.cetrans.com.br/artigos/Tercia\\_Ataide\\_Franca\\_Teles.pdf](http://www.cetrans.com.br/artigos/Tercia_Ataide_Franca_Teles.pdf) acessado em: 07/09/2015 às 19:40

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

**PROGRAMA DE BOLSA PROLICEN**

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO E CRIAÇÃO DE POESIA**

Jamesson Buarque de SOUZA,  
FL/UFG

[jamessonbuarque@gmail.com](mailto:jamessonbuarque@gmail.com)  
Luana Júlia T. LOURECO (UFG-FL)  
[luanajulia04@gmail.com](mailto:luanajulia04@gmail.com)

Goiânia/2015

## POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO E CRIAÇÃO DE POESIA

O poeta se aproxima da criança,  
que vê o mundo com olhos virgens e que,  
por quase nada saber,  
está aberta ao mistério das coisas.  
Para a criança — como para o  
poeta — viver é uma incessante descoberta da vida.

Ferreira Gullar

O ensino de poesia no meio educacional é um campo muito complexo e que, frequentemente, é desvalorizado por parte dos docentes e dos próprios discentes. No entanto, o Brasil, aparentemente, bem do contrário do que se diz em geral, “aprende-se” a poesia por intermédio da escola, digo, as noções básicas, o contato inicial com autores e obras mais disseminados são vistos, superficialmente, durante os anos do ensino fundamental e médio. Não somente as políticas de ação pró-gestão e pró-ensino da leitura literária – como “Literatura, muito prazer”, “Gestão da escola leitora”, “Biblioteca virtual”, “Domínio público”, “Acervo literário”, “Autores e suas obras”, “Jogo da Literatura”, campanhas publicitárias, oficinas, feiras, bienais etc. – formam o leitor de Literatura, ensinam a poesia. Essas políticas são fundamentais no meio escolar pois, de fato, a sociedade brasileira não é historicamente formada por leitores, logo, a família não exerce o papel de iniciação à leitura. Efetivamente, isso não é tão bom, porque implica que a escola é um dos poucos, senão o único lugar – para a grande maioria – de apreciação e contato com a poesia. A obra literária que nasce com a intenção de representação estética do mundo, sem subterfúgio nem pretexto, em geral, não é muito comum na escola, percebe-se, uma considerável mudança ao longo da história em relação à leitura de poesia, no que diz respeito às épocas e culturas. No entanto, ainda é a escola que proporciona o relacionamento inicial com a poesia, o que se faz pela via das compilações dos livros financiados e distribuídos pelo FNDE, e, notadamente, pelas antologias de trechos que vêm nos livros didáticos, como exemplo para trabalhos como tópicos gramaticais e estilísticos (sobretudo, de figuras de linguagem).

Ainda assim, como referido anteriormente, é na escola, segundo as políticas de ensino, que se aprende a poesia, mesmo com a possível falta de habilidade dos professores em lidar com esse tipo conteúdo, oriunda, muitas vezes, do despreparo e desconhecimento em relação à importância da leitura e produção de poesia no meio escolar, sendo um meio de apresenta a língua em sua diversidade e totalidade, dentre outros profusos benefícios que este aprendizado traz. Há dois tipos de depoimento comuns entre os poetas sobre o ensino de poesia. Um é sobre o poeta que declara ter conhecido a poesia na escola, que declara que foi pela escola que ele aprendeu, inicialmente, sobre poesia. Esse tipo de poeta diz aquilo lhe chamou a atenção de um modo singular, diante dos demais conhecimentos apresentados. Nesse sentido, a escola aparece como algo importante na formação estética do poeta, e temos exemplos como Drummond e Gullar. Outro diz respeito ao poeta declarar que a poesia apresentada pela escola não tem nada a ver com o que ele pensa sobre poesia. Mas esse segundo tipo de depoimento também fala de conhecer a poesia pela escola, no entanto, apresenta um aspecto negativo. Contudo, há de observar-se que ao depor, o poeta já está formado ou em descoberta de sua formação. Logo, para bem ou para mal, o que ele sabe de poesia, a princípio, veio da escola. No entanto, os autores desse segundo tipo de conhecimento preferem ignorar isso, enquanto os autores do primeiro tipo preferem levar em conta que sem a escola, decerto, eles não saberiam o que é a poesia. Ainda assim, vale ressaltar que os poetas do primeiro tipo de depoimento não são resignados ao modo da escola nem a poesia que a escola ensina. Logo eles apontam que passaram por cima disso, embora reconheçam o papel dela ali.

De algum modo, a escola ensina a poesia. Em uma sociedade como a brasileira, desde sua constituição como estado independente, conhece-se a poesia por essa instituição, que é o espaço ideal para integração, divulgação e criação de poesia. Com a ampliação dos espaços formais de ensino, isso foi se edificando cada vez mais. Se há algum problema com a poesia que a escola apresenta, não diz respeito à poesia propriamente dita, mas, levando-se em conta as descobertas posteriores daqueles que se fazem poetas, com a incompatibilidade da escrita do poema e dos exercícios de experimentos que o sujeito que vai se definindo como poeta encontra em relação a esse rumo de vida assumido e àquilo que a escola apresenta. Efetivamente, a escola

apresenta o geral, e, comumente, o canônico. E faz isso por meio de pequenas seleções de trechos, pelo ensino das escolas literárias e de informações biográficas sobre os poetas. Essa questão parece inconvertível, pois o conhecimento, seja ele poético ou não, produz-se no jogo entre conformidade, transformação, transgressão e até subversão. Com a modernidade, a transgressão ganhou mais corpo, dado que os lugares do sujeito se tornaram cada vez mais particulares. E, assim, a historicidade e a tradição se tornaram, à primeira vista, pragas, quando, de fato, segundo a mínima investigação, não são.

O nosso projeto, integrante do Programa de Bolsas de Iniciação Científica para as Licenciaturas (PROLICEN), da Universidade Federal de Goiás (UFG) inscrito no subprojeto da Faculdade de Letras (FL), na área de concentração dos Estudos Literários e na linha de pesquisa: Poéticas da Modernidade, instituiu-se na realização de oficinas e análise das produções de poesias desenvolvidas pelos alunos no Instituto Federal de Goiás (IFG). O curso foi ministrado pelos professores/mediadores: Jamesson Buarque, Ariana Nunes Lobo e Deusa Castro. Iniciou-se com vinte e seis alunos, dos quais, dezesseis participaram ativamente até o encerramento. Foi proposto aos alunos a criação poética, como uma modalidade dentro do meio educacional que promove a construção de autoria como subjetividade social, logo, vale ressaltar, que a oficina deve ser compreendida como uma oportunidade de contato com a poesia e sua produção, não havendo, como principal objetivo, tornar o aluno poeta. O estudante toma conhecimento, do que antes lhe era distante, e passa a interagir diretamente com a poesia em seu aspecto prático, despertando, talvez, o interesse pelo prazer da leitura e da escrita. Entendendo a escrita poética muito além da expressão das subjetividades individuais, e também, como um trabalho que exige interesse, técnica, habilidade e dedicação.

Pretende-se com a aplicação deste trabalho, proporcionar uma mudança em relação as concepções estagnadas, por parte de docentes e discentes, em relação ao ensino de poesia, apresentaremos os produtos finais das oficinas, os trabalhos dos alunos orientados por capacitados mediadores, sendo dois deles poetas (Jamesson Buarque e Ariana Nunes). Salientamos que esta foi apenas uma parte da oficina, a qual já apresentou resultados relevantes, e que outras oficinas serão aplicadas como continuidade de futuros projetos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. *A educação do ser poético. Arte e Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.15, p.16, out. 1974.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. Trad. Ivone Castilho

BERARDINELLI, Alfonso. *Da poesia à prosa*. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

BARROS, D. C. (Orgs). *Vivências poéticas, experiências de ensino*. Goiânia: Editora Vieira,

2010.

BUARQUE, J. *Ensino da escrita de poesia como construção de autoria*. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/downloads/revistas/1415579711.pdf>  
Acesso em: 09 de set. De 2015

CAMARGO, Goiandira Ortiz; OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro de. *A poesia no livro didático da Primeira Fase do Ensino Fundamental*. In: BARROS, Deusa Castro; BUARQUE, Jamesson (orgs.). *Vivências poéticas, experiências de ensino*. Goiânia: GEV, 2011, p. 27-40.

CECCATINI, João Luiz C. et al. 2. Parte. In: \_\_\_\_\_. AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 105-184.

DAMIÃO, Ana Mafalda. *Poetizando: escrita criativa de poesia*. São Paulo: Biblioteca 24 x 7, 2009.

ECO, Umberto. *A Poética e nós*. In: \_\_\_\_\_. *Ensaio sobre Literatura*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GULLAR, Ferreira. *O prazer de ler*, in: MURRAY, Roseana (org.). *Bailarina e outros poemas*. v. 1. São Paulo: FTD, 2001. Coleção Literatura em Minha Casa.

KRAMER, Sonia. *Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação de escrita*. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 57-72.

LAMAS, Berenice Sica; HINTZ, Marli Marlene. *Oficina de criação literária: um olhar de viés*. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

LIMA, Jair Bontempo de. *A Poesia: Sociedade, Leitura, Interpretação e Ensino*. Revista Ícone, vol. 9, Janeiro de 2012.

LIMA, Sônia Maria van Dijck. *A criação literária*. In: WILLEMART, Philippe. *Fronteiras da criação: VI Encontro Internacional de pesquisadores do manuscrito*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000. p. 121-129.

MARQUES, Reinaldo. *O arquivamento do escritor*. Trad. Renato de Mello. In:

SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Mello (org.). *Arquivos literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 141-156.

MESCHONNIC, Henri. Em prol da Poética. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes* (vol. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 63-96.

OSAKABE, Haqira; PAULINO, Graça. Literatura e Educação. In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2005. p. 37-68.

POUND, Ezra Loomis. *A arte da poesia*. Trad. Heloysa de Lima Dantas e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1972.

\_\_\_\_\_. *Abc da Literatura*. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 23-31; 63-68; 111-118; 119-124. (Primeira parte: Capítulo I, Capítulo VIII; Segunda parte: Quatro períodos, Exercício.)

RAMOS, Anna Claudia. Nos bastidores da criação literária. In: \_\_\_\_\_. *Nos bastidores do imaginário: criação e literatura infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2006. p. 57-126.

WILLEMART, Philippe. A rasura e a consistência. In: \_\_\_\_\_. *Universo da criação literária*. São Paulo: Edusp, 1993. p. 67-74.

## DOCUMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS

Autores: **CARDOSO**, Marco Aurelio Tomaz (bolsista); **JUNIOR**, Wilton Divino da Silva (orientador).

Palavras chave: PRÁTICAS DE ENSINO, GÊNEROS DISCURSIVOS, LÍNGUA-INTERAÇÃO .

### JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Esse trabalho advém da necessidade que nós, professores, temos de refletir sobre as variadas formas de ensinar. Através das discussões feitas em diversos âmbitos da Faculdade de Letras, concluímos que muitas teorias estudadas em ambiente acadêmico vão de encontro às práticas adotadas pelos professores de português do ensino básico. Surge-nos, portanto, a necessidade de averiguar quais os princípios teóricos e metodológicos que norteiam as suas práticas de ensino, visto que, à primeira vista, não estão de acordo com aqueles apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental , já desde 1998; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN), de 2006.

Esses documentos adotam a concepção interacionista da linguagem e rompem com uma tradição escolar que trabalha a língua portuguesa como um conjunto de regras que, se devidamente seguidas, podem produzir bons textos orais e escritos. O problema dessa tradição é quando os alunos, nativos do português, dizem não sabê-lo. Quais são as ideologias linguísticas que geram esse tipo de pensamento? Quais medidas de intervenção podem ser tomadas em sala de aula para recuperar essa má formação em educação linguística brasileira?

Esses questionamentos, a compreensão dos princípios teóricos dos métodos de ensino e a sua aplicabilidade, foram o que nos motivaram a fazer essa pesquisa.

### OBJETIVOS

**Iniciais:** Documentar práticas para o ensino de português em escolas de Goiânia; Identificar os princípios teóricos norteadores das atividades de linguagem no ensino

de português; Refletir sobre as práticas bem e mal sucedidas de ensino da língua portuguesa.

**Depois da coleta e análise dos dados:** Constituir um banco de dados virtual, como material de consulta para docentes, contendo: (1) a descrição das etapas das sequências didáticas realizadas; (2) relatório avaliativo das atividades desenvolvidas; (3) o diagnóstico da escola e da turma onde foi aplicada a sequência didática; (4) gravação audiovisual de algumas atividades desenvolvidas e (5) vídeo dos pesquisadores analisando os aspectos teórico-práticos do desenvolvimento das sequências didáticas; Avaliar a aplicabilidade da estratégia de Sequência Didática para a realidade goianiense; Possibilitar uma discussão aprofundada acerca do uso da teoria dos Gêneros do Discurso no ensino de português e sua operacionalização.

## METODOLOGIA

Para a coleta de dados, elaboramos um questionário para ser aplicado aos professores de língua portuguesa de escolas das redes pública e privada de Goiânia. As questões variam de acordo com quatro temáticas: 1) INFORMAÇÕES GERAIS- sobre o professor: local, o tempo de trabalho e os turnos do dia na escola e as séries em que ministra aulas. 2) PRÁTICA PEDAGÓGICA- materiais didáticos, livros literários- frequência e circunstâncias de uso do livro didático e de outros materiais (jornais e revistas, músicas, vídeos e outros recursos digitais) e de obras literárias- práticas de leitura e modo de seleção dos textos. 3) PRÁTICA PEDAGÓGICA- conteúdos trabalhados- média de carga horária mensal do trabalho de leitura, escuta, escrita e oralidade; sobre o trabalho com os gêneros discursivos: a seleção, os tipos, as etapas de trabalho (leitura, discussão, delimitação estrutural, produção, revisão, exposição); análise da língua: práticas de ensino da gramática. 4) AVALIAÇÃO- modelos de avaliação: os tipos de questões e/ou outros elementos que compõem a nota final.

No entanto, o material ficou pronto tardiamente, pois estive em intercâmbio em Portugal e comecei a pesquisa depois do prazo inicial. Ainda tivemos de solicitar ao Comitê de Ética e Pesquisa a autorização para aplicabilidade. Esse processo foi aberto, mas por conta dos prazos solicitados pelo comitê, tivemos de esperar. Sugerimos então ao professor que usássemos as aulas que eu acompanhava no Colégio Estadual Waldemar Mundim, como campo de pesquisa para o trabalho para que não perdêssemos tempo.

As observações foram feitas de acordo com esse material já produzido e o intervalo de tempo em campo, interrompido por conta da greve das escolas estaduais, foi de 02 de abril a 14 de maio de 2015. O planejamento das atividades foi feito por mim, pelo professor desta pesquisa e pela professora da turma. Os meses seguintes, em que a Universidade Federal de Goiás também começou a vivenciar a greve, foram usados para reflexão e análise dos dados obtidos e para a preparação do relatório e da apresentação final.

## RESULTADOS/DISCUSSÃO

COMENTÁRIO SOBRE A AULA 02/04- Foram trabalhados os conteúdos de variação linguística com exemplos de todos os níveis. Depois, a turma copiou e respondeu as atividades do livro didático sobre adequação linguística, mas muitos alunos não conseguiram responder, pois não relacionaram os exemplos sobre variação lexical com o uso de diferentes níveis de linguagem segundo determinado contexto. A dificuldade foi, portanto, a de leitura sociológica proposta pelo livro.

COMENTÁRIO SOBRE A AULA 09/04- Fizemos a leitura de alguns textos literários do gênero crônica e um excerto de um poema. Trabalhamos os sentidos produzidos a partir das características estruturais das obras, discutimos sobre o contexto de produção- suporte de publicação, problematizamos sobre a durabilidade de crônicas e trabalhamos a intertextualidade de um texto de Sabino- A última crônica- com o excerto do poema de Manuel Bandeira para sintetizar as dificuldades do narrador em decidir sobre o quê falar. Ao fim, sintetizamos as principais características formais dos textos em uma lista. A professora pediu à turma que copiasse e respondesse as atividades do livro didático.

COMENTÁRIO SOBRE A AULA 07/05- A professora sintetizou o Humanismo, a partir de um vídeo, apresentando características sociais e artísticas do período. Fez uma introdução à obra “Auto da barca do inferno”, de Gil Vicente, comentando sobre a estrutura do texto. Eu fiz uma pequena intervenção sobre a influência da religião na construção dos valores morais da sociedade e isso gerou um debate no fim da aula, com relação às atuais influências da religiosidade na política e sobre a greve.

COMENTÁRIO SOBRE A AULA 14/05- Esta aula foi a oficina de redação dos jogos interclasse do colégio, com alunos de todas as turmas. A professora fez a leitura dos textos “A última crônica”, de Sabino “ e “Amores virtuais”, de Juliano Martinz. A

pedido dela, falamos sobre as características estruturais do gênero e a temática desenvolvida por cada um dos textos. Não houve uma discussão mais aprofundada sobre o assunto porque os alunos deveriam produzir uma crônica para entregar até o fim da aula. A professora apenas sugeriu alguns temas. No fim da aula, os alunos comentaram sobre a greve e desabafaram suas tristezas, expectativas sobre o fato.

## CONCLUSÕES

Esta pesquisa foi muito enriquecedora para minha formação porque tive a oportunidade de refletir sobre modelos obsoletos e inovadores do ensino de língua portuguesa.

Os problemas perpassam a simples adoção de novos métodos de ensino: suas bases estão antes de tudo, nas políticas públicas da educação, na formação de professores, na organização dos programas e currículos de ensino, na organização interna de uma escola, nos acontecimentos políticos de determinado contexto histórico, etc. Todos esses aspectos nos fazem concluir que a escola é um organismo, ou um “dispositivo tecnológico” como afirma SIBILA (2012), que está em crise por conta dos problemas das diversas estruturas que a compõem e porque desconsidera as características dos corpos e subjetividades do século XXI.

No que diz respeito à educação em língua materna, ainda tende-se para uma formação tradicional, baseada na gramaticalização excessiva das atividades de análise da língua e do trabalho com os gêneros discursivos. Pesquisadores como DOLZ, SCHNEWLY e NOVERRAZ (2004) propõem um conjunto de sequências didáticas para o ensino de expressões oral e escrita que considera as particularidades de cada sistema, capacitando os alunos para a produção de diferentes gêneros textuais. Outras sugestões, como as de GERALDI (2011), mostram que o trabalho com os gêneros pode ser feito através da divisão do tempo para a leitura de textos curtos e longos, produção, reescrita e discussão dos textos produzidos para serem expostos para outras pessoas, além do professor.

Essas sugestões metodológicas são algumas entre as que trabalham a língua como forma de interação. Partindo das enunciações produzidas em diferentes esferas da linguagem, é possível estudar todos os níveis da gramática que são organizados em função de determinado gênero discursivo. Além disso, o material didático deve servir de apoio ao professor e ao aluno e não como um instrumento de

cópia e resposta de atividades ou condutor do conteúdo. A língua é cultura, portanto, os textos selecionados e a forma como se trabalha sua leitura, interpretação e a produção devem aproximar o aluno dos elementos constituintes de sua cultura, para que se reconheça na identidade de seu grupo e, consciente dessas características, se torne produtor politizado e formador de novas mentalidades.

É essa a pretensão dessa pesquisa: compreender e intervir nas diferentes realidades educacionais com um sem número de instrumentos que pudermos utilizar. Por enquanto, devido aos acontecimentos imprevistos, ainda está em fase de desenvolvimento, mas ela continuará a partir dos resultados já obtidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. pp. 261-306.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. I Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtc, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa -3º e 4º ciclos. Brasília, 1997.

GERALDI, J.W. Portos de passagem. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula: leitura e produção. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. Portugal: Tipave, Indústrias gráficas de Aveiro. 2004. GERALDI, J.W.; CITELLI.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.et alli. Gêneros orais e escritos na escolar. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SIBILA, P. ¿ Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. 1.ed. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2012.

## O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NA ESFERA PÚBLICA - AS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS

**LAGO**, Maressa (bolsista)<sup>1</sup>; **RAMOS**, Fabiano Silvestre (orientador)<sup>2</sup>

Palavras-chave: Livro didático; Língua Inglesa; Impressões dos alunos; Esfera Pública

### Justificativa / Base teórica

Para realizar essa pesquisa, investigamos as percepções de professores e alunos de língua inglesa acerca do uso do livro didático no processo de ensino/aprendizagem dessa língua. Através dos dados obtidos, tentamos verificar se o livro didático interfere ou os ajudam na aprendizagem de Língua Inglesa. Queremos, com essa pesquisa, contribuir com os estudos de quem quer adquirir uma língua estrangeira e ajudar, de alguma forma, os alunos e professores para ter um melhor desenvolvimento no processo ensino/aprendizagem.

O material didático se desenvolveu muito ao longo dos anos, fazendo com que hoje o professor tenha uma variedade muito grande de materiais didáticos e abordagens diferentes, como por exemplo, a abordagem estrutural (a língua como sendo um conjunto de estruturas) e a abordagem comunicativa (a língua como comunicação), para serem utilizados em sala de aula e fora dela. Apesar dessa infinidade de materiais existentes para o professor escolher, espera-se que ele possa adaptar e complementar o livro adotado, e também, de produzir seu próprio material didático.

Por causa da falta de material didático no âmbito da escola pública, o livro didático se constitui o único meio que o aluno obtém informação sistemática e também um elemento importante à prática docente. Por esse motivo, há uma dependência extrema de alunos e professores diante desse material didático, conseqüentemente o desenvolvimento de autonomia, de senso crítico e até

---

<sup>1</sup> Letras Inglês/UFG Regional Jataí – email: m\_maressalago@outlook.com

<sup>2</sup> Letras Inglês/UFG Regional Jataí – email: fs-ramos@hotmail.com

mesmo da capacidade de ensinar e aprender a língua inglesa deixa a desejar. O professor, portanto, ao escolher o livro didático, o professor deve avaliar de forma criteriosa as obras disponíveis no mercado (Lajolo, 1996). O processo de escolha do livro didático, no caso do livro de ensino de língua inglesa, deve ser conduzido com discernimento e de forma crítica por parte do docente, para que o material utilizado sirva de apoio e que complemente positivamente a prática pedagógica.

Assim como o ensino-aprendizagem de línguas tem sido influenciado pelo Livro Didático (LD), as linguistas aplicados também estão trazendo o LD para os seus estudos e suas áreas de trabalho. Vale lembrar que de acordo com Almeida Filho (1994), Kleiman (1992) e Souza (1995), o livro didático ainda está sendo a única fonte de consulta e leitura dos professores e dos alunos.

Em relação à sala de aula, o livro didático tem, por um lado, um lugar de apoio necessário e até mesmo exclusivo para os professores. E por outro lado, alguns professores preferem não usar o livro didático e sim, preparar textos e atividades.

Conhecer qual é o lugar em que o livro didático ocupa na esfera escolar é de fundamental relevância para o processo de ensino e aprendizagem. Pretendemos, então, com essa pesquisa entender um pouco mais sobre como o livro didático é visto pelos educadores e aprendizes, e a sua relação com o processo de ensino/aprendizagem. E com isso, visamos contribuir para esse recente campo de estudo, que necessita de novas pesquisas.

## **Objetivos**

O objetivo geral da nossa pesquisa foi investigar a utilização do livro didático na esfera pública, especificamente no nível médio de uma escola pública, sob a percepção dos professores e dos alunos.

Os objetivos específicos foram verificar a influência do livro didático no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira com alunos do Ensino Médio de uma escola pública. Além disso, investigar de que forma o livro didático é utilizado na sala de aula de língua inglesa de uma escola pública, sob a percepção dos professores, e, também, verificar como os

aprendizes concebem o livro didático de língua inglesa. Dessa maneira podemos comparar a percepção dos professores e dos alunos sobre o LD. Pretendemos, portanto, oferecer informações importantes para o campo de Ensino e Aprendizagem de Inglês para que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem com o livro didático em LE e, também, aprimorar meu conhecimento na área de pesquisa.

### **Metodologia**

Os participantes da pesquisa foram alunos e professores de inglês como língua estrangeira de turmas de Ensino Médio de escolas públicas. É importante considerar, aqui, que todas as observações ocorreram em instituições da cidade de Jataí – Goiás. A coleta de dados ocorreu durante o segundo semestre de 2014.

Para a coleta de dados, utilizamos de análise documental (analisaremos o livro didático e os extras materiais utilizados nas aulas), observação das aulas, questionários, entrevistas com os professores, além disso, também realizamos entrevistas com um grupo focal, geralmente composta por 6 a 8 participantes. Consideramos que a utilização de instrumentos diversos de coleta de dados é fator mais esclarecedor dos fenômenos em pauta (SELIGER e SHOHAMY, 1989) possibilitando, assim, a triangulação dos dados e a validação dos resultados (WATSON-GEGEO, 1988).

### **Resultados / Discussão**

Verificamos que o professor não utiliza o livro didático que foi dado pela escola para ministrar as suas aulas, pois acha que o LD dado não é muito bom. Então, o professor planeja suas aulas com materiais e atividades extras, por exemplo: projetor, músicas, atividades online, etc.

Os alunos também têm a mesma opinião do professor de que o livro didático não é bom. Eles declararam que a linguagem do livro é muito pesada para o nível deles e difícil de compreender. Ainda declararam que se o professor utiliza-se o livro, as aulas seriam muito entediantes.

Apesar de muitas desvantagens que foram identificadas, houve uma vantagem declarada pelos alunos e professor, de que as imagens do livro são importantes, pois elas ajudam os alunos a compreenderem melhor os textos e exercícios.

### **Conclusões**

Apesar de que percebemos que houve mais aspectos negativos sobre o livro didático na turma que realizamos a pesquisa, não tira a relevância de se estudar a importância do livro didático em sala de aula, principalmente, nas escolas públicas.

Ao investigarmos a relação entre o livro didático, professor e aluno, esperamos ter realizado um trabalho que traga benefício aos próprios sujeitos participantes, trazendo uma reflexão sobre a autonomia do professor em sala de aula de língua inglesa. Para o campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, no mundo todo, cremos que as informações obtidas nesta pesquisa foram enriquecedoras e esclarecedoras.

### **Referências**

ALMEIDA FILHO, J, C, P. **Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de Línguas**. p. 43-52. São Paulo, 1994.

KLEIMAN, A, B. **Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions**. D.E.L.T.A, vol:8, n.2, p.187-203. 1992.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. p. 3-7. Brasília, 1996.

SOUZA, D, M. **A questão ideológica e o ensino de leitura do inglês: uma proposta de reflexão pedagógica através do discurso de tema ecológico em livros didáticos**. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUC-SP, 1993.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

WATSON-GECEO, K. A. **Ethnography in ESL: Defining the Essentials**. TESOL Quarterly, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1988.

Fonte de financiamento: Programa PROLICEN/PROGRAD

## O ENSINO DE LITERATURA COMO MEIO DE EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA NA SALA DE AULA

**RODRIGUES**, Miriane Maria<sup>1</sup>; **SANTOS**, Leila Borges Dias<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Literatura, Emancipação, Ensino e formação do aluno leitor.

### Introdução

A literatura tem a função tanto de ensinar a ler e escrever quanto a função de formadora do indivíduo, não necessitando para isso regras de estruturação para fazer-se compreender. Cada obra literária é produzida para públicos diversos, com objetivos diversos e convém ressaltar que o texto literário não serve somente para ensinar língua portuguesa, tendo em vista as suas funções.

Refletir acerca do papel mediador do professor se caracteriza de suma importância para o processo de leitura literária a ser estimulado no aluno, assim como, promover a significação do que os alunos aprendem em vez de apenas fazerem mera reprodução. Para que um texto literário se torne acessível – pois essa é a grande reclamação dos alunos - é preciso que ele seja bem lido, analisado, refletido... e para isso é necessário envolvimento do leitor e do professor, com o texto e com o contexto de produção.

Adorno (1995) defende que a educação deve auxiliar na realização da auto reflexão crítica, levando os indivíduos a serem envolvidos em um processo formativo baseado na capacidade de reflexão e na autonomia. Para este autor a educação deveria ser sinônima de emancipação e fazer-se presente não somente na prática educacional, como também no pensamento dos educadores. Sobre a autonomia em relação a leitura literária, pensamos: Será que uma obra literária pode ser interpretada da maneira que eu bem entender? Não. É preciso buscar respostas no próprio texto e é aí que está o papel fundamental do professor mediador, que propiciará ao aluno maneiras de chegar à sua própria interpretação, mas com base no texto que está sendo discutido na aula de literatura. O agravante está quando

---

<sup>1</sup> Bolsista Prolicen - Faculdade de Letras/UFG – e-mail: miriane.rodrigues.lettras@gmail.com

<sup>2</sup> Orientadora do projeto prolicen – Faculdade de Letras/UFG – e-mail: borges\_leila@yahoo.com.br

não se pode perceber uma aula de literatura sendo dada ou quando a literatura é considerada apenas o estudo das escolas literárias e seus representantes.

Trabalhando com os textos literários de maneira superficial o aluno verá a obra literária como um objeto inalcançável que não pertence ao seu mundo, por isso é importante considerar o contexto em que a obra foi produzida e também o contexto em que será trabalhada, nesse caso, o ambiente escolar. Não basta apenas fazer uma leitura superficial do texto, é preciso se envolver com o texto e é essa também a função do letramento literário, porque, além de possibilitar ao leitor uma melhora significativa na leitura e na escrita, possibilitará alcançar proficiência no mundo da linguagem.

### **Justificativa**

Esta pesquisa se propõe analisar o ensino-aprendizagem do letramento e, em que medida, este favorece o pensar sobre as práticas em sala como elemento promotor da cidadania.

### **Objetivos**

Com a pretensão de constatar como se dá a formação do aluno, este estudo teve por objetivo verificar que tipo de influência a literatura exerce na formação do aluno, além dos tipos de mecanismos utilizados em sala de aula para despertar o interesse pela literatura. Saber que relação o aluno estabelece com a literatura é de fundamental importância para esta pesquisa, assim como, chamar a atenção para o aspecto emancipatório da literatura, e a prática do letramento literário na escola.

Para Adorno (1995), a ideia de emancipação precisa estar presente principalmente na prática educacional, com a finalidade primeira da realização da auto reflexão. Na tentativa de evidenciar o processo formativo de uma turma de Ensino Fundamental da rede pública de ensino, notamos que é cada vez mais urgente a necessidade do letramento literário: capacitar o aluno para poder se apropriar da literatura, possibilitando assim autonomia, criatividade e a ampliação de horizontes.

## Metodologia

Primeiramente foi realizada pesquisa bibliográfica, refletindo-se sobre os textos que tratam do letramento literário, formação do leitor e a defesa por uma educação emancipatória, a qual deve auxiliar na realização da auto reflexão crítica. Para isso, foram utilizadas as leituras de obras de Antonio Candido como *Literatura e Sociedade* e *Literatura e formação do homem*; além de discussões sobre conceitos como emancipação e formação, de acordo com *Educação e emancipação*, de Theodor W. Adorno; Paulo Freire, com a obra *A importância do ato de ler* e Pierre Bourdieu, trazendo os conceitos de *habitus*.

A partir de reflexões propiciadas pelos autores citados, foi realizada uma pesquisa em uma escola pública da periferia da cidade de Goiânia – Goiás, na qual foram feitas várias observações no decorrer do segundo semestre do ano letivo de 2014. A turma alvo de observação era do 8º ano, turno vespertino, que contava com um total de 24 alunos. Ao final, foram aplicados questionários aos alunos e ao professor da turma para a coleta de material empírico, que serviria para explicitar melhor como decorre o ensino de literatura e sua recepção pelos alunos, na escola pesquisada.

## Resultados

Partindo para uma análise empírica dos dados coletados, a sala de aula observada contava com 24 alunos, os quais demonstraram durante todo o período da pesquisa, certo afastamento em relação à literatura. Sendo alunos de uma das séries finais do ensino fundamental (8º ano), gostaríamos de poder dizer que pelo tempo escolar que possuem, a relação com obras literárias deveria ser de familiaridade, mas o que ocorre é justamente o contrário: há um distanciamento e resistência dos alunos em relação ao ensino de literatura.

A partir da análise dos questionários, evidenciamos que em sua maioria, as respostas obtidas envolvem aspectos negativos tanto na recepção, quanto no ensino de literatura na escola. Notadamente, as respostas obtidas pelo questionário representam bem o caminho que o ensino da literatura tem percorrido: um caminho cheio de dificuldades, resistência e negação. Foi constatado que, além da leitura servir de pretexto para o ensino de aspectos gramaticais da língua, estudo de escolas literárias e etc., a utilização indevida do livro didático também interfere

negativamente no aprendizado do aluno. Como bem sabemos, o livro didático tem por objetivo servir de elemento de apoio ao educador, e que assim sendo, ele possa “apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia” (OCEM, 2006, p.64). Mas, o que presenciamos foi uma completa relação de dependência do livro didático, utilizado em todas as aulas acompanhadas. Os fragmentos de textos presentes nestes livros serviram apenas como mero pretexto para ensinar a gramática normativa aos alunos, onde o real significado do texto não passou nem perto de ser identificado, tampouco explorado.

Os educadores devem pensar na formação ou *bildung* como um instrumento que faça o aluno reconhecer certa significância no que ele aprende, e não apenas reproduzir o que foi ouvido. A formação não se limita a uma função pedagógica, que apenas passa conhecimento; ela deve ter um caráter humanizador, que ensine através da literatura valores e comportamentos através dos quais uma sociedade possa se estruturar.

## Conclusões

Segundo Kleiman (1995), a mais importante das *agências de letramento*, a escola, tem se mantido focada em apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização, que nada mais é do que um processo de aquisição de códigos, geralmente concebido para enfatizar a competência individual necessária para se obter sucesso no âmbito da promoção escolar. O que não podemos fazer é “reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras [...] Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito”. (FREIRE, 2006, p.19)

Sendo o aluno o sujeito no processo de alfabetização, esse mesmo sujeito torna-se imprescindível para que haja o processo de letramento literário - e sem ter o devido prazer pela leitura, esse processo se tornaria quase nulo. Vale salientar que este processo se caracteriza como uma prática social, então, cabe à escola tomar medidas adequadas para promover um real contato do aluno com a literatura. Pois é ela, a escola, a principal responsável pela formação de alunos leitores.

Concluimos assim, que é necessário melhorarmos nossa prática em sala de aula, refletir mais e melhor sobre a importância do ato de ler - que não está na

compreensão errônea de que ler é devorar bibliografias. Devemos ler sempre e seriamente livros que nos interessem, que favoreçam a mudança da nossa prática, procurando nos adentrarmos nos textos, criando aos poucos uma disciplina intelectual que nos levará, enquanto professores e estudantes, não somente fazermos uma leitura do mundo, mas escrevê-lo o reescrevê-lo, ou seja, transformá-lo através de nossa prática consciente.

## Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CANDIDO, Antônio. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Nacional, 1982.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1985.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a Educação*. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. *Adorno*. O poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 2001.

## CULTURA AFRICANA E ENSINO DE QUÍMICA: ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

**BASTOS**, Morgana Abranches<sup>1</sup>, **BENITE**, Anna Maria Canavarro<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Ensino de Química, Cultura africana

### Introdução

Os experimentos são um meio facilitador dos processos de ensino e aprendizagem, pois segundo GIORDAN (2003), os mesmos despertam o interesse dos alunos em sala de aula promovendo uma maior motivação devido a sua ligação direta com os sentidos.

GUIMARÃES (2009) ressalta, entretanto, que somente a prática não resulta em motivação e interesse dos alunos, é necessário que aliado a isso o tipo de aula utilizada pelo professor seja desafiadora ao aluno, onde o aluno seja confrontado a resolver problemas e refletir sobre as sugestões errôneas para solução destes mesmos problemas.

Defendemos que aprender a ensinar não é um evento, mas sim um processo e é, acima de tudo, desenvolvimental. De acordo com Mizukami et al. (2002), a formação de professores deve ser entendida como um *continuum*, estendendo-se ao longo da vida, ou seja, não deve ser encarada como momentos formais tais como formação básica (nível médio ou superior) ou sinônimo de eventos (cursos de curta duração). A formação inicial é apenas uma das etapas da formação docente e não dá conta, sozinha, de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica. No entanto, ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, caso seja encarada numa direção diferente da ótica tecnicista.

Nessa perspectiva o presente trabalho apresenta e discorre sobre uma proposta de intervenção didática para o cumprimento da Lei 10.639/03<sup>3</sup> no ensino da química. Isso se faz necessário, pois, segundo NEVES (1997), apesar dos negros terem construído e estarem construindo parte considerável das riquezas do Brasil o currículo de nossas escolas é eurocêntrico, ou seja, em nossos currículos os alunos

1 Instituto de Química /UFG – e-mail: morganabranches@gmail.com

2 Instituto de Química/ UFG – e-mail: anitabenite@gmail.com

3 A lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003, altera a Lei N° 9.394/96 em seus artigos 26A e 79B, inclui no currículo oficial a cultura Africana e Afro-Brasileira e da Educação das Relações Raciais em toda a educação público e privada, é regulamentada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 6/2002 e a Resolução N° 1 de 17 de junho de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Relações étnico-raciais e para o ensino história e cultura afro-brasileira.

negros não são representados ou contemplados. Esta invisibilização muito contribuiu para as práticas racistas de nossa sociedade.

Porém, a cultura, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social (GOMES, 2003).

Como diversas pesquisas apontam, o racismo tem um impacto negativo na aprendizagem e no desenvolvimento da autoestima de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, e pode alimentar o sentimento perverso de superioridade de crianças, adolescentes e jovens brancos com pessoas de outras origens étnicas e raciais (negras, indígenas, ciganas, imigrantes, migrantes etc) (CARREIRA E SOUZA, 2013).

### **Justificativa**

Como professoras de química, defendemos que a operacionalização da lei 10.639/03 a partir da diáspora africana, identificar através de fatos históricos a influência do ciclo da cana-de-açúcar na descoberta e no desenvolvimento econômico da América Portuguesa (Brasil Colônia) até nos dias atuais. Compreender e utilizar as contribuições científicas dos africanos para o conhecimento de processos como: produção de rapadura, açúcar mascavo e a síntese da cachaça. Identificar e aplicar os conhecimentos sobre solubilidade, temperatura de ebulição e métodos de separação de misturas (cristalização e destilação).

### **Objetivos**

Diante do que foi exposto e visando operacionalizar a lei 10.639/03 o presente trabalho teve como objetivo o planejamento, design e desenvolvimento de uma intervenção pedagógica sobre propriedades físicas e químicas no contexto do ciclo da cana-de-açúcar no Brasil Colonial com vistas a promover a discussão sobre as estruturas de base da matéria a partir da discussão do racismo no Brasil.

### **Metodologia**

A pesquisa foi realizada no colégio de aplicação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE). Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa participante por meio da qual se busca a participação da comunidade na análise de sua própria história, com o objetivo de promover ações coletivas para o benefício da comunidade escolar, e isso visa à melhoria da visão crítica e da formação de

professores. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de formação de cidadãos e de ação social.

Identificação através de fatos históricos a influência do ciclo da cana-de-açúcar na descoberta e no desenvolvimento econômico da América Portuguesa (Brasil Colônia) até nos dias atuais, compreendendo e utilizando as contribuições científicas dos africanos para o conhecimento de processos como: produção de rapadura, açúcar mascavo e a síntese da cachaça. Identificar e aplicar os conhecimentos sobre solubilidade, temperatura de ebulição e métodos de separação de misturas (cristalização e destilação).

### **Análise dos Dados**

A seguir apresentaremos os resultados da intervenção pedagógica (IP) intitulada: **“Estudo do ciclo da cana-de-açúcar e a produção experimental da rapadura, açúcar mascavo e cachaça”**. Convidamos os alunos a responderem um questionário sobre a temática. Foram produzidos 21 registros de discurso escrito. Por motivos de espaço analisaremos brevemente as questões do questionário.

Na Questão 1 buscava-se que o aluno compreendesse as relações da ciência química com um momento histórico de constituição identitária do povo brasileiro. A questão 2 teve por objetivo avaliar como os alunos compreenderam o conceito de transformações químicas levando-se em consideração os aspectos fenomenológicos e teóricos da experimentação e análises de resultados feitas em sala de aula. A Questão 3, tinha como objetivo que os alunos compreendessem as diferenças das transformações químicas envolvidas no processo do refino e suas relações com a sociedade. Já a Questão 4, em que tinha-se como objetivo saber se os alunos compreenderam a contextualização histórica justificando corretamente o motivo de no período colonial o consumo da rapadura era priorizado. Na Questão 5, propôs um pequeno cálculo hipotético acerca da produção de rapadura. A Questão 6 o aluno, diante das discussões feitas em sala de aula, pudesse refletir e fazer uma escolha e justificar esta escolha baseando-se em aspectos químicos trabalhados em sala de aula.

### **Conclusão**

A partir dos resultados é possível considerar que a IP planejada e desenvolvida representou o contato consciente com as Tecnologias Africanas tecidas no Brasil e esse pode ser um novo universo de possibilidades para a apresentação

de uma ciência não hegemônica e eurocêntrica para uma sociedade multicultural como é a sociedade brasileira também possibilitou fomentar o diálogo entre as diferenças, questionar discursos que reforçam as discriminações e os estereótipos, tensionar conteúdos pré-estabelecidos, instituir um processo de constituição de professores sensíveis a diversidade cultural e capazes de (re) criar práticas alternativas que articulem os conhecimentos químicos e o olhar sobre as africanidades; respeito pelas diversas culturas e compreender as especificidades e a complexidade do tratamento da temática como eixo configurador de uma proposta de ensino e aprendizagem para o ensino de Química.

### Referências Bibliográficas

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1982. p. 89.

BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes; PAZINATO, Maurícius Selvero; ROCHA, Thaís Rios da; FRIEDRICH, Leandro da Silva; NARDY, Flávio Correia. **A Cana-de-Açúcar no Brasil sob um Olhar Químico e Histórico**. QUÍMICA NOVA NA ESCOLA Vol. 35, N° 1, p. 3-10, 2013

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-Raciais e para O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Outubro de 2004. Disponível em: <[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Programas/PmeNacional/DCN\\_Educacao\\_das\\_Relacoes\\_Etnico-Raciais.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Programas/PmeNacional/DCN_Educacao_das_Relacoes_Etnico-Raciais.pdf)> Acesso em 29/10/2014.

CUNHA, Lázaro. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. Disponível em <[http://www.mocambos.net/media/upload/contribuicao\\_dos\\_povos\\_africanos\\_para\\_o\\_conhecimento\\_cientifico\\_e\\_tecnologico\\_universal.pdf](http://www.mocambos.net/media/upload/contribuicao_dos_povos_africanos_para_o_conhecimento_cientifico_e_tecnologico_universal.pdf)> Acesso em 03 de março 2014.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da Qualidade na Educação Escolar: Relações Raciais na Escola**. Ação Educativa, Unicef, SEPPIR, MEC. São Paulo, 2013, 1ª Ed. p.33

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Contexto. São Paulo, 2007

DURAN, Elvira; PÉREZ, Ronaldo; CARDOSO, Wilton; PÉREZ, Omar A.. **Análise Colorimétrica de Açúcar Mascavo e sua Aceitação no Mercado de Viçosa-MG, Brasil**. Disponível em: < <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4286447.pdf>. Acesso em: 29/10/2014.

FERREIRA, Márcio Carvalho C., **A Influência Africana No Processo De Formação Da Cultura Afro-Brasileira**. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigos/29082013/influ%C3%AAncia-africana-no-processo-de-forma%C3%A7%C3%A3o-da-cultura-afro-brasileira>>. Acesso em: 02 de fevereiro 2014.

GIORDAN, Marcelo. **Experimentação por simulação**. Disponível em: < <http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/educ/pdf/experimentacao.pdf>> Acesso em: 29/10/2014.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura Negra e Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago

2003 Nº 23

GOULART, Sueli; MISOCZKY, Maria Ceci. **A produção de álcool combustível no Brasil: reorganização do capital e superexploração do trabalho ou vamos nos jogar onde já caímos... tudo novo de novo...** In: MISOCZKY, Maria Ceci.; FLORES, Rafael Kruter. e MORAES, Joysi. (Orgs.). *Organização e práxis libertadora*. Porto Alegre: Dacasa, 2010, p. 185-208.

GUIMARÃES, Cleidson Carneiro. **Experimentação no ensino de Química: Caminhos e Descaminhos rumo à Aprendizagem Significativa**. *Química Nova Na Escola*, vol. 31, nº 3, agosto, 2009, p. 198-202.

LE COUTEUR, Penny. e BURRESON, Jay. **Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história**. Trad. M.L.X.A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MACHADO, Carlos. **Ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente**. Ed. Bookss, 1ªed. 2014.p. 36.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos, SP: EdUSFCar, 2002.

MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréia Horta; ROMANELLI, Lilavate Izapovtiz. **A Proposta Curricular de Química do Estado de Minas Gerais: Fundamentos e Pressupostos**. *Química Nova*, 23 (2), 2000, p. 273-283.

NEVES, Y. P. **Algumas considerações sobre o negro e o currículo**. In: LIMA, I. C; ROMÃO, J. I. *Negros e Currículo*. Nº 2, Núcleo de Estudos Negros, 1997.

OLIVEIRA, Julieta Saldanha de; MARTINS, Márcio Marques; APPELT, Helmoz Roseniaim. **Trilogia: Química, Sociedade e Consumo**. *Química Nova na Escola*, vol. 32, nº3, Agosto de 2010, p. 140-144.

PINTO, Regina Pahim. **Diferenças Étnico-Raciais e Formação do Professor**. Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, 1999

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

SANTOS, Wildson Luiz P.; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Função Social: O Que Significa Ensino De Química Para Formar O Cidadão**. *Química Nova na Escola*, nº 4, novembro, 1996, p. 28-34.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial**. Trad. L. T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Fábio Cesar da; CESAR, Marco Antonio Azeredo. **Pequenas indústrias rurais de cana-de-açúcar: melaço, rapadura e açúcar mascavo**. Brasília: DF, 2003.155p.

THOMAZ, Lurdes; OLIVEIRA, Rita de Cássia. **A educação e a Formação do Cidadão Crítico, Autônomo e Participativo**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1709-8.pdf>> Acesso em 29/10/2014.

VILAR, Leandro. **Seguindo os passos da História: O engenho e o fabrico do açúcar no Brasil colonial**. 2013. Disponível em: <<http://seguindopassoshistoria.blogspot.com.br/2013/12/o-engenho-e-o-fabrico-do-acucar-no.html>> Acesso em: 21/07/2015.

**Fonte de Financiamento:** Prograd – UFG, CNPQ, FUNAPE e CAPES

# TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REVISÃO DE LITERATURA EM TESES E DISSERTAÇÕES

**MENEZES**, Nayara Ruben Calaça di<sup>1</sup>; **Araújo**, Denise Silva<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Educação profissional; Formação Docente; Trabalho docente

## Introdução

O presente texto é resultado de um plano de trabalho desenvolvido no programa de iniciação científica para licenciaturas da Universidade Federal de Goiás. Constitui-se em uma revisão bibliográfica, de cunho quanti-qualitativo, realizada com o objetivo de conhecer e analisar a produção teórica acerca da temática “trabalho e formação docente na educação profissional”.

Para tanto, o presente estudo adotou uma visão interdisciplinar, em que contribuem diversas áreas do conhecimento como a filosofia, a sociologia, a história da educação, a psicologia do trabalho, dentre outras que foram consideradas relevantes, no decorrer da investigação.

Desta maneira, foi possível identificar os momentos de construção da identidade profissional do docente e as necessidades de formação específica dos professores que atuam na educação profissional, conhecer as políticas públicas destinadas a este público, analisar a relação professor-aluno, bem como as implicações em ser docente nesta modalidade de ensino.

## Justificativa

A pesquisa justifica-se pela importância e necessidade da realização de um levantamento e análise da produção científica referente ao trabalho e a formação docente na educação profissional. Pretendeu-se desta forma, identificar e analisar as teses e dissertações, publicadas nos últimos cinco anos, no banco de dados da

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação/UFG – e-mail: [nayararuben@hotmail.com](mailto:nayararuben@hotmail.com);

<sup>2</sup> Faculdade de Educação/UFG – e-mail: [denisearaujo17@gmail.com](mailto:denisearaujo17@gmail.com)

CAPES, visando apreender as dimensões desse fenômeno e observar a maneira como vem sendo tratado e estudado na atualidade.

O interesse em pesquisar especificamente a docência na educação profissional em Goiás advém da constatação da ausência ou insuficiência de estudos e investigações científicas sobre a formação de professores para esse campo. Segundo Peterossi (apud Heckler 2012, p. 20) “muito mais do que uma história da formação dos professores de ensino técnico o que se encontra é uma história de não-formação, no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente”.

Dessa forma, a pesquisa visa identificar às contribuições de investigações recentes acerca do trabalho e da formação profissional dos docentes do ensino profissional, analisando a realidade do professor que atua nesta modalidade de ensino e suas relações com as políticas de formação inicial e continuada, realizando para tanto um estudo teórico profundo acerca do trabalho docente, na perspectiva do materialismo histórico dialético.

## **Objetivos**

O presente texto apresenta os resultados de uma revisão bibliográfica que tem como objetivo geral identificar e analisar as teses e dissertações, das áreas de Educação e Psicologia, publicadas nos últimos cinco anos, no banco de dados da CAPES, visando apreender as dimensões desse fenômeno e observar a maneira como vem sendo tratado e estudado na atualidade, a fim de contribuir para consolidação do referencial teórico do projeto “Observatório: o trabalho docente na educação profissional em Goiânia”, pesquisa a qual este trabalho se vincula.

## **Metodologia**

Inicialmente, foi realizado o levantamento da produção acerca do trabalho e da formação docente, em teses e dissertações das áreas da Educação e da Psicologia, defendidas nos últimos cinco anos e disponibilizadas online no portal de periódicos da CAPES. Para tanto, foram usados os descritores: “Trabalho docente e educação profissional”, resultando em 276 trabalhos e “Formação docente e educação profissional”, resultando em 342 trabalhos.

O sistema de buscas do site não permite o refinamento da busca para eliminar os resultados duplicados. Assim, muitas dissertações e/ou teses

apareceram nas duas palavras-chave pesquisadas. Para eliminar os resultados duplicados e selecionar os trabalhos relevantes para a presente pesquisa, foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos de todas as publicações encontradas.

Após essa primeira leitura, foram selecionados os trabalhos que discutiam questões relacionadas à formação dos docentes do ensino profissional e suas condições e/ou experiências de trabalho nessa modalidade de ensino, resultando em um total de 17 dissertações e/ou teses relevantes para a pesquisa. Em seguida, foi realizada uma leitura detalhada dos materiais encontrados e concomitantemente, o preenchimento de fichas bibliográficas, com a finalidade de direcionar a leitura e ao mesmo tempo criar um catálogo com o material.

Dentre os 17 trabalhos selecionados, uma tese e uma dissertação não foram obtidas junto às universidades onde foram produzidas por não estarem digitalizadas no acervo virtual das respectivas bibliotecas, logo não foi possível realizar toda a análise desses trabalhos, utilizando apenas as informações contidas nos resumos. Após a leitura e sistematização dos materiais, os resultados foram tabulados tomando como referência as seguintes categorias: nome do orientador, ano de publicação, classificação do trabalho em dissertação ou tese, instituição onde o trabalho foi realizado, palavras-chaves, gênero, aspectos investigados no trabalho, ambiente pesquisado, método, instrumentos, sujeitos e referencial teórico utilizado nos trabalhos. Por fim, foi realizada a análise e a discussão dos resultados encontrados visando à compreensão do atual panorama do trabalho e da formação docente no ensino profissional.

## Resultados

A partir deste estudo foi possível compreender como o trabalho docente na educação profissional é ainda pouco abordado nos estudos pós-graduados da área da Educação, sendo que todas as produções acadêmicas encontradas são unânimes ao dizer que necessitamos pensar a formação do docente que atua nessa modalidade de ensino e na exaltação da importância do papel destes profissionais para sucesso da atividade.

Segundo Urbanetz (2011, p.11) a própria Setec que reconhece que “a educação profissional e tecnológica atravessa um grande momento, graças às decisões de um governo que demonstra profunda compreensão do valor estratégico da mesma para o desenvolvimento nacional”, porém, não podemos esquecer que a

o trabalho docente na educação profissional tem particularidades e dilemas. De acordo com Silva (2011):

O mais latente talvez seja a sempre presente dualidade do trabalho manual versus trabalho intelectual que permeia as concepções de educação profissional presentes na história brasileira. Além disso, a constituição do ensino técnico no Brasil em diversos momentos históricos como formador de mão-de-obra para o capital faz com que a educação profissional seja frequentemente demonizada ou, em contrapartida, endeusada como “salvadora da economia nacional” (SILVA, 2011, p.11).

Segundo Barato (apud Silva, 2011 p. 73), para se contrapor a uma educação orientada para e pelo mercado, é preciso pensar uma formação profissional voltada para saber no e do trabalho, sendo que o saber do trabalho é uma questão pouco estudada, fato evidenciado pela pequena quantidade de trabalhos publicados sobre a temática nos últimos cinco anos.

É consenso nos trabalhos analisados o fato que a educação profissional vem se expandido no Brasil e que as políticas de formação dos docentes não tem avançado na mesma velocidade. Neles, pode-se perceber que a formação desses professores, quando ocorre, se dá através de trocas de experiências com os colegas e principalmente, pela repetição dos modelos de bons professores que tiveram ao longo da trajetória como alunos.

## Conclusões

Por fim, conclui-se que a formação e o trabalho docente em uma instituição de ensino profissional vêm recebendo pouco investimento e atenção quando comparado a crescente demanda desse setor. Além disso, muitos são os fatores que corroboram para a precarização do trabalho e da formação desses professores, dentre eles cabe destacar a precarização dos contratos de trabalho, que muitas vezes são apenas temporários, o que dificulta a realização de uma formação continuada.

Como graduanda em licenciatura, acredito ser essencial pensar sobre a docência, suas dificuldades, desafios e compensações. Dessa forma, ao ler as teses e dissertações selecionadas, foi possível identificar os momentos de construção da identidade profissional do docente da educação profissional, conhecer da necessidade de formações específicas, bem como as implicações em ser docente

da educação profissional em tempos de reestruturação da dinâmica de investimento educacional.

Acredito ser válido enfatizar que, a partir deste estudo foi possível compreender como o trabalho docente é abordado pela área da Educação e da Psicologia, sendo possível concluir que a formação e o trabalho docente em uma instituição de ensino profissional vêm recebendo pouco investimento e atenção quando comparado a crescente demanda desse setor.

## Referências

HECKLER, Gisele Lopes. **A especificidade do trabalho docente no PROEJA: Um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul –Rio- Grandense – Campus Sapucaia do Sul/RS.** 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/GiseleLopesHeckler.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

SILVA, Carla Odete Balestro. **Ad-mirando o professor de formação técnica: O fazer-se docente no encontro com o PROEJA.** 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33669/000789344.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

URBANETZ, Sandra Terezinha. **A constituição do docente para a educação profissional.** 2011. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10\\_Sandra Terezinha Urbanetz.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_Sandra Terezinha Urbanetz.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2015.

## Fonte de Financiamento

Programa Bolsas de Licenciatura – PROLICEN

## O TRATAMENTO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL E AS ATITUDES SOCIOLINGUÍSTICAS NUMA ESCOLA PÚBLICA

COSTA, Pedro Augusto Lino Silva<sup>1</sup>; REZENDE, Tânia Ferreira<sup>2</sup>.

**Palavras-chave:** Diversidade linguístico-cultural. Atitudes sociolinguísticas. Escola pública. Ensino de português.

### Introdução

A presente pesquisa buscou verificar em uma escola quilombola como é e como se manifesta o tratamento da diversidade linguístico-cultural e se esse tratamento se reflete e influencia as atitudes sociolinguísticas dos sujeitos do ensino e da aprendizagem de Português, principalmente, mas não exclusivamente nas e sobre as práticas escritas em sala de aula.

Como observado pelos PCNs, percebemos que faz parte das políticas do Ministério da Educação uma prática pedagógica que ofereça às crianças e adolescentes brasileiros/as uma compreensão da diversidade linguístico-cultural que leve ao respeito e valorização dessa diversidade. Motivados pelos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica, buscamos verificar, por meio da observação participante na escola campo, como se dá o tratamento dessa diversidade na prática escolar cotidiana.

### Justificativa

O OBIAH Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem já realizou alguns estudos dessa natureza, especialmente, no que concerne às escolas públicas em contato com indígenas ou localizadas em terras indígenas. Os resultados desses estudos mostram que as atitudes sociolinguísticas dos(as) docentes e dos(as) discentes refletem o processo sócio-histórico de formação das sociedades brasileiras, com um profundo sentimento de desvalia dos grupos minorizados, historicamente marginalizados no Brasil.

Com esta investigação, pretendemos contribuir com os estudos do Obiah, verificando como se dá o tratamento da diversidade linguístico-cultural e quais são as atitudes sociolinguísticas dos sujeitos do ensino e da aprendizagem de

---

<sup>1</sup> Bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura. Graduando em Letras – licenciatura em Português. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás.

<sup>2</sup> Professora doutora da Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás.

Língua Portuguesa, agora em outra realidade, também intercultural e complexa: a escola pública de educação básica localizada no quilombo urbano Jardim Cascata, já referenciado.

### **Objetivos**

1. Verificar qual o tratamento dado à diversidade linguístico-cultural pelos(as) professores(as) e, ainda, como os alunos lidam com essa diversidade.
2. Analisar como as atitudes sociolinguísticas de professores(as) e alunos(as) impactam e direcionam o tratamento da diversidade linguístico-cultural.

### **Metodologia**

Para realização da pesquisa, selecionamos o Colégio Estadual Jardim Cascata, uma escola da rede pública estadual, em funcionamento desde 1992, situado no quilombo urbano Jardim Cascata, um bairro de Aparecida de Goiânia, região metropolitana da capital de Goiás. A escolha da escola foi baseada na necessidade de investigarmos a realidade escolar num campo de complexidade sociolinguística e cultural (MORIN, 2010).

O bairro Jardim Cascata é caracterizado por uma população predominantemente negra, por isso, e a partir da ação de movimentos sociais, o bairro foi reconhecido como quilombo urbano desde 2007 pela Fundação Cultural Palmares. Por esse motivo, o Colégio Estadual Jardim Cascata é considerado uma escola quilombola, isto é, uma escola diferenciada, desde 2007, passando a se beneficiar de todos os direitos de uma escola quilombola, previstos e amparados pela Lei 9.394/96 (LDB/96) complementada e modificada pela Lei 10.639/03.

Para este trabalho, escolhemos realizar nossas visitas e observações no turno vespertino. Nesse turno, há dois professores de Língua Portuguesa, atuando em cinco turmas: três turmas de 6º ano e duas de 7º ano. Sendo assim, a reflexão que ora apresentamos foi realizada a partir das práticas que observamos com duas turmas do vespertino, uma de 6º e outra de 7º ano, cada uma contendo 30 alunos.

Para concretizar os objetivos dessa investigação, fizemos uma pesquisa do tipo etnográfica. Para tanto, nos apropriamos de práticas comuns à etnografia, tais como a observação participante e a análise de documentos. Fizemos também um estudo bibliográfico sobre o tema da pesquisa para o embasamento deste estudo.

### **Resultados / Discussão**

Conforme apresentado nas narrativas produzidas a partir das observações em sala de aula, podemos perceber como se dá o tratamento da diversidade linguístico-cultural no Colégio. Temos duas situações que refletem com clareza o posicionamento dos(as) professores(as) a respeito de um padrão linguístico que já é em nossa sociedade desprestigiado. A avaliação feita pela professora numa aula de literatura e pelo professor na aula de redação reforça a atitude negativa dos(as) alunos(as), no que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa, e está relacionada ao padrão linguístico usado pelos(as) alunos(as).

O perigo de avaliações como essa é que elas costumemente revelam juízos de valor apriorísticos como uma condição social do falante, por seu lugar social de pertencimento e por sua origem cultural e étnica. A avaliação social da linguagem (LABOV, 2008 [1972]), conseqüentemente, nesse caso, expressa um julgamento do(a) falante de dada variante linguística. Assim, o resultado da avaliação social dos(as) alunos(as) pelos(as) professores(as) pode reforçar ou desencadear atitudes sociolinguísticas negativas.

Entende-se por atitude sociolinguística uma maneira organizada de sentir e reagir, levando em consideração crenças e valores, a determinados acontecimentos da realidade na qual estamos inseridos (LAMBERT, 1975), com relação à língua, originado do lugar social de pertencimento do falante (LABOV, 2008 [1972]).

Num outro ponto importante dessa discussão, tentamos observar como se dá o tratamento da diversidade linguístico-cultural, especialmente, levando em consideração que essa é uma escola quilombola. O que encontramos, de fato, foi uma prática escolar que não remete em nenhuma das nossas observações ao fato de a escola ser quilombola. No PPP da escola foi possível encontrar o reconhecimento por parte da escola da importância da escola diferenciada nesse tipo de comunidade, mas nas práticas observadas em sala

de aula não foi possível observar nenhum trabalho que dialogasse com o PPP, nesse sentido.

A escola em uma comunidade quilombola tem papel importante da reafirmação identitária, mas se não há uma identificação comum quilombola, não há o que reafirmar. Devido à natureza dessa investigação, não foi possível investigar como se deu a formação sócio-histórica e política do quilombo, infelizmente, isso não nos permite fazer uma reflexão mais pontual sobre essa questão. No entanto, a partir das nossas observações, foi possível identificar um elemento importante nessa complexa relação: a localização da escola.

Concebemos a representação de escola pública, com tudo que isso implica, como uma tradição inventada (HOBBSAWM,2014), conjunto de práticas reguladas e que visam inculcar valores e comportamentos, especialmente, em relação ao passado.

O perfil inventado tradicionalmente atribuído a escola pública que temos nesse caso, especificamente, é um perfil de desvalia. Valores e crenças negativas tanto por parte dos(as) alunos(as), quanto dos(as) professores(as), do que seja um aluno(a) ou um professor(a) de escola pública, sem a consciência de que esse perfil é inventado. É possível identificar em ambos, professores(as) e alunos(as), crenças e valores que remetem a um sentimento de incapacidade.

O sentimento de auto desvalia (FREIRE, 1987) que é uma das bases para uma atitude negativa, acaba sendo resultado desses perfis e influenciam as práticas e comportamentos na escola. Como podemos observar na escola, em que vemos alunos(as) se queixando da dificuldade de aprender português, ou dizendo sobre como são “custosos”. Ou a professora dizer que os (as) alunos(as) são “difíceis, indisciplinados e desinteressados”. Esses comentários evidenciam a existência desses perfis e como eles afetam o dia a dia escolar, levando a sua manutenção como perfis naturalizados e não como valores inventados.

Encontramos, em práticas como essa, o reflexo do que Holanda (2004) afirma sobre a cordialidade do(a) brasileiro(a). Trata-se de uma estratégia, especialmente do que diz respeito ao perfil do(a) professor(a) de escola pública, que encontra nessa polidez de se atender aos documentos oficiais uma maneira de resistir à desvalia instaurada por esse perfil. Com isso, diante da generalidade das aulas e das avaliações, nos perguntamos dos objetivos do ensino de português. Eles se perdem quando, por essa generalização, o ensino de

português fica associado com o ensino descontextualizado dos gêneros na escola. A crítica feita ao ensino descontextualizado de gramática, agora se aplica ao ensino do gênero.

### Conclusões

A partir de nossas investigações foi possível refletir a respeito do tratamento da diversidade linguístico-cultural na escola. Identificamos que o discurso oficial da escola está articulado com os documentos oficiais que regem o ensino básico no país e a educação quilombola. No entanto, não encontramos na escola, de forma clara, práticas como as sugeridas pelo PCN. Ao analisar o PPP da escola e as observações feitas em sala de aula, podemos perceber que existe uma lacuna. O fato de o PPP ser muito vago pode explicar a ausência dessas práticas na sala de aula. Práticas que são importantes para a formação do(a) aluno(a), especialmente, já que se trata de uma escola quilombola, em que a sugestão de trabalho levando em conta os aspectos culturais é ainda mais contundente.

A complexidade presente nessa comunidade abala a) a estabilidade do ensino convencional, b) a separação entre o objeto e o sujeito nas práticas pedagógicas, c) a generalização dos conhecimentos a respeito desses sujeitos e objetos e d) o princípio de causalidade linear que rege tais relações (MORIN, 2012). Assim, o que se tem como proposta desafiadora ao lidar com essa complexidade é a prática escolar que desconstrua os aspectos abalados e alcance uma mudança na forma de pensar em tais práticas.

### Referências

- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MORIN, Edgar (org.). *A religação dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

### Fonte de financiamento

Programa Bolsa de Licenciatura (PROLICEN), pela Universidade Federal de Goiás.

## CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.

DINIZ, Rafaela Aparecida Silva Ferreira<sup>1</sup>; TARTUCI, Dulcéria<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos Multifuncionais. Práticas Pedagógicas. Aprendizagem.

### Justificativa/Base Teórica

Ainda que a década de 1990 tenha sido o marco temporal da defesa por uma concepção de sociedade e educação inclusiva, são os anos iniciais de 2000 que marcaram os momentos de efervescência da política de inclusão escolar no Brasil. No ano de 2003 a, extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura - MEC criou um programa que buscava a difusão de sistemas inclusivos por meio da formação e da gestão – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003-2010).

A partir da primeira década de 2000 foram várias as diretrizes legais implementadas, entre elas destacou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e posteriormente a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEE-PI (BRASIL, 2008). Portanto, é a partir principalmente deles que os estados e municípios vem organizando e implementando a inclusão escolar. Este último documento ao tratar do atendimento educacional especializado (AEE) reafirma seu papel na educação dos alunos com deficiência<sup>3</sup> e reafirma a importância do Programa das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A implantação deste programa visa promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino regular, possibilitando a oferta do AEE em SRM nas escolas comuns da rede pública

<sup>1</sup> Unidade Acadêmica de Educação – Curso de Educação do Campo - Regional Catalão/UFG – e-mail: rafaelafd89@gmail.com;

<sup>2</sup> Unidade Acadêmica de Educação – Regional Catalão/UFG – e-mail: dutartuci@brturbo.com.br

<sup>3</sup> A PNEE-PI (BRASIL, 2008) considera público alvo da educação especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, mas optamos por referirmos neste trabalho as pessoas com deficiência.

e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e não substitutiva à escolarização.

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico das SRM. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola (ROPOLI, 2010, p. 17). Pensando nisso é que o presente trabalho visa apresentar algumas discussões acerca de um estudo que tem como tema o AEE no âmbito do Prolicen..

Nesta perspectiva, justifica-se a relevância de desenvolver esse estudo no âmbito de um programa de iniciação científica voltado para as licenciatura, uma vez que é nesse âmbito que deve ser propiciado condições para que os futuros professores compreendam os processos de aprendizagem e a necessidade de instituir práticas pedagógicas voltadas para o atendimento a diferença, assim como poderá identificar demandas para os cursos de formação de professores.

O grande desafio para os cursos de formação, nas palavras de Pletsch (2009, p. 148) “é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.”

## **Objetivos**

A partir das indagações acima referidas é que este trabalho se propõe a discutir os resultados da pesquisa que teve como objetivo analisar as concepções sobre as práticas pedagógicas e aprendizagem de estudantes com deficiência a partir dos dizeres de professores de AEE que atuam em SRM e em CAEE, em articulação com as demandas para formação docente, mais especificamente, identificar e descrever a concepção dos professores de AEE em SRM e em Caee sobre a aprendizagem e a prática pedagógica desenvolvida com alunos com deficiência e identificar, em articulação com as concepções dos professores, as demandas para formação de professores.

## Metodologia

A investigação proposta é balizada em uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida a partir da pesquisa colaborativa efetuada no âmbito do Observatório Nacional de Educação Especial/Oneesp e do Observatório Goiano de Educação Especial/Ogeesp. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, por meio do Parecer291/2011. Assim, a análise aqui apresentada se deu a partir do banco de dados desta pesquisa, mais especificamente os dados em que foram focalizadas as discussões sobre a formação apresentada pelas professoras.

Além da análise do banco de dados, foi utilizadas, também como procedimento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas individuais com professoras de AEE, de CAEE e de SRM vinculadas à rede estadual de educação de Catalão

## Resultados/Discussões

No que diz respeito à aprendizagem dos alunos com deficiência algumas professoras ao revelarem suas concepções acerca da aprendizagem dos alunos com deficiência, apontam visões restritas à socialização, por outro lado algumas reforçam a capacidade de aprendizagem destes alunos e como o AEE possibilita o desenvolvimento dos mesmos. Relata ainda como este atendimento se torna importante na vida do aluno, que passa a sentir vontade e necessidade de frequentar as aulas, aumentando assim seu interesse pela aprendizagem e melhorando cada vez mais seu desenvolvimento.

Pode-se observar o relato de uma das professoras que nos ajuda a compreender a forma como a prática pedagógica do AEE é significada por ela. A professora aponta o caráter distintivo do trabalho desenvolvido na classe comum ao afirmar que seu trabalho não é de reforço escolar. Inclusive, afirma: “Meu trabalho é diferente do trabalho do professor do ensino regular”. Outra professora de SRM também explica que os alunos com e sem deficiência aprendem e que a diferença é a especificidade do aluno que deverá conduzir o objetivo, a adequação do planejamento e os recursos ou ainda que a aprendizagem depende de como e com que recursos se

propõe a aprendizagem. Os recursos e jogos lúdicos também foram referidos por algumas professoras como mediadores de aprendizagens.

Os professores relataram o trabalho cotidiano desenvolvido com seus alunos, o modo como são realizadas as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Tendo em vista as entrevistas realizadas é possível dizer que diante de uma realidade não tão incentivadora nas SRM e no CAEE as professoras buscam de todas as maneiras incentivar a aprendizagem dos alunos por meio de diferentes práticas e recursos.

Os recursos e espaços necessários ao serviço de AEE, no âmbito do CAEE e da SRM, assim como também acontece no ensino comum, não se apresentam como totalmente adequados. Ressalte-se que para o bom desenvolvimento do aluno e sua aprendizagem é necessário que as condições de trabalho do professor sejam favoráveis. Em relação à igualdade de oportunidades e ao direito à educação aos estudantes com deficiência acredita-se que há alguns avanços, mas ainda existe a necessidade de romper com os vários desafios enfrentados pelos professores de educação comum e de educação especial, a fim de garantir os direitos de escolarização das pessoas com deficiência.

## **Conclusões**

O desafio então seria inserir a educação especial e a inclusão como temas ou disciplina curricular obrigatória nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas e promover e incentivar cada vez mais a expansão de projetos de pesquisas e de extensão na universidade e ampliar as discussões sobre o assunto em todos os âmbitos escolares.

A partir da realização dessa pesquisa foi possível observar que para o bom funcionamento do AEE é necessária a elaboração de um conjunto de diretrizes e ações na escola, a construção de conhecimentos e práticas inclusivas pelos professores e demais profissionais da escola e a estruturação de espaço que tenha como norte principal garantir a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Viu-se também que no que diz respeito aos investimentos financeiros tanto para o CAEE quanto para as SRM, apesar de serem geridos por instituições/fontes

diferentes e apresentarem características diversas, os professores de ambos sentem a necessidade de se qualificarem profissionalmente para garantirem o melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos com deficiência.

As professoras questionam a ausência de formação de professores promovida pelos gestores da educação. Apontam ainda as dificuldades vividas pelo professor da classe comum que, além de não ter formação e conhecimentos sobre os processos de aprendizagem de seus alunos com deficiência, ainda não conta com o AEE, uma vez que seus alunos não têm laudo médico, portanto, não têm direito ao atendimento, o que traz prejuízo ao aluno e sobrecarrega para o professor.

Considerando as condições de formação apresentadas pelos docentes, sejam aqueles que participaram da pesquisa do Ogeesp, realizada em 2011, ou aqueles entrevistados em 2015, cumpre destacar as demandas que se apresentam hoje para a universidade em relação à formação de professores, em relação à formação inicial ou continuada. É urgente que as Licenciaturas voltem seu olhar para o aluno concreto do ensino básico. É necessário que se reconheça a legitimidade do direito das pessoas com deficiência à educação, no sentido de garantir a escolarização para todos. Nesse sentido, é preciso reconhecer a demanda por conhecimentos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem destes alunos, dos processos e saberes envolvidos em práticas pedagógicas inclusivas

**Fonte de Financiamento:** Capes e Prolicen

## Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília-DF: CNE/CEB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

PLETSCH, Márcia D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 33, 2009. p. 143-156. Editora UFPR.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectivada Inclusão escolar: a escola comum inclusiva** – Brasília: Ministério de Educação Especial, [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

## DIFERENÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DO PERIÓDICO DA REVISTA MOVIMENTO (UFRGS) DE 1994 A 2014

**MOURA**, Raphael de Lima (voluntário)

**CASTRO**, Simone Leonel (colaboradora)

**NETO**, Sissilia Vilarinho (orientadora)

### JUSTIFICATIVA

A educação física escolar brasileira, com as Leis 9394/1996 e 10793/2003, passa a ser componente curricular obrigatório da Educação Básica. Decorrente das leis mencionadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física apresentam o propósito da disciplina: “democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos”, numa perspectiva de formação para a cidadania e ampliação da visão estritamente biológica sobre o indivíduo (BRASIL, 2001, p. 15).

Considerado um marco histórico do campo acadêmico-profissional da Educação Física uma vez que como componente curricular a educação física passa a ocupar lugar de conhecimento na escola; essa determinação legal repõe questões acerca do sentido educativo dessa disciplina, na medida em que expressa o movimento nacional por educação pública de qualidade com acesso universal ao mesmo tempo em que se insere no movimento de reorganização da escola capitalista (SAVIANI, 2006).

Para o ensino da educação física na escola, pois, estão postos desafios lógicos e históricos acerca da seleção e da organização curricular do conhecimento, da teoria do conhecimento e da teoria pedagógica que dão sustentação à prática pedagógica, da metodologia de ensino e da avaliação do ensino e da aprendizagem, dentre outros, os quais expressam a tensão dos elementos biológicos e sócio-históricos no processo de formação humana.

Identifica-se, na produção acadêmica da educação física reflexão e análise crítica sobre os limites e as possibilidades dessa disciplina contribuir com a formação humana no interior da escola, articulado à necessidade de universalização da Educação Básica. Observa-se que a eminência das características biofísicas dos indivíduos tem feito com que pesquisas sejam desenvolvidas em torno da inclusão de gênero, de deficientes, de negros, de grupos étnicos dentre outros (PINA, 2009,

2010a, 2010b; SILVA, SOUSA e VIDAL, 2006; CARMO, 1998; ALTMANN, 2002). A partir do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte de 2009, por exemplo, a reflexão em torno do ensino da Educação Física para todos fez com que o Grupo de Trabalho Temático “Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais” fosse substituído pelo GTT “Inclusão e Diferença”, objetivando ampliar a discussão.

Historicamente, a Educação Física vem se estruturando na escola como uma atividade para desenvolver aptidão física. A diferença é elemento fundante das formas de incluir alunos, organizar e executar as sessões de aulas. Tradicionalmente, sob a influência de concepções biologicistas de corpo e movimento, seleciona-se e homogeneiza-se os alunos a partir de procedimentos de observação, comparação e classificação com base em valores anátomofisiológicos.

Para Pina (2010a), nos anos de 1980, a crítica à essa tradição da Educação Física limitada às ciências biológicas e a tentativa de construção da área de conhecimento no âmbito das ciências humanas e sociais possibilitam vislumbrar “outras possibilidades de tratar a questão da diferença”, como o “paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal” (p. 3). Ao mesmo tempo, a disciplina escolar Educação Física, integrante do projeto político de escolarização brasileira, vem assimilando “o projeto neoliberal de sociedade e de educação, vinculando-se ao projeto de Educação para Todos” (PINA, 2010a, p. 5) e incorporando os fundamentos centrais da sociedade inclusiva: “adoção dos valores pautados na diversidade” capazes “de alterar a condição de barbárie provocada pelo capitalismo contemporâneo” (PINA, 2010b, p. 144).

De acordo com Miranda, o trato privilegiado das diferenças parece dar sustentação ao desenvolvimento do “princípio da socialidade”; o qual tem a possibilidade de se manter na medida em que “o direito à escolarização mais equitativa e a perspectiva de fortalecer a autoestima dos alunos” compõem, juntamente com a “atenção à diferença” os elementos dessa nova racionalidade posta para a escola (MIRANDA, 2009, p. 32). A autora aponta ainda que há mudanças no sentido histórico da escola como espaço-tempo de acesso e aquisição de conhecimento: a substituição do “princípio do conhecimento” pelo “princípio da socialidade” que é a “oportunidade de compartilhar a experiência da escola, de viver o tempo da escola, de conviver com outras crianças e adolescentes próximos de sua idade” (MIRANDA, 2005, p. 649).

Diante das considerações feitas, o presente projeto plano de trabalho será desenvolvido a partir da seguinte questão: de que forma é abordada a diferença nos artigos que tratam sobre Educação Física escolar publicados nos periódico científico Revista Movimento (UFRGS), no período de 1994 a 2014?

#### OBJETIVOS

Objetivo geral: Analisar como a diferença é abordada, nos artigos que tratam da Educação Física escolar nos periódico científico Revista Movimento (UFRGS), no período de 1994 a 2014. Objetivos específicos: 1) Analisar, na produção do conhecimento científico sobre Educação Física escolar, qual a relação que se estabelece entre igualdade e diferença. 2) Compreender de que forma esse debate contribui para o desenvolvimento da Educação Física como componente curricular da Educação Básica

#### METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se de pesquisa documental que é, para Gil (1999), semelhante à pesquisa bibliográfica. O que as diferencia são as fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica tem como fonte a contribuição de diversos autores sobre um tema específico, a pesquisa documental utiliza-se de fontes que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados a partir dos objetivos da pesquisa.

A opção por considerar toda a produção do periódico, desde a sua primeira edição até dezembro de 2014 justifica-se por permitir-nos acompanhar quando e em que condições as temáticas relacionadas a diferença aparecem e por poder ser comparada com as de outros periódicos que compõem a totalidade desta pesquisa e que são fontes de coleta de dados, possibilitando avanço no tema. A coleta de dados foi realizada no site da Revista Movimento, ([www.seer.ufrgs.br/Movimento](http://www.seer.ufrgs.br/Movimento)), no período de 1994 a 2014.

Tem-se observado que na produção da Educação Física a diferença ainda não aparece como alvo de uma discussão conceitual. Todavia, além da compreensão ontológica da realidade social envolvida na discussão da diferença, o uso deste termo nas produções remete a construção de sentidos sobre a materialidade histórica, bem como orienta, de alguma forma, a prática social no campo acadêmico e profissional da Educação Física. Desta forma, o levantamento documental considerou temáticas relacionadas à diferença no âmbito da educação

física escolar. No site, a busca pelos descritores definidos para a coleta se deu nos títulos e palavras-chave dos trabalhos publicados como mostrado abaixo.

**Quadro 1:** Descritores para selecionar documentos, a partir do título e/ou da palavra-chave

Temáticas relacionadas à diferença	Descritores
Diferença e correlatos	Diferença, Diversidade, Desigualdade
Marcadores de diferença	Gênero (meninos, meninas), deficiências (em geral ou específica), etnia/raça, cor da pele etc.
Princípio orientador ou condição para viabilizar a aceitação da diferença	Inclusão, Integração, Igualdade, Equidade etc.

Os dados serão analisados numa perspectiva quanti-qualitativa. Para a análise qualitativa será usada a técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2010). Para Bardin (2010, p. 33), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que tem por finalidade empreender um esforço de interpretação garantindo “o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade”. A análise de conteúdo, como técnica para analisar documentos pertinentes às pesquisas científicas, pode possibilitar fazer inferências acerca das condições de produção de determinado tema, categorias, bem como as implicações para determinado campo de conhecimento e para a realidade social.

Nessa pesquisa propõe-se fazer análise categorial temática, com o objetivo de descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem algo para o objetivo analítico visado. Essa análise se dá por operações de desmembramento do texto em unidades e categorias para posterior reagrupamento analítico (MINAYO, 1998)

Conforme Souza Junior et. al. (2010, p. 35), um procedimento importante na análise de conteúdo é a elaboração de indicadores que indiquem: a) elemento central (educação física, diferença e universalização da educação básica); b) operacionalização (tratamento dado à diferença na produção acadêmica sobre educação física escolar); c) categoriais analíticas e empíricas (tratamento dado à diferença na produção acadêmica sobre educação física escolar); d) pontos para orientar a investigação (Como a produção acadêmica no âmbito da educação física escolar tem se apropriado da diferença como categoria de análise? Quais as implicações da apropriação conceitual da diferença para a reflexão acerca da relação educação física, universalização da educação básica e formação humana? Quais as relações entre diferença, educação do corpo e formação humana na produção sobre educação física escolar?).

RESULTADOS ESPERADOS

O trabalho está passando pela fase de coleta de dados. Mas deixamos claro que esperamos contribuir para o aprofundamento da compreensão sobre os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o debate acadêmico sobre Educação Física escolar no Brasil.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, H. Meninas e meninos jogando futebol. *Verso e Reverso*, São Leopoldo- RS, v. XVI, n. 34, p. 89-100, 2002.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 4 ed. revista e atualizada. Edições 70, Lisboa, 2010

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: Secretaria, 2001.

CARMO, A. A. Educação comum e especial: discursos diferentes e uma mesma prática excludente. In: MARQUEZINE, M. C. et al. *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: UEL, 1998.

FARIA, G. G. G. A celebração da diferença na escola e suas implicações para a produção do sucesso/fracasso escolar. In: *Anais do XV Enabrapso*, Maceió, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa em Ciências Sociais*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MIRANDA, M. G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan/abr, 2009.

MIRANDA, M. G. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, mai/ago, 2005.

PINA, L. D. A questão da diferença no quadro histórico da educação física. *Lecturas, Educación Física y Deportes: revista digital*, Buenos Aires, ano 15, n. 143, abr, 2010a.

PINA, L. D. *As ilusões do paradigma da inclusão na produção teórica da educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. SILVA, R. H. R.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Educação Física Escolar e Inclusão: desafios para uma prática concreta. *Solta a Voz*, Goiânia, v. 17, n. 2, jul/dez, 2006.

SOUZA JUNIOR et. al. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa perspectiva qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, v. 16, n. 3, p. 31-49, jul/set, 2010.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN

## OS SABERES INICIAIS ACERCA DOS PRINCIPAIS CONCEITOS ACADÊMICOS E LITERÁRIOS DA ÁREA DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA SAÚDE, DE ACADÊMICOS MATRICULADOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (MODALIDADE PRESENCIAL).

Bolsista – Acad. Raphael Henrique Cordeiro Rossi - FFD  
Orientador - Prof. Francisco Luiz De Marchi Netto - FEFD

**Palavras chaves:** saberes – formação – conhecimento – Educação Física

### Introdução

O curso de Licenciatura em Educação Física e Dança da FEFD da UFG, criado em 01 de setembro de 1998 pela da resolução n. 283 do então Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás foi reconhecido pelo MEC somente em 27 de dezembro de 1994, conforme consta da Portaria n. 1811 e publicada no D.O.U. de 28/12/94, tendo como proposta inicial, implementar uma formação crítica e progressista de professores para uma atuação qualitativa nas redes públicas e privadas de ensino, assim como também nos demais espaços de atuação das práticas educativas, pedagógicas e sociais de desenvolvimento das práticas corporais pertencentes ao campo de conhecimento específico da área.

O objetivo principal, descrito no PPP vigente para a formação de professores em Educação Física da FEFD, aponta para:

*[...]uma formação de professores que tenham capacidade de atuar nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social que interagem historicamente e no cotidiano com a escola, cultura e a sociedade.*

O mesmo documento descreve ainda como outros objetivos (específicos) que apontam para a finalidade de (1) estimular o processo de reflexão crítica no sentido de compreender a gênese da existência social e cultural humana, perpassando a esfera do trabalho, da cultura, da educação, da escola e do saber; (2) promover uma formação docente enquanto elemento constitutivo do sujeito na formação da cultura mais elaborada; (3) desenvolver atividade criadora, transformadora, e a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos em todas as suas dimensões; (4) proporcionar a articulação dos componentes curriculares, fecundando o trabalho educativo, a ação pedagógica e a pesquisa científica.

O PPP da FEFD descreve ainda como *princípios norteadores da formação profissional* (grifo nosso) os seguintes aspectos:

- I. desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;
- II. sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus desdobramentos sócio-históricos e culturais;
- III. unidade teoria/prática, tanto na produção do conhecimento quanto na organização do saber, entendendo o trabalho como princípio educativo fundamental na escola;
- IV. compromisso social e político do profissional da educação junto aos demais educadores e movimentos sociais;
- V. trabalho coletivo pautado na formação de competências político-social, éticomoral e técnico-profissional como referência nuclear da formação docente;
- VI. tratamento interdisciplinar do saber da Educação Física junto aos demais saberes políticos, científicos, artísticos, culturais, pedagógicos e técnicos necessários a formação de professores e a prática educativa escolar;
- VII. articulação da graduação com a pós-graduação numa perspectiva da educação continuada;
- VIII. a pesquisa como dimensão da formação docente, meio de produção de conhecimento e intervenção na prática pedagógica e social.

O curso de licenciatura plena em Educação Física tem como objetivo a formação docente pautada no desenvolvimento das seguintes *competências e habilidades*:

1. atuar e refletir criticamente acerca de sua função formadora, pedagógica, científica, política e social;
2. atuar nos diferentes espaços e dimensões da educação básica dentro da perspectiva da práxis pedagógica e social;
3. desenvolver atitude científica por meio da pesquisa, da reconstrução do conhecimento e de avaliações sócio-culturais do movimento humano, com foco nas diferentes formas de educação corporal, visando a produção e a ampliação do acervo cultural humano;
4. atuar na gestão de políticas educacionais, no trabalho pedagógico, no ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação pedagógica, em projetos educacionais na escola e em outros espaços educativos onde se insere a corporalidade humana;
5. atuar no universo da corporalidade humana na perspectiva do ensino crítico e reflexivo e na produção e reconstrução do saber no âmbito da educação e da cultura;
6. compreender os métodos de produção de conhecimentos tendo em vista a construção e reconstrução de saberes docentes em educação física;
7. compreender a complexidade dos processos objetivos e

subjetivos de formação e desenvolvimento humanos; 8.compreender as relações contraditórias que permeiam o corpo e suas interfaces com a educação, o lazer, a saúde, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade; e 9. desenvolver autonomia intelectual e profissional possibilitando e fortalecendo a ação interdisciplinar e o trabalho coletivo no contexto da educação e da sociedade.

Tendo em vista que a Educação Física ocupa historicamente uma posição de ser uma das principais áreas de conhecimento social, cultural e científico de promotora da saúde e, muitas vezes, no imaginário da população e dos próprios acadêmicos, é relacionada apenas ao aspecto biológico, até mesmo dentro das escolas e, mesmo fora delas, no trabalho desenvolvido em academias, clubes, "escolinhas de esportes", orientação ao exercício, dentre outros. Essa estreita vinculação entre a Educação Física e saúde e da Educação Física e esporte tem sido, ao longo dos anos, a principal referência dos alunos que ingressam no curso de Educação Física e, ao mesmo tempo, um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e também suas interfaces com diferentes campos de saberes.

Esse aspecto está tão impregnado no imaginário social e no meio acadêmico que pode-se dizer que essa tem sido uma preocupação primordial de alguns professores de Educação Física em universidades que formam professores dessa disciplina. Neste sentido, torna-se pertinente indagar: Qual é o perfil dessa formação? Formamos professores ou profissionais em Educação Física para atuarem em espaços formais (escolas) e não formais (sociais)? Qual o grau ou nível de compreensão dos alunos acerca dos principais conceitos teóricos da literatura específica em educação física e saúde? Estas são questões relacionadas à formação profissional. Há, portanto, necessidade de reflexão sobre o perfil acadêmico e os saberes curriculares da formação inicial de determinados conteúdos do currículo do curso licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG - FEFD/UFG. No entanto, é importante destacar que muitos alunos que ingressam no curso de Educação Física já trazem consigo uma concepção dessa área de estudos como promotora de saúde restrita ao aspecto biológico ou como sistema de conteúdos voltados ao treinamento de atletas, e até mesmo um curso de instrução de exercícios físicos e outros temas do mesmo gênero.

**Assim, este estudo tem como objeto de investigação analisar a compreensão e o entendimento que os alunos do curso de licenciatura em Educação Física**

**possuem acerca dos principais conceitos descritos na literatura específica da área de conhecimento.**

A Educação Física, hoje, pode ser compreendida como área que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, todavia tendo sempre o aspecto pedagógico como o elemento central da prática do professor ou do profissional. Assim, a Educação Física extrapola a questão da saúde, relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita à promoção e ao desempenho de atividade física. Além disso, ingressar num curso de Educação Física tem como um dos objetivos ou significado para os alunos, a busca de uma formação que o capacitará a trabalhar na área da saúde. Ainda hoje, o próprio ensino superior da Educação Física tem contribuído para desenvolver essa visão, abrigando alguns grupos que buscam identificá-la com a área de Ciências Biológicas, fundamentando, assim, seus estudos em conhecimentos dessa área e rejeitando estudos que utilizam a produção das Ciências Humanas para pesquisar questões que emergem, de forma crescente, no campo da Educação Física.

Maurice Tardif, no texto *"Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério"*, argumenta que as experiências sociais/culturais do aluno agem/funcionam como um filtro através do qual ele seleciona/aceita/adere/ rejeita os conhecimentos dos cursos de formação. Esses filtros, cognitivos, sociais e afetivos, processadores de informações, perduram ao longo dos tempos já que têm sua origem na história escolar e na história de vida dos alunos. Para o autor, essas experiências sociais são responsáveis pelo fato de que alguns alunos em formação inicial passem pelos cursos sem mudar suas visões/concepções anteriores.

Retomando outros estudos, afirma que o longo período de aprendizagem dos alunos vivido dentro ou fora do contexto escolar, une-se "[...] às convencionais práticas culturais da Educação Física e dos desportos, para os equipar com um certo conhecimento acerca do que é o trabalho de professor" (Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz e Pestana, 1996, p. 58). Com base nesta literatura, partimos do pressuposto de que a experiência social do aluno, construída durante sua trajetória, dentro e fora da escola, interfere, influencia e/ou, de alguma forma, modela o perfil de formação inicial. Com isso, avaliamos que o aluno, com base nas experiências sociais (assumidas, nesse

estudo, como as vivências proporcionadas pelas interações que ocorrem nas relações sociais que incluem atividades e experiências corporais e valores a ela atribuídos) produzindo ações, interações, hierarquizações, estimulando escolhas e, sobretudo, promovendo uma *construção ou elaboração conceitual* dos conteúdos práticos vivenciados pelos sujeitos, de tal modo que lhes permite identificar que determinada prática ou conteúdo da Educação Física definido ou classificado conceitualmente a partir de sua experimentação ou vivência pessoal.

Nesse sentido busca-se, nesse estudo analisar a compreensão ou os saberes acerca do conhecimento teórico conceitual que os alunos do curso de licenciatura em Educação Física possuem ou assimilam, durante a formação inicial em Educação Física. E para viabilizar o desenvolvimento do presente estudo, aplicaremos um questionário diagnóstico aos alunos do 5º e 7º períodos (turmas A e B) do curso de licenciatura em Educação Física, organizado da seguinte maneira: uma primeira parte, com questões objetivas acerca do perfil da amostra; e uma segunda parte com 10 (dez) questões discursivas em que os entrevistados descreverão os conceitos e a definição de "termos ou expressões" os quais expressam a relação ou a compreensão dos mesmos com o "saber do campo acadêmico", sobretudo, no que diz respeito as hierarquizações, escolhas e relações com o saber construídas no curso, além de inferir considerações e possíveis implicações dessas ações para a formação docente.

O que se espera desse estudo é que ao se analisar os conceitos descritos pelos sujeitos entrevistados acerca dos temas ou expressões que eles possuem e que são usualmente citadas e utilizadas na produção de conhecimento da Educação Física e Saúde, poder-se-á analisar a aproximação ou o distanciamento que os conhecimentos curriculares e teóricos do campo específico da Educação Física estão sendo assimilados ou internalizados pelos alunos no transcorrer do curso.

### Referências

- CARREIRO DA COSTA et al. Formação de professores em educação física: concepções, investigação, prática. Lisboa: Edições FMH, 1996.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- TARDIF, Maurice et ai. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber "docente. Revista Teoria & Educação, v. 4, 1991.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n. 13, 2000.

## **A FIGURA DO PROFESSOR DE LITERATURA – CONTRIBUIÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA.**

**SANTANA**, Sarah Carime Braga; **FILHO**, Ulysses Rocha

**Palavras-chave** Letramento literário; Ensino; Literatura, PROLICEN.

### **JUSTIFICATIVA**

O presente trabalho contempla o ambiente da sala de aula como o espaço de investigação, fatos que nos levam a ratificar os conceitos e as noções que permeiam o agir do professor, do aluno e da instituição escolar. As instituições de Ensino Superior exercem papel fundamental sobre a formação dos alunos, futuros professores, que se tornam responsáveis por atender as novas necessidades educacionais, portanto, deve-se analisar como os cursos de formação de professores estão formando seus profissionais. Porém, serão os professores os únicos responsáveis pelo número reduzido de leitores existentes no país? Ou seria a falta de estrutura das escolas a causa? Questões como estas podem nos levar a reflexões sobre as soluções possíveis para a insuficiência nacional de leitores literários.

### **OBJETIVOS**

Contribuir para uma reflexão sobre o ensino da produção textual em sala de aula e de literatura (ou iniciação à prática de leitura) de escolas públicas da cidade de Catalão, além de uma maior compreensão dos contextos de produção em que se dá o trabalho com a produção escrita, verificando assim, a participação dos alunos, o trabalho feito pelos professores, os entraves encontrados para realização das atividades relacionadas. E, se possível intervir na realidade observada, por meio de oficinas de aprendizagem, enfocando atividades de leitura e produção de textos em diferentes gêneros, de maneira benéfica para alunos, professores e toda a comunidade que está inserida no ambiente escolar.

## METODOLOGIA

Para a elaboração desta pesquisa qualitativa, utilizamos a observação de aulas de literatura no Instituto de Educação Matilde Margon Vaz, na cidade de Catalão-Goiás, para a verificação de como se dá o letramento literário em sala de aula e tentar descrever quais são os desafios e empecilhos vividos dia-a-dia pelos profissionais que atuam nas escolas e o que poderia ser feito para mudar ou melhorar a realidade na sala de aula. Além de utilizarmos teóricos como Regina Zilbermann, Antônio Candido entre outros para entendermos melhor como se dá a ligação entre escola e literatura.

## RESULTADOS

Atualmente, o ensino de literatura vem sendo feito desarticulado da leitura em si. Temos um ensino que, antes de tudo, conta a história da literatura e das mudanças sociais no Brasil, mas que não é, necessariamente, literatura.

Assim, faz-se necessário que as Instituições de Ensino Superior oportunizem a formação de cidadãos críticos e conscientes pois segundo Antônio Candido, a literatura deve ser orientada pela práxis utilitária. No entanto, o que se percebe são inúmeras fragilidades em relação à educação literária no ensino superior, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

Os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (1999b) propõem a transversalidade dos conteúdos literários em sala de aula em oposição à criação de disciplinas específicas sobre a temática.

A efetivação de tais propostas implica em desafios como o de orientar a formação dos professores para a compreensão dos temas ambientais e a incorporação de novos métodos aos programas de formação já existentes, além da implementação da transversalidade e do enfoque interdisciplinar no cotidiano escolar.

No entanto, muitos professores de literatura não tiveram uma formação inicial adequada para trabalhar com Literatura em sala de aula (principalmente do Ensino Fundamental), vez que tanto o estágio quanto a sugestão de fluxo dos Cursos de Letras, priorizam a reflexão do discente sob a proteção dos princípios norteadores

de cada disciplina do curso e instrumentalizando o ensino de literatura para o Ensino Médio (atentando-se para o antigo vestibular ou para o ENEM).

Não é difícil perceber que nas aulas, dadas pela professora Lilian<sup>1</sup>, há uma junção de conteúdos, que não acontece por acaso. De fato, Língua Portuguesa e Literatura deveriam estar sendo ensinadas juntas. Porém, não nos moldes como vêm acontecendo, mas juntas no sentido de se ensinar o aluno a ler e a trabalhar língua a partir dos textos lidos.

No entanto, quando se menciona o ensino a leitura, volta-se a um mesmo problema: o conceito ou ideia do que entendemos por ensinar a ler e que relação tem isso com literatura. Vemos nas escolas que os alunos leem texto que, na maioria das vezes, não são literários, tendo por definição que os textos literários são aqueles que possuem função estética, destinam-se ao entretenimento, ao belo, à arte, à ficção e os não literários são os textos com função utilitária, pois servem para informar, convencer, explicar e ordenar e quando se tem textos literários as leituras acabam sendo obrigatórias e de textos determinados por terceiros, o que quase sempre causa o desinteresse dos alunos e não incentiva a leitura de outros textos por parte dos alunos.

Colocando em foco a relação professor/texto e aluno/texto deve-se atentar para o fato do professor em sala de aula assumir, perante o texto, uma atitude de protetor, excluindo-se como leitor, pelo conhecimento antecipado das respostas às atividades. O único privilégio que o mestre tem em relação aos seus alunos, sobre o texto, é que ele é um leitor mais maduro. Portanto, o professor deve ser cuidadoso com a forma como aplica e utiliza os textos em sala de aula: deve transformar seus alunos em bons leitores, já que, como afirma Lajolo (1982, p.56), um bom leitor pode fazer um bom trabalho com um texto ruim, assim como um mau leitor pode prejudicar um bom texto.

Vale lembrar que, quase todo conteúdo que chega ao aluno via livro didático parece inquestionável, se o aluno pode ser avaliado negativamente, especialmente quando é cobrado dele o que está expressamente no livro e não aquilo que é expressão do aluno. Se o professor colabora com tais verdades absolutas está contribuindo para alienação do aluno. O que com o tempo dificulta ainda mais o ensino e o letramento literário destes alunos.

Nossa pesquisa foi feita a partir da observação de aulas no Instituto de Educação Matilde Margon Vaz, localizado na cidade de Catalão - Goiás, no conjunto

---

<sup>1</sup> Lilian Marcia é professora de Português e Literatura no Ensino Médio do Instituto de Educação Matilde Margon Vaz, professora esta que disponibiliza suas aulas para vários projetos da UFG, e também para alunos de estágio do curso de Letras da Universidade.

habitacional do Setor Universitário, ficando próximo à Universidade federal de Goiás – Regional Catalão. A instituição atende aproximadamente 560 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio Ressignificado. Este estabelecimento de ensino recebe também a intervenção de bolsistas do PIBID<sup>2</sup> em algumas áreas inclusive em Literatura e por isso, também cabe uma observação das aulas dadas pelos professores de Português/Literatura e da participação dos pibidianos nessas aulas.

De forma geral, o professor na escola se encontra um pouco engessado pelas normas e por um sistema que lhe impõe o que deve ser trabalhado e como isso deve acontecer. Se é cobrada a leitura, isso também já vem definido e os alunos acabam sendo “obrigados” a ler para que se cumpra o roteiro ao final de cada semestre.

O PIBID por sua vez tem uma grande contribuição na criação de leitores, uma vez em que permite uma abertura maior para atividades fora da sala, e os alunos também se sentem mais abertos às coisas de veem de fora, de certa forma se sentem entusiasmadas com o “novo”. Sendo voluntaria do PIBID, por três (03) anos, é bem fácil perceber as diferenças entre os alunos que são incluídos no projeto antes e depois das aulas. A vontade deles de fazerem coisas diferentes torna o projeto mais dinâmico e na maioria dos casos os alunos começam a olhar com outros olhos para a literatura e a criarem um laço diferenciado com a mesma.

Mas os benefícios de projetos como esse se estendem também aos pibidianos que quando se formarem estarão mais preparados como professores e principalmente como formadores de leitores, outros projetos desenvolvidos por alunos das IES e levados as escolas com o intuito de levar a literatura de uma outra forma para os alunos, contribuem para o crescimento em todos os âmbitos, tanto para os alunos das escolas e das universidades como os professores das escolas e das universidades. Uma vez que esses mundos conferem uma proximidade enorme e são os mesmos alunos das escolas que se tornaram alunos nos cursos de licenciaturas e mais tarde professores das escolas.

---

<sup>2</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID do curso letras Português da UFG – Regional Catalão, conta com 6 alunos bolsistas e desenvolve atividades de leitura e produção de texto com os alunos do ensino médio.

## CONCLUSÃO

Procuramos com esta pesquisa contribuir para uma reflexão sobre o ensino da produção textual em sala de aula de literatura (ou iniciação à prática de leitura) de escolas públicas da cidade de Catalão, nesse caso utilizando como referencial o Instituto de Educação Matilde Margon Vaz, em que pude, como aluna do curso de Letras/Português e futura professora, ter uma maior compreensão dos contextos de produção em que se dá o trabalho com a produção escrita, verificando assim, a participação dos alunos, o trabalho feito pelos professores, os entraves encontrados para realização das atividades relacionadas e discutir como pode-se intervir na realidade observada, tanto por meio de oficinas de aprendizagem, enfocando atividades de leitura e produção de textos em diferentes gêneros, de maneira benéfica para alunos, professores e toda a comunidade que está inserida no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: Regina Zilberman (org.). **Leitura em Crise na Escola. As Alternativas do Professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.
- ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Org). A escola e a leitura da literatura. In:\_\_\_\_\_. **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, ALB, 2009.

## FONTE DE FINANCIAMENTO

Esta pesquisa foi financiada pelo Programa de Bolsa Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (PROLICEN/UFG).

DIFERENÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DO PERIÓDICO  
CIENTÍFICO REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (RBCE), DE  
1979 A 2014.

**CASTRO**, Simone Leonel (bolsista)

**MOURA**, Raphael de Lima (colaborador)

**NETO**, Sissilia Vilarinho (orientadora)

#### JUSTIFICATIVA

A educação física escolar brasileira, com as Leis 9394/1996 e 10793/2003, passa a ser componente curricular obrigatório da Educação Básica. Decorrente das leis mencionadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física apresentam o propósito da disciplina: “democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos”, numa perspectiva de formação para a cidadania e ampliação da visão estritamente biológica sobre o indivíduo (BRASIL, 2001, p. 15).

Considerado um marco histórico do campo acadêmico-profissional da Educação Física uma vez que como componente curricular a educação física passa a ocupar lugar de conhecimento na escola; essa determinação legal repõe questões acerca do sentido educativo dessa disciplina, na medida em que expressa o movimento nacional por educação pública de qualidade com acesso universal ao mesmo tempo em que se insere no movimento de reorganização da escola capitalista (SAVIANI, 2006).

Para o ensino da educação física na escola, pois, estão postos desafios lógicos e históricos acerca da seleção e da organização curricular do conhecimento, da teoria do conhecimento e da teoria pedagógica que dão sustentação à prática pedagógica, da metodologia de ensino e da avaliação do ensino e da aprendizagem, dentre outros, os quais expressam a tensão dos elementos biológicos e sócio-históricos no processo de formação humana.

Identifica-se, na produção acadêmica da educação física reflexão e análise crítica sobre os limites e as possibilidades dessa disciplina contribuir com a formação humana no interior da escola, articulado à necessidade de universalização da Educação Básica. Particularmente no que se refere às questões vinculadas à diferença, a eminência das características biofísicas dos indivíduos (sexo, cor da pele, habilidades motoras, capacidades fisiológicas, idade, peso, tamanho) tem feito com que pesquisas sejam desenvolvidas em torno da inclusão de gênero, de deficientes,

de negros, de grupos étnicos dentre outros (PINA, 2009, 2010a, 2010b; SILVA, SOUSA e VIDAL, 2006; CARMO, 1998; ALTMANN, 2002;).

Historicamente, a Educação Física vem se estruturando na escola como uma atividade para desenvolver aptidão física. A diferença é elemento fundante das formas de incluir alunos, organizar e executar as sessões de aulas. Tradicionalmente, sob a influência de concepções biologicistas de corpo e movimento, seleciona-se e homogeneíza-se os alunos a partir de procedimentos de observação, comparação e classificação com base em valores anátomofisiológicos.

Para Pina (2010a), nos anos de 1980, a crítica à essa tradição da Educação Física limitada às ciências biológicas e a tentativa de construção da área de conhecimento no âmbito das ciências humanas e sociais possibilitam vislumbrar “outras possibilidades de tratar a questão da diferença”, como o “paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal” (p. 3). Ao mesmo tempo, a disciplina escolar Educação Física, integrante do projeto político de escolarização brasileira, vem assimilando “o projeto neoliberal de sociedade e de educação, vinculando-se ao projeto de Educação para Todos” (PINA, 2010a, p. 5) e incorporando os fundamentos centrais da sociedade inclusiva: “adoção dos valores pautados na diversidade” capazes “de alterar a condição de barbárie provocada pelo capitalismo contemporâneo” (PINA, 2010b, p. 144).

De acordo com Miranda, o trato privilegiado das diferenças parece dar sustentação ao desenvolvimento do “princípio da socialidade”; o qual tem a possibilidade de se manter na medida em que “o direito à escolarização mais equitativa e a perspectiva de fortalecer a autoestima dos alunos” compõem, juntamente com a “atenção à diferença” os elementos dessa nova racionalidade posta para a escola (MIRANDA, 2009, p. 32). Diante das considerações feitas, o presente projeto plano de trabalho será desenvolvido a partir da seguinte questão: de que forma é abordada a diferença nos artigos que tratam sobre Educação Física escolar publicados no periódico científico Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), no período de 1979 a 2014.

## OBJETIVOS

Objetivo geral: Analisar como a diferença é abordada, no período científico Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), no período de 1979 a 2014. Objetivos específicos: 1) Analisar, na produção do conhecimento científico sobre Educação Física escolar, qual a relação que se estabelece entre igualdade e diferença. 2)

Compreender de que forma o debate sobre a diferença, desenvolvido no campo acadêmico da Educação Física, contribui para o desenvolvimento da Educação Física como

#### METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se de pesquisa documental, por meio de análise de artigos científicos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), nas edições publicadas de 1979 a 2014. A pesquisa documental é, para Gil (1999), semelhante à pesquisa bibliográfica. O que as diferencia são as fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica tem como fonte a contribuição de diversos autores sobre um tema específico, a pesquisa documental utiliza-se de fontes que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados a partir dos objetivos da pesquisa.

A opção por considerar toda a produção do periódico, desde a sua primeira edição até dezembro de 2014 justifica-se, por um lado, por permitir acompanhar quando e em que condições as temáticas relacionadas à diferença aparecem. A coleta de dados foi realizada na internet, no site da Revista Brasileira de Ciências do Esporte ([www.rbceonline.org.br](http://www.rbceonline.org.br)), nos meses de março e abril de 2015.

Embora a diferença seja uma categoria central na presente investigação e o interesse do estudo esteja em identificar como o campo acadêmico tem se apropriado conceitualmente desta categoria, tem-se como tese que na produção da Educação Física a diferença ainda não aparece como alvo de uma discussão conceitual. Todavia, além da compreensão ontológica da realidade social envolvida na discussão da diferença, o uso deste termo nas produções remete a construção de sentidos sobre a materialidade histórica, bem como orienta, de alguma forma, a prática social no campo acadêmico e profissional da Educação Física. Desta forma, o levantamento documental considerou temáticas relacionadas à diferença no âmbito da educação física escolar. No site, a busca pelos descritores definidos para a coleta se deu nos títulos e palavras-chave dos trabalhos publicados.

Abaixo, os descritores estabelecidos para a pesquisa:

**Quadro 1:** Descritores para selecionar documentos, a partir do título e/ou da palavra-chave

<b>Temáticas relacionadas à diferença</b>	<b>Descritores</b>
Diferença e correlatos	Diferença, Diversidade, Desigualdade
Marcadores de diferença	Gênero (meninos, meninas), deficiências (em geral ou específica), etnia/raça, cor da pele etc.
Princípio orientador ou condição para viabilizar a aceitação da diferença	Inclusão, Integração, Igualdade, Equidade etc.

Os dados serão analisados numa perspectiva quanti-qualitativa. Para a análise qualitativa será usada a técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2010). Para Bardin (2010, p. 33), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que tem por finalidade empreender um esforço de interpretação garantindo “o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade” (p. 11). A análise de conteúdo, como técnica para analisar documentos pertinentes às pesquisas científicas, pode possibilitar fazer inferências acerca das condições de produção de determinado tema, categorias, bem como as implicações para determinado campo de conhecimento e para a realidade social.

Nessa pesquisa propõe-se fazer análise categorial temática, com o objetivo de descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem algo para o objetivo analítico visado. Essa análise se dá por operações de desmembramento do texto em unidades e categorias para posterior reagrupamento analítico (MINAYO, 1998).

Usamos o procedimento sugerido por Souza Junior et. al. (2010, p. 35), para análise de conteúdo, que é a elaboração de indicadores que indiquem: a) elemento central (educação física, diferença e universalização da educação básica); b) operacionalização (tratamento dado à diferença na produção acadêmica sobre educação física escolar); c) categoriais analíticas (diferença, igualdade substantiva, currículo de educação física) e empíricas (inclusão nas aulas de educação física; política educacional; metodologias de ensino; organização do trabalho pedagógico; currículo); d) pontos para orientar a investigação (Como a produção acadêmica no âmbito da educação física escolar tem se apropriado da diferença como categoria de análise? Quais as implicações da apropriação conceitual da diferença para a reflexão acerca da relação educação física, universalização da educação básica e formação humana? Quais as relações entre diferença, educação do corpo e formação humana na produção sobre educação física escolar?).

## RESULTADOS PARCIAIS

Como resultados tem-se que, ao longo dos 35 anos da RBCE, foram localizados nove artigos sobre educação física escolar (todos na seção artigos originais) que continham algum descritor estabelecido para a coleta de dados. A maioria dos trabalhos foram selecionados por conter o descritor: inclusão (5) e equidade (1), estando incluídos na temática “princípio orientador ou condição para viabilizar a aceitação da diferença”. Todos os nove trabalhos selecionados foram

publicados no período de 2000 a 2014, estando concentrados nas regiões sudeste e sul do país (8 trabalhos) e um na região centro-oeste. Observou-se, ainda, que a maioria dos trabalhos foram escritos por mulheres que estão vinculadas a instituições de ensino superior públicas e possuem o título de doutora. Focando, neste momento, a análise nos trabalhos com o descritor inclusão tem-se que eles podem ser organizados nas seguintes categorias temáticas: política pública, fundamentos históricos, acessibilidade, organização do trabalho pedagógico e didática.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, H. Meninas e meninos jogando futebol. *Verso e Reverso*, São Leopoldo- RS, v. XVI, n. 34, p. 89-100, 2002.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 4 ed. revista e atualizada. Edições 70, Lisboa, 2010

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: Secretaria, 2001.

CARMO, A. A. Educação comum e especial: discursos diferentes e uma mesma prática excludente. In: MARQUEZINE, M. C. et al. *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: UEL, 1998.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa em Ciências Sociais*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MIRANDA, M. G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan/abr, 2009.

MIRANDA, M. G. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, mai/ago, 2005.

PINA, L. D. A questão da diferença no quadro histórico da educação física. *Lecturas, Educación Física y Deportes: revista digital*, Buenos Aires, ano 15, n. 143, abr, 2010a.

PINA, L. D. *As ilusões do paradigma da inclusão na produção teórica da educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. SILVA, R. H. R.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Educação Física Escolar e Inclusão: desafios para uma prática concreta. *Solta a Voz*, Goiânia, v. 17, n. 2, jul/dez, 2006.

SOUZA JUNIOR et. al. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa perspectiva qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, v. 16, n. 3, p. 31-49, jul/set, 2010.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN

## GÊNERO, SEXUALIDADE E DIÁLOGO COM OS PAIS: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DE GOIÂNIA-GOIÁS

**SILVA<sup>1</sup>**, Stéfany Martins; **SILVA<sup>1</sup>**, Carla de Almeida; **MATOS<sup>2</sup>**, Marcos André de

<sup>1</sup>Acadêmica de enfermagem da Universidade Federal de Goiás (FEN/UFG)

<sup>2</sup>Docente da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás (FEN/UFG)

**Palavras-chave:** Gênero; Sexualidade; Adolescente; Comunicação.

**Introdução:** As Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) ainda continuam representando um problema de saúde pública mundial. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), estima-se que 340 milhões de casos novos de DST curáveis em indivíduos entre 15 e 49 anos são identificados por ano em todo o mundo, sendo 10 a 12 milhões destes casos no Brasil (WHO, 2005). Em 2012, foi detectado no Brasil 11,8/100.000 habitantes casos de HIV em jovens de 15 a 24 anos, sendo a região Centro-Oeste com a taxa de 11,9% (MS, 2013). Ainda, na última década foi identificado um aumento nas taxas de detecção de HIV/Aids na população entre 15 a 24 anos (MS, 2013; TAQUETTE et al, 2011). Faz-se necessário que o Brasil atente para a vulnerabilidade de seus adolescentes, uma vez que a adolescência é marcada por um período de instabilidade emocional, social, física e cognitiva, levando esses indivíduos a comportamentos de risco, tais como: uso de álcool, tabaco, drogas, início da vida sexual precoce, sexo desprotegido ou uso incorreto do preservativo, relações de gênero, masculinidade hegemônica, entre outros, tornando-os negligentes aos cuidados com a saúde e expostos às IST (BRASIL, 2013; FONSECA et al, 2013). Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os adolescentes compreendem da faixa etária de 12 a 18 anos de idade. Essa fase da vida é caracterizada por uma busca constante pela independência individual, por isso absorvem tanto atitudes, ações e costumes de pessoas próximas, expostos a variadas informações e conselhos. Assim, tornou-se pertinente a aplicabilidade da escala internacional Parent-adolescent Communication Scale (PACS), validada por Gubert et al (2013), para então Escala de Comunicação Pais e Adolescentes (PACS), buscando o protagonismo juvenil e resguardando as diferenças nas necessidades, baseadas na equidade, integralidade, humanização, e ideias livres de atitudes preconcebidas (FEITOZA, 2006; GUBERT et al, 2013). Portanto, o estudo procurou identificar as vulnerabilidades relativas à saúde sexual e reprodutiva, para então oferecer ações

educativas que auxiliem na prevenção, proteção e tratamento em IST aos adolescentes das instituições de ensino. Como afirma Santos (2012) o enfermeiro apresenta na sua formação habilidades em educação e saúde, configura-se como o profissional adequado para atuar na área da Saúde do Escolar. **Objetivos:** Avaliar a frequência de comunicação entre pais e adolescentes acerca de temas relacionados a sexo, uso de preservativo, infecções sexualmente transmissíveis, vírus da imunodeficiência humana e gravidez; assim como analisar o nível de conhecimento dos estudantes conforme o gênero. **Metodologia:** Estudo de corte transversal realizado no período de março de 2015 a agosto de 2015. A população foi constituída de todos os adolescentes escolares, de 12 a 18 anos conforme a ECA, de uma escola municipal da periferia e uma escola particular, ambas de Goiânia-Goiás. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado pelo próprio adolescente, acrescido pela Resolução 466/12, foi realizado um questionário autoaplicável. Os dados foram analisados pelo programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 21.0. **Resultados/discussão:** O estudo foi constituído por 333 (100%) adolescentes entre 12 e 18 anos, advindos de uma escola pública (102 adolescentes - 30,6%) da região Leste de Goiânia, e uma escola particular (231 adolescentes - 69,4%) da região central do mesmo município. Desses, 136 (40,8%) do sexo masculino e 197 (59,2%) do sexo feminino. Observou-se que a maioria dos adolescentes (57%) se encontravam entre 14 e 15 anos, e ainda 59,2% dos escolares estão no ensino médio. Apesar de nossa população em estudo se concentrar entre os 13 e 14 anos (57%), a maioria dos escolares se encontram no ensino médio (59,2%), caracterizando predominância no atraso escolar dos adolescentes, de modo geral. Na questão nível de discussão sobre sexo/ sexualidade dos adolescentes escolares, e diante da possibilidade de mais de uma opção de resposta para onde se ouviu falar sobre tal tema, infelizmente, o serviço de saúde alcança somente 41,3% dos escolares como meio onde se ouviu falar sobre sexo/sexualidade. Considerando que ouvir falar sobre o tema caracteriza a possibilidade de um adolescente passivo de informações, mas não exclui o adolescente que instiga o debate, a discussão. Uma pesquisa atual de Gondim et al. (2015) realizada com adolescentes do ensino médio no nordeste brasileiro encontrou que os amigos são o meio mais procurado para falar sobre sexo/ sexualidade, em seguida a família, logo professores e por último pelos profissionais de saúde. O estudo

realizado evidenciou a predominância do assunto com a escola/ professores em 78,9% dos adolescentes entrevistados, porém o assunto surge com os pais somente em 51,7% dos adolescentes, perdendo espaço para com os amigos dos jovens (65,8%), com a mídia/ revistas (63,3%) e com a internet (60,2%). Percebe-se que o município tem investido no diálogo com os adolescentes, evidenciado inclusive quando se questiona aos escolares se houve orientações sobre IST/ Aids na escola, em que 81% afirmam que houveram. Ou seja, as políticas públicas têm incluído a saúde sexual e reprodutiva nas escolas, aperfeiçoando a participação dos adolescentes em projetos e programas (GONDIM et al, 2015; GOMES, RENA, PINHEIRO, 2014). Porém, os pais continuam perdendo as oportunidades de contribuir na educação sexual de seus filhos. Os adolescentes que conversam com seus pais sobre sexualidade e sexo transitam apenas na superficialidade, não havendo o esclarecimento de alguns cuidados antes de iniciar a vida sexual, limitando-se a ditar regras valorizando a manutenção dos seus valores familiares. Já com os amigos eles encontram uma liberdade de expressão e comunicação, porém acabam vulgarizando o diálogo e aglomerando informações deturpadas, sem consistência e confiabilidade no conteúdo (ROMERO et al., 2007). Ainda, é preocupante a porcentagem de adolescentes que buscam suprir suas dúvidas sobre sexualidade por meio da TV/ mídia/ revistas (63,3%) e da internet (60,2%). Essa preocupação também é encontrada por uma pesquisa realizada em Lisboa - Portugal em que 66,8% dos adolescentes entrevistados disseram que a internet é a fonte de informação mais procurada para o domínio sexualidade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998, p.252) a mídia não é o melhor meio de orientação sexual, uma vez que vincula imagens eróticas e alimenta fantasias sexuais, possuindo inclusive campanhas educativas muitas vezes não adequadas para esse grupo populacional. Durante o questionário os escolares responderam ainda a Escala de comunicação Pais e Adolescentes (PACS) traduzida e validada. O ambiente familiar é um meio de construção do adolescente, o qual está em busca constante de sua autonomia, portanto pode se tornar um fator de risco ou de proteção no comportamento de saúde do adolescente. Ou seja, a comunicação pais e filhos, exemplos familiares, valores, influências e inter-relações afeta de forma direta na edificação da responsabilização do adolescente, e conseqüente vida sexual (DICLEMENT et al, 2001; LUI et al, 2006; ROMERO et al, 2007), dessa forma, torna-se importante identificar as falhas de comunicação entre pais e filhos. No trabalho de validação da escala desenvolvido por

Gubert (2013), único até o momento, foi realizado com adolescentes femininas de Fortaleza – CE, identificou-se que a maioria, 30,75% das adolescentes, conversam com seus pais sobre sexo às vezes, enquanto que o atual trabalho acumulou a maioria das meninas 34% referindo nunca conversar sobre o assunto, mas a maioria dos meninos (30,9%) dizem dialogar raramente. Ou seja, o gênero masculino possui maior liberdade para dialogar sobre sexo com seus pais do que o gênero feminino, o que demonstra uma cultura machista, em que o diálogo sobre tal assunto se associa a permissão aos filhos homens ao início da vida sexual, como algo biologicamente determinado, e a repressão das filhas mulheres, tornando um assunto oculto. Para tanto, considerando que a maior parte das meninas (52,3%) e dos meninos (42,7%) nunca conversam sobre uso da camisinha com seus responsáveis, enfatiza a falta do objetivo educacional em saúde sexual e reprodutiva, possuindo uma motivação do diálogo pais e filhos pautados na cultura machista. Porém, há também a falta de suporte aos pais, que muitas vezes não sabem como abordar temas que norteiam a sexualidade adolescente (CABRAL,2005; GUBERT et al, 2013). O diálogo sobre as IST e sobre como se prevenir contra a Aids, permanecem unaneamente nunca discutido com os pais, caracterizado por 42,9% e 41% dos adolescentes, respectivamente aos temas, prevalecendo tanto para o gênero masculino quanto para o gênero feminino. No estudo com a escala realizado somente com meninas de escolas públicas e particulares, encontraram 60,2% e 49,3%, respectivamente, de meninas que nunca conversam sobre doenças sexualmente transmissíveis (DST) com seus pais, e 39,4 % das meninas de escola particular conversam as vezes com seus pais sobre Aids e a maioria de escola pública (37,4%) nunca conversam com os pais sobre tal assunto. Sendo assim, há pouca diferença evolutiva em relação ao nível de discussão dos escolares sobre as IST e Aids, tanto para o nordeste brasileiro quanto para o centro oeste brasileiro. O estudo ainda evidenciou que as DST é o assunto menos tratado entre pais e filhos, uma vez que os adolescentes procuram muitos mais os professores para se informar a respeito dessa temática, talvez por embasar-se de um conteúdo científico, muitas vezes assumido pela instituição de ensino. Assim, os pais transferem o assunto sob a responsabilidade da escola (GUBERT et al, 2013). Diante da frequência de discussão sobre gravidez, predominou como maioria 35,1% dos escolares que nunca conversam sobre tal assunto, porém houve um disparate de descrições, onde a maioria das meninas (33,5%) dialogam frequentemente com seus pais, enquanto que a maioria dos meninos (39,7%) nunca conversam. Outro estudo

realizado com a PACS identificou que o assunto mais tratado entre pais e filhas era sobre gravidez com uma média porcentual entre estudantes da escola pública e da escola particular de 36,15% das entrevistadas (GUBERT et al, 2013). Em um estudo descritivo realizado com 13 adolescentes, em Brasília, identificou que somente 2 (duas) moças referiram conversar sobre sexualidade com as mães, sendo que o assunto se restringia à condição reprodutiva, guiados pelos cuidados de evitar gravidez (MACEDO et al, 2013). Portanto, muitas vezes o diálogo entre pais e filhos no que abrangem sexualidade se tornam superficiais, com questões de cunho moral, prendendo-se as proibições e ao que é certo ou errado (MACEDO et al, 2013; ROMERO et al, 2007). Mais uma vez, vem à tona a hipótese da influência da cultura machista, uma vez que o seio familiar conversa frequentemente sobre sexualidade com as filhas mulheres, mas nunca conversam com os filhos homens, como se a preocupação em gerar um filho fosse somente da mulher. **Conclusão:** Fica claro a necessidade de instrução dos adolescentes, e de apoio a família, de modo a auxiliar os pais a entenderem sua importância na educação sexual e reprodutivas dos adolescentes, tanto quanto de como conduzir o assunto. A família é primordial na construção da responsabilidade e autonomia de seus filhos para assim se tornarem fatores de proteção e não fator de risco, não delegando toda a responsabilidade a instituição de ensino, e sim agirem em conjunto, complementando.

### Referências:

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Recomendações para a Atenção Integral a Adolescentes e Jovens Vivendo com HIV/Aids / Ministério da Saúde – Brasília: **Ministério da Saúde**, 2013.
- DICLEMENTE, R. et al. Parental Monitoring: Association whit adolescents`risks behaviors. **Pediatrics**. v.107, n.6, 2001 p.1369-1374.
- FONSECA, Franciele Fagundes et al. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. **Rev. paul. pediatr.** São Paulo, v. 31, n. 2, Jun. 2013.
- GOMES, L. P.; RENA, L. C. C.; PINHEIRO, S. M. A. Projeto Fala Sério: uma experiência de educação sexual com adolescentes de escolas públicas de Betim. **Rev. Sinapse Múltipla**, v.3, n.1, jul. 2014.
- GONDIM, P. S. et al. Acessibilidade dos adolescentes às fontes de informações sobre saúde sexual e reprodutiva. **Rev. Brasileira Crescimento e Desenvolv. Humano**. v.25, n.1, São Paulo, 2015.
- GUBERT, F. A. et al. Tradução e validação da escala Parent-adolescent Communication Scale: tecnologia para prevenção de DST/HIV. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. v. 21, n. 4, jul.- ago. 2013.
- ROMERO, K. T. et al. O conhecimento das adolescentes sobre questões relacionada ao sexo. **Rev Assoc Med Bras**. p.53, n.1, 2007. p.14-19.

**Fonte de financiamento:** PROLICEN

## APRENDER INGLÊS: UMA INVESTIGAÇÃO AFETIVA

**ASSIS**, Tauã Carvalho de. (bolsista)<sup>1</sup>  
**LAGO**, Neuda Alves do. (orientadora)<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Afetividade; afetividade e processos de aprendizagem; aprendizagem de língua estrangeira; aprendizagem de língua inglesa.

### Justificativa/Base Teórica

Este artigo teve por objetivo refletir sobre os fatores afetivos sobre a aprendizagem de língua inglesa de alunos de três instituições públicas de educação do município de Jataí-Goiás. Objetivamos, assim, analisar os fatores afetivos que impactam o desempenho dos alunos na Aprendizagem de Língua Inglesa (ALI). Acreditamos que ao explicitar os fatores afetivos que influenciam a aquisição de uma língua estrangeira podemos contribuir com a melhoria da didática utilizada em salas de aula de inglês.

A psicologia tradicional, como conceituava Vygotski, não se interessava pela investigação dos aspectos do desenvolvimento humano que não os cognitivos. Para os tradicionalistas, era a cognição a única responsável pelo desenvolvimento da inteligência humana e estrutura fundamental do aprendizado.

Foi também a partir da crítica à psicologia tradicional que Henri Wallon formulou sua teoria psicogenética da pessoa completa. A pessoa completa, segundo o pensamento teórico de Henri Wallon, é composta de três conjuntos de funções: o ato motor, a inteligência e a afetividade. Foi, a partir dos escritos de Wallon, que a afetividade ganhou relevância e importância nos estudos sobre o desenvolvimento humano e sobre sua aprendizagem.

Contudo, pouco se sabe ainda sobre os alcances dos sentimentos/emoções dentro do contexto educativo, em especial na aprendizagem de línguas estrangeiras. Dessa maneira, propusemos abarcar como eixos centrais dessa pesquisa as quatro habilidades do aprendizado da língua inglesa, visto sua importância no ambiente escolar, seja nos ensinamentos fundamental, médio ou superior. Assim, nosso trabalho

---

<sup>1</sup> Discente do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. Email: tauacarvalho@hotmail.com.

<sup>2</sup> Docente do Curso de Graduação em Letras Inglês da Universidade Federal de Goiás – Regional Goiânia. Email: neudalago@hotmail.com.

levantou as concepções dos alunos sobre o aprendizado de inglês desses três níveis de ensino: fundamental (fase II); médio; e superior.

Wallon utilizou dos domínios funcionais como constructos que servem para explicar didaticamente o funcionamento da pessoa, não os tratando como partes separadas do ser, mas servindo apenas para ressaltar a existência de diversos aspectos humanos. O autor estabeleceu os seguintes domínios funcionais: afetivo-cognitivo-motor. (ALMEIDA & MAHONEY, 2005)

Segundo Mahoney e Almeida (2007), estudiosas da obra de Wallon, afetividade “[r]efere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.”. Ou seja, a afetividade é a faculdade humana que possibilita que sejamos afetados por fatores orgânicos e sociais, provenientes de nosso mundo externo ou interno.

A teoria do desenvolvimento de Henri Wallon nos parece privilegiada para o debate das questões da afetividade, não apenas por entender o sujeito como ser integrado, mas também por sua filiação metodológica. Como adepto do materialismo dialético, Wallon

falava sempre de um indivíduo concreto, situado, inserido em seu meio cultural; levava-nos, portanto, a compreender de uma forma mais ampla o aluno *x*, numa escola *y*, numa comunidade *z*, que oferecia determinada condições de existência, criando características específicas a ser conhecidas pelo professor para dar um direcionamento ao seu processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais produtivo. (ALMEIDA & MAHONEY, 2007, p. 16).

De tal modo, o autor nos oferece possibilidades de pensar e investigar as condições que já estão postas para a relação dos alunos com o saber, assim como seu medo, ansiedade e desconfiança com a escrita em Língua Inglesa, “com o objetivo de identificar sentimentos e emoções que atravessam a relação pedagógica, suas situações indutoras, bem como os recursos para torná-la mais produtiva.” (idem, p. 16)

Portanto, colocar a categoria afetividade, proveniente do pensamento walloniano, a serviço da interpretação da aprendizagem de língua inglesa, significa contestar as teorias tradicionalistas de homem e de aprendizado, aquelas em que se pesam somente as capacidades cognitivas. Logo, se pensamos que somos

diretamente afetados, em tonalidades ou agradáveis ou desagradáveis, por inúmeras causas, também o somos enquanto aprendentes.

## Objetivos

Este trabalho teve, como objetivo geral, averiguar a influência das necessidades afetivas dos alunos dos ensinos fundamental, médio e superior no processo de aprendizagem em inglês enquanto segunda língua.

Compreendem os objetivos específicos: (a) averiguar quais fatores afetivos influenciam os alunos no processo da aprendizagem da língua inglesa; (b) levantar as reações emocionais/afetivas dos alunos quando da produção em língua inglesa e correção das mesmas; (c) oferecer ao campo de ensino de língua inglesa contribuição teórica quanto à relação entre fatores afetivos e aprendizagem.

## Metodologia

Preocupando-nos com as análises subjetivas dos sujeitos, estabelecemos como parâmetro o paradigma interpretativo (COHEN et. al., 2000) caracterizado pela busca da compreensão das visões individuais das experiências que os indivíduos foram submetidos.

Assim, elaboramos um questionário contendo questões com respostas escalonadas na escala *Likert* que mede/atesta o nível de concordância e/ou discordância com uma declaração dada e logo abaixo espaço livre para comentário em cada questão, oferecendo espaço para expressão livre (WILSON, 1996). O propósito foi o de facilitar a análise das respostas objetivas e ao mesmo tempo apreender as impressões pessoais dos que respondem ao questionário. Assim, para cada frase os alunos deveriam assinalar seu grau de concordância ou discordância. As opções eram: “concordo”; “talvez”; “discordo”. E para captarmos a subjetividade da crença contida nas afirmações colocamos para cada questão um espaço para que os alunos pudessem comentar sua resposta.

## Resultados/Discussões

### *Ensino Fundamental*

Passemos à análise das respostas de uma turma de nono ano do ensino fundamental. Para esta etapa houveram 33 respondentes, todos os que concordaram

voluntariamente em participar e foram autorizados pelos pais por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os alunos do ensino fundamental majoritariamente demonstraram concordar com a afirmação de que os professores devem seguir rigorosamente o livro didático adotado. Também pudemos perceber as crenças e expectativas de que o professor deve corrigir todos os deslizes de escrita que os alunos cometam, ajudando-os a melhorar nessa habilidade. Os alunos acreditam ainda que é preciso ter uma boa memória para se escrever bem, memorizando o vocabulário e tendo capacidade de armazenar as informações para necessidades futuras. Ainda que tendo algumas discordâncias, a maioria dos alunos disseram acreditar que o aprendizado de língua inglesa é mais eficaz quando criança do que quando adulto, porém apontaram o esforço e a vontade de aprender como determinantes para o aprendizado na fase adulta.

### *Ensino Médio*

No ensino médio foi escolhida uma turma de segundo ano de um curso técnico integrado.

As respostas dos alunos do ensino médio indicam que os mesmos têm uma variedade de crenças sobre o aprendizado da língua inglesa. Contudo, como traços gerais encontrados, podemos indicar: uma grande preocupação deles para com o futuro emprego, a empregabilidade de sua formação, e a necessidade de se dominar a língua inglesa para o emprego; a crença de que a língua inglesa é estruturalmente e gramaticalmente mais simples e fácil que a língua portuguesa, mas ao mesmo tempo indicam um desconhecimento do inglês, o que os leva a considerarem que o Português tem o uso facilitado por ser a língua materna; que quem fala muito tem mais facilidade de aprendizado da fala do inglês porque, teoricamente treina mais; que existem pessoas inteligentes para aprender inglês mas que o esforço pode levar ao mesmo resultado; e que gostar da língua pode ajudar no aprendizado dela ainda que isso não seja obrigatório.

### *Ensino Superior*

Entre os estudantes de graduação escolhemos como sujeitos de pesquisa os alunos do curso de Letras Inglês, 5º período, de uma universidade pública federal.

Sobre as respostas dos alunos de graduação em Letras Inglês pudemos notar a não similaridade das respostas. Ainda que os alunos estejam em um curso de graduação que trata, predominantemente, da temática da aprendizagem de língua inglesa, não houve consenso em suas respostas acerca desse processo, uma vez que elas foram destoantes umas das outras, mesmo em uma turma de apenas três alunos. Assim, as respostas refletem muito mais características pessoais e afetivas do respondente, do que do grupo de forma geral.

### Conclusões

Ao propormos aos alunos de três instituições públicas de ensino, de diferentes níveis de formação (fundamental, médio e superior), a colaboração com este por meio do preenchimento do instrumento de coleta de dados, pudemos mapear as crenças, concepções, sentimentos, expectativas e desejos que esses alunos tinham sobre seu aprendizado da língua inglesa. De tal forma, pudemos perceber a presença de um *corpus* de crenças mais ou menos estável em cada segmento educacional, como apresentamos no corpo deste texto.

Acreditamos que com este trabalho pudemos corroborar a tese defendida por Henri Wallon, e tantos outros autores, de que a afetividade está presente e é preponderante nos momentos de ensino e de aprendizagem. E, que as disposições afetivas impactam o processo de aprender, especificadamente aqui da língua inglesa, seja em tonalidades agradáveis ou desagradáveis.

### Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- \_\_\_\_\_. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psi. da Ed.**, São Paulo, 20, 1 sem. de 2005, pp. 11-30.
- COHEN, L.; MANION, L. MORRISON, K. Research Methods in Education. London: Routledge/Falmer, 2000.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.
- WILSON, M. Asking Questions. In: SAPSFORD, R; JUPP;V. (Eds.) *Data Collection and Analysis*. London: Sage Publications and the Open University Press, p. 94-120, 1996.

**Fonte de Financiamento:** Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN), da Universidade Federal de Goiás (UFG).

## ANÁLISE DAS MONOGRAFIAS DE CONCLUSÃO DE CURSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Palavras-chave: educação física escolar; formação de professores; licenciatura; emancipação;

### JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Diante de possibilidades concretas de construção de propostas didático-metodológicas adequadas para se trabalhar na escola com base na unidade teoria e prática ainda durante a formação inicial, é necessário a compreensão dos determinantes sociopolíticos na prática pedagógica da/na/para a escola (DAVID, 2010), que favorecem a abertura de discussões em nível institucional para contribuir para a superação das condições próprias da organização do trabalho pedagógico da escola e da educação física.

A formação política do licenciado é outra dimensão que se destaca na dinâmica curricular por meio do compromisso político que visa à aproximação da “competência profissional docente e os lugares destinados à prática educativa e social no sentido da mudança e da transformação” (UFG, 2004, p. 4). As discussões da escola entre professores, dirigentes e políticos podem resultar em mudanças institucionais ou mesmo em políticas públicas educacionais.

O papel da escola é imprescindível nesta relação, pois a escola é nada menos que o lócus privilegiado da prática social do licenciado em educação física. É pensando a escola como o principal local da intervenção profissional que a atuação na escola permite “ações de vanguarda na formação de professores em Educação Física” (UFG, 2004, p. 1).

Embora a escola seja este lócus das ações pretendidas, o conceito de formação humana e profissional da FEFD vai além deste campo de atuação. A intenção do currículo baseia-se em formar um professor que seja capaz de articular os diferentes campos de manifestações da cultura corporal por meio de uma formação generalista. A prática pedagógica, nesta concepção de formação profissional, não se limita apenas aos ambientes formais da educação básica, que, numa perspectiva ampliada, permita o desenvolvimento de competências “[...] para

solucionar determinadas situações circunscritas no mundo real, em especial aquelas que podem garantir uma intervenção da aprendizagem do aluno, na escola, na educação e na vida” (UFG, 2005, p. 7), sujeitos a transformações.

#### OBJETIVOS:

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as monografias do curso de Educação Física, grau licenciatura, modalidade presencial, da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG-Goiânia), que tratam a temática Educação Física e Escola, no período de 2010 até 2012 e identificar suas contribuições para a educação básica e a formação de professores.

#### METODOLOGIA:

Pesquisa do tipo documental. A seleção das fontes de dados da pesquisa se deu por meio da identificação das monografias catalogadas e arquivadas no acervo da FEFD. Foram organizadas fichas documentais por ano e número da monografia do acervo. Priorizaram-se aquelas que obedeceram a um dos seguintes critérios: “(1) foram desenvolvidas na escola; (2) trataram sobre a escola e sobre a educação; e (3) pesquisas que contribuíram para a escola e para a Educação Física” (SILVA, 2014, p. 31). O período analisado foi de 2010 a 2012 e o escore mínimo para tubulação dos dados foi três.

Para identificar os conceitos abordados e os fenômenos privilegiados nas monografias, os dados foram coletados a partir dos autores de referência e palavras-chave. Dois critérios de significância teórica para determinar que considerado relevante na dimensão teórica: (1) trabalhar dois conceitos distintos e (2) aparecer três vezes no texto (SILVA, 2014).

#### RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Conforme o Quadro 1, apenas 36 monografias dentre 180 são relativas ao tema Educação Física Escolar. Dentre as explicações elegíveis para os resultados, seguem as mudanças na conjuntura socioeconômica com progressiva desvalorização do magistério para a educação básica, crescimento do mercado de trabalho no campo *fitness* e das academias de ginástica. Soma-se às aberturas do próprio currículo que permitem investigações nas áreas de saúde, lazer e esporte e

com o perfil do quadro docente, cujas linhas de pesquisa e orientação não estão relacionadas à EFE. Em comparação com outra pesquisa (PIRES, 2006) que se ocupou dos períodos de 1992 até 2005 indica que o tema está tendo sendo cada vez menos presente nas investigações monográficas.

ANO	2010	2011	2012	TOTAL
EFE	15	10	11	36
GERAL	58	38	84	180

Quadro1. Monografias produzidas por ano, no período de 2010 até 2012.

A referência mais utilizada nas monografias foi a obra *Metodologia de Ensino da Educação Física* do Coletivo de Autores, aparecendo dezenove vezes, segundo o Quadro 2. Este livro aborda as concepções de currículo, projeto pedagógico, ciclos de escolarização, de Educação Física. Além dos conceitos, trata dos objetivos, dos conteúdos, da avaliação e dos métodos de ensino que estão em consonância com as palavras-chave. Este coletivo de autores é conhecido pela construção da abordagem pedagógica Crítico-Superadora, estruturada nos eixos da pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani, na pedagogia histórico-social, de Vygotsky e na teoria da libertação e fenomenologia existencialista de Paulo Freire (SILVA, 2013). Essa abordagem objetiva superar e transformar a sociedade, escola e tradição da educação física baseada no paradigma da aptidão física.

AUTOR	NÚMERO DE VEZES
COLETIVO DE AUTORES	19
Dermeval SAVIANI	13
Lev Semenovitch VYGOTSKY	6
Elenor KUNZ	5
Valter BRACHT	5
Isabel MARQUES	5
Maurice TARDIF	5
Luiz Carlos de FREITAS	4
Deborah Thomé SAYÃO	3
Celso dos Santos VASCONCELLOS	3

Quadro 2. Autores referência nas monografias sobre EFE, no período de 2010 até 2012.

Conforma o Quadro 3 abaixo, as palavras-chave mais utilizadas foram Educação Física (20), Escola (13), Educação Infantil (6), Prática Pedagógica (5), Dança (5) e Educação Física Escolar (5) e constatou-se que existe relação conceitual entre os autores e as palavras-chave.

PALAVRA-CHAVE	NÚMERO DE VEZES
Educação Física	20
Escola	13
Educação Infantil	6
Educação	6
Prática Pedagógica ou Métodos de Ensino	5
Dança	5
Jogo	4
Aprendizagem ou Desenvolvimento	4
Profissionalização Docente	3
Formação Inicial ou Docente	3

Quadro 3. Palavras chave das monografias selecionadas, no período de 2010 até 2012.

A relação conceitual é que o Coletivo de Autores (Quadro 2) aparece 19 vezes e trabalha o conceito de Educação Física (20 vezes), conforme o Quadro 3. Não bastando, há outras associações, como entre SAVIANI e Escola, VYGOTSKY e Educação Infantil e Aprendizagem. Aqui se observa conceitualmente o primeiro, que é uma abordagem da pedagogia da Educação Física com seus dois principais eixos estruturantes.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Parece que a desvalorização da carreira do magistério da educação básica e as mudanças socioeconômicas tenham inibido progressivamente o interesse pela pesquisa em EFE.

Na dimensão teórica, a maior parte das monografias privilegia implicitamente o princípio da contradição como método de análise de um mundo cujas transformações dependem do fator humano, lugar onde o professor é agente da dimensão educacional por meio de sua práxis social.

#### REFERÊNCIAS:

DAVID, N. *Formação de Professores na Faculdade de Educação Física – UFG: diálogos oportunos*. X Semana Científica. Goiânia: UFG, 20 a 22 de Outubro de 2010.

PIRES, C. *Análise das monografias de graduação e especialização da FEF/ UFG: Contribuições para a Educação Física Escolar, em uma Perspectiva Crítica*. Monografia (Graduação) – Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física e Dança, UFG, Goiânia, 2006.

SILVA, E, M. *A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, 2013.

SILVA, V. *Análise das Monografias sobre Educação Física Escolar do curso de licenciatura em Educação Física da UFG, regional Goiânia, no período de 2010 até 2012*. Monografia (Graduação) – Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física e Dança, UFG, Goiânia, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *CEPEC: Resolução n. 715/ 2005*. Goiânia, 2005. Acesso em 05/11/2014.

\_\_\_\_\_. *Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física*. Goiânia, 2004. Disponível em [www.fef.ufg.br](http://www.fef.ufg.br). Acesso em 05/11/2014.

## A DIMENSÃO AFETIVA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**FRANÇA**, Vitória Palhares; **SANTANA**, Alba Cristhiane.

**Palavras-chave:** Formação de professores – Afetividade – Mediação Pedagógica.

### **Justificativa/Base Teórica**

Esta pesquisa teve como proposta um estudo sobre a identidade docente, especificamente, investigar de que maneira a dimensão afetiva participa da constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa na experiência de trabalho na educação básica.

A proposta de desenvolver essa pesquisa sobre a afetividade na constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa se deve ao fato de que em pesquisa anterior (Prolicen 2013-2014) foi suscitado o interesse em investigar a identidade docente, devido aos resultados alcançados, que evidenciaram a importância da afetividade no processo de mediação pedagógica e ainda destacaram o papel das características pessoais e profissionais do docente no processo ensino-aprendizagem.

Os estudos sobre a afetividade na ação do professor têm sido recorrentes nas áreas da Educação e da Psicologia, fundamentados em concepções que identificam as dimensões cognitivas e afetivas como constituintes das práticas pedagógicas (LEITE, 2006). A ação do professor em sua prática cotidiana participa do processo de constituição de sua identidade profissional, bem como é orientada por tal identidade, em um movimento constante de construção (ALVES-MAZZOTTI, 2007).

Nessa perspectiva, a identidade docente é vista como uma construção dinâmica e processual, dependente dos contextos social, econômico e cultural, da formação inicial e continuada e das condições de trabalho (GUIMARÃES, 2006). A identidade profissional se refere à maneira que a profissão é representada, construída e mantida socialmente em espaços escolares e extra-escolares, de forma contínua.

A pesquisa se fundamenta em uma perspectiva histórico-cultural, a partir dos estudos de Vigotski (2003), na qual o processo de aprendizagem é visto como fundamental para mobilização do desenvolvimento humano. Vigotski aponta que o desenvolvimento é um processo de mudanças cognitivas e afetivas que ocorre por meio da interação dos sujeitos com os contextos nos quais está inserido, envolvendo a internalização dos elementos que compõem a cultura.

No contexto escolar, a mediação do sujeito com o objeto de conhecimento é realizada por meio de diferentes estratégias e experiências, dentre elas, destacamos a mediação pedagógica, vista como a ação exercida pelos professores. Leite (2006) discute que a mediação pedagógica abrange: as condições de ensino propostas pelo professor; as formas de utilização de diferentes mediadores culturais, como os livros, os textos, o material didático; as características pessoais do professor; o tipo de relação estabelecida com os alunos.

Existe um consenso entre os estudiosos sobre a necessidade de estudos e pesquisas sobre a formação docente com vistas a promover reflexões e transformações que qualifiquem o processo e contribuam com a construção da identidade docente (GATTI, 2008). Nossa proposta em pesquisar sobre a constituição da identidade docente, abrangendo a dimensão afetiva, atende as demandas desse cenário.

## Objetivos

**Objetivo geral:** Investigar de que maneira a dimensão afetiva participa da constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa na experiência de trabalho na educação básica.

**Objetivos específicos:** a) Identificar os elementos que caracterizam a mediação pedagógica nas séries finais do ensino fundamental, com foco na dimensão afetiva; b) Analisar como os significados pessoais produzidos acerca da docência e da dimensão afetiva participam do processo de constituição da identidade do docente de Língua Portuguesa; c) Investigar os significados sociais e culturais que circulam sobre a identidade do docente de Língua Portuguesa.

## Metodologia

A pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa e a metodologia, dessa forma, é vista como um processo de investigação interpretativo e relacional, pois o pesquisador é ativo na construção e interpretação dos dados e na produção do conhecimento, conforme discutem Denzin e Lincoln (2006).

Na perspectiva teórica adotada o foco é dado ao processo de significação, que ocorre por meio da linguagem, compreendida como uma ferramenta semiótica que se desenvolve nas relações interpessoais, segundo os estudos de Vigotski (2003).

O contexto de pesquisa foram duas escolas de ensino básico, selecionadas dentre instituições públicas e mistas no município de Goiânia que atendem alunos de licenciatura em atividades de estágio e de pesquisa. Nas escolas foi possível entrar em contato com professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental.

Participaram do estudo cinco docentes da área de Língua Portuguesa, por ser a área de estudo da aluna-bolsista. A proposta de selecionar cinco professores (as) se deve ao interesse de realizar uma análise comparativa, considerando a idade dos participantes, a compreensão sobre a abordagem dos conteúdos curriculares, exigências específicas de cada série e experiências de trabalho diferenciadas.

Os procedimentos desenvolvidos na construção de informações (coleta de dados) abrangeram uma pesquisa bibliográfica, um questionário com questões abertas e fechadas e um memorial

As informações foram analisadas e discutidas a partir de dois eixos: a) A afetividade e a identidade docente; b) Significados sobre a docência na mídia.

## Resultados/Discussão

**Eixo 1: A afetividade e a identidade docente:** Nesse eixo é analisada a compreensão dos professores sobre a dimensão afetiva e o processo de constituição de sua identidade como professor de Língua Portuguesa, mediante suas experiências de trabalho na educação básica, com ênfase em sua mediação pedagógica. Esse eixo envolveu os dois primeiros objetivos

específicos do estudo e para atender essa proposta utilizamos as informações construídas com o questionário e o memorial.

Os participantes, em sua totalidade, concordaram que os fatores que participam da construção da identidade docente são: experiência na formação acadêmica e na educação básica; teorias estudadas na graduação; concepções que circulam no contexto social. E 80% dos participantes também compreendem que as percepções da família e dos amigos influenciam na identidade docente.

Em relação à dimensão afetiva, todos os participantes evidenciaram em seus relatos a presença de sentimentos positivos e negativos em relação às experiências profissionais e à formação acadêmica, sentimentos que atravessam o processo de construção da identidade docente.

**Eixo 2: Significados sobre a docência na mídia:** O segundo eixo visou atender o terceiro objetivo específico do estudo, a saber: investigar os significados sociais e culturais que circulam sobre a identidade do docente de Língua Portuguesa. Nessa direção, analisamos as informações construídas na pesquisa bibliográfica realizada em programas de TV e filmes da mídia de entretenimento com repercussão em contextos de formação de professores.

Observamos que os significados produzidos pela mídia acerca do professor de Língua Portuguesa e, do professor de modo geral, são fundamentais para a construção de sua identidade profissional. Tais significados às vezes identificam o professor como um simples reproduzidor de regras e normas já impostas e alimentadas pela sociedade/mercado, outras vezes como um herói, que tem a missão de formar indivíduos que consigam questionar e transformar sua realidade.

Identificamos, nas duas perspectivas citadas, que de modo geral o professor é visto como o único responsável pelo fracasso ou sucesso dos alunos, em função do que se é desenvolvido dentro da sala de aula.

## Conclusão

Compreendemos que a constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa é um processo complexo e dinâmico, que se desenvolve ao longo da vida do sujeito em sua interação com o mundo. O momento da

formação inicial é fundamental no desenvolvimento desse processo, no entanto, as percepções que levam o sujeito a escolher a licenciatura como profissão já são aspectos que precisam ser considerados em relação à identidade docente. Tais percepções passam pelos significados sociais e culturais da profissão, por isso, esse é um cenário que demanda mais estudos com vistas à compreensão mais clara desse processo.

Os significados que a sociedade produz acerca do professor podem contribuir com a valorização profissional e com as relações com o trabalho, e assim, favorecem ou não o desenvolvimento de uma identidade profissional que qualifica o professor na sua ação de educar. Esses significados são orientados por aspectos sociais, culturais, econômicos e históricos, os quais afetam o processo formativo do docente e, conseqüentemente, os significados e sentidos que compõem sua identidade profissional, considerando os conceitos formulados por Vigotski (2003).

### Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações da identidade docente: uma contribuição para formulação de políticas. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v.15, n.57, p.579-594, out./dez. 2007.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *O planejamento da pesquisa qualitativa – Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.
- GUIMARÃES, V.S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- LEITE, S.A.S. (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Textos originais de diferentes datas).

### Fonte de Financiamento

Programa de Bolsas de Licenciatura – PROLICEN – Pró-Reitoria de Graduação/UFG.