



ANAIS DA III

# FECITAC

EDIÇÃO 2019

SUZANA GRIMALDI MACHADO (ORG.)  
ADRIANE BERNARDO DE OLIVEIRA MOREIRA (ORG.)

**ANAIS DA III FEIRA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA, ARTE E CULTURA (FECITAC) DO  
IFES – CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE:  
*TRABALHOS COMPLETOS – Edição 2019***

1ª edição

Venda Nova do Imigrante  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo  
2020

### **III Feira de Educação, Ciência, Tecnologia, Arte e Cultura (FECITAC 2019).**

*Organizadoras: Suzana Grimaldi Machado e Adriane Bernardo de Oliveira Moreira*

*Capa e contracapa: Leandro Marques Jubini*

*Revisão Textual: Thaís Gregorio Xavier (Estudante do curso de Letras Português, do Campus Venda Nova do Imigrante)*

*Informações adicionais: Os textos, a identificação dos autores, incluindo a sua afiliação institucional, bem como as imagens que compõem cada trabalho, são de responsabilidade destes. As organizadoras destes Anais informam que fizeram apenas adequações de formatação nos originais recebidos no ato da submissão ao evento, preservando conteúdos e estilos destes documentos. Desse modo, as opiniões e conceitos emitidos nessa publicação são de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, o pensamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. É permitida a reprodução, desde que citada a fonte e para fins não comerciais.*

#### **INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

##### **Reitor**

Jadir José Pela

##### **Pró-reitor de Administração e Orçamento**

Lezi José Ferreira

##### **Pró-reitor de Desenvolvimento Institucional**

Luciano de Oliveira Toledo

##### **Pró-reitora de Ensino**

Adriana Pionttkovsky Barcellos

##### **Pró-reitor de Extensão**

Renato Tannure Rotta de Almeida

##### **Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação**

André Romero da Silva

#### **CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE**

##### **Diretor-Geral**

Aloisio Carnielli

##### **Diretor de Administração e Planejamento**

Cristiano Fim

##### **Diretora de Ensino**

Maíra Maciel Mattos de Oliveira

##### **Diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão**

Adriane Bernardo de Oliveira Moreira

**Comissão Científica:** Adriana Gomes Silveira; Alex Caldas Simões; Edson Kretle dos Santos; Kalna Mareto Teao; Karine Silveira; Kenia Olympia Fontan Ventorim; Maira Maciel Mattos de Oliveira; Selma Lúcia de Assis Pereira; Suzana Grimaldi Machado; Tatiana Aparecida Moreira

**Comissão Organizadora:** Suzana Grimaldi Machado (Coordenadora); Adriane Bernardo de Oliveira Moreira (Coordenadora Adjunta); Adriana Gomes Silveira; Adriano Conti Hupp; Alex Caldas Simões; Carmelita Tavares Silva; Edson Kretle dos Santos; Eliane Paulo da Silva; Emanuele Catarina da Silva Oliveira; Evandro de Andrade Siqueira; Fernanda Cristina Merisio Fernandes Soares; Iasmyn Santos Ferreira; Kalna Mareto Teao; Kenia Olympia Fontan Ventorim; Leidiane Scheffer Favero; Leonardo Pichara Mageste Sily; Maira Maciel Mattos de Oliveira; Marcos Roberto Moacir Ribeiro Pinto; Nanine Renata Passos Pereira; Sonia Regina Brantes; Tatiana Aparecida Moreira; Zâmora Cristina dos Santos; *Estudantes:* Lauciana da Silva Dordenone; Mariana Fiorin Onha; Thaís Gregorio Xavier

DADOS INTERNACIONAIS DE CIP (CATALOGAÇÃO NA FONTE)  
(Instituto Federal do Espírito Santo - Biblioteca do campus Venda Nova do Imigrante)

F299 Feira de educação, ciência, tecnologia, arte e cultura - Fecitac (3. : 2019 : Venda Nova do Imigrante, ES)

Anais da III Feira de educação, ciência, tecnologia, arte e cultura (Fecitac) do Ifes campus Venda Nova do Imigrante [recurso eletrônico] : trabalhos completos / Suzana Grimaldi Machado, Adriane Bernardo de Oliveira Moreira (Organizadores). -- Venda Nova do Imigrante: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2020.

243 p. : il.

ISBN: 978-65-86361-25-4 (E-book)

1. Educação. 2. Arte. 3. Cultura. 4. Pluralismo cultural. 5. Desenvolvimento social. I. Machado, Suzana Grimaldi. II. Moreira, Adriane Bernardo de Oliveira. III. Instituto Federal do Espírito Santo. IV. Título.

CDD: 370.19

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>4</b>
<b>REGISTROS DE PESQUISA .....</b>	<b>5</b>
<b>A ESTRUTURA POTENCIAL (EPG) DO GÊNERO MONOGRAFIA NOS CURSOS DE LETRAS DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO .....</b>	<b>6</b>
<b>CARACTERIZAÇÃO FÍSICO-QUÍMICA DE ARAÇÁ-UNA (<i>PSIDIUM MYRTOIDES</i>) DE DIFERENTES MUNICÍPIOS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO .....</b>	<b>20</b>
<b>EMPREENDEDORISMO FEMININO: ESTUDO DO PERFIL DAS EMPREENDEDORAS NA CIDADE DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE - ES.....</b>	<b>32</b>
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO HÍBRIDO: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS .....</b>	<b>50</b>
<b>GESTÃO DE EMPRESA FAMILIAR: DINÂMICA DE RELACIONAMENTOS E ORDEM NO AMBIENTE PROFISSIONAL.....</b>	<b>74</b>
<b>O EDITORIAL COMO GÊNERO DISCURSIVO: UMA DESCRIÇÃO SISTÊMICO-FUNCIONAL.....</b>	<b>85</b>
<b>SEMÂNTICA DO HUMOR: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS A PARTIR DA PRESENÇA DE CRÔNICAS HUMORÍSTICAS.....</b>	<b>101</b>
<b>UTILIZAÇÃO DE TRILHAS INTERPRETATIVAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>114</b>
<b>RELATOS DE EXPERIÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
<b>A LÍNGUA PORTUGUESA VISITA A PRAÇA COSTA PEREIRA: UMA REFLEXÃO DA PRÁXIS DOS ALUNOS DO PIBID.....</b>	<b>136</b>
<b>ANÁLISE MICROBIOLÓGICA DE AMOSTRAS DE ORÉGANO (<i>ORIGANUM VULGARE L.</i>) COMERCIALIZADAS EM MERCADOS NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA (BA).....</b>	<b>155</b>
<b>CLUBE DE LEITURA SOCIEDADE EPICUREIA: UMA PROPOSTA EXTENSIONISTA DE FOMENTO DO GOSTO PELA LEITURA LITERÁRIA .....</b>	<b>170</b>
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: SEQUÊNCIA DIDÁTICA “LENDO, INTERPRETANDO E PRODUZINDO O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS E FOTOGRAFIA” .....</b>	<b>186</b>
<b>JOGOS TEATRAIS: EXERCÍCIOS PRÁTICOS COM NÃO ATORES .....</b>	<b>197</b>
<b>PRÁTICAS DE ORALIDADE EM SALA DE AULA: O DEBATE REGRADO NO EXERCÍCIO DA COMUNICAÇÃO E CIDADANIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>208</b>
<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA: REVELANDO A PRÁTICA DE ESTÁGIO REALIZADA POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL RELATO PESSOAL .....</b>	<b>217</b>
<b>VIVÊNCIAS ESPORTIVAS NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS JOGOS INTERCLASSES DO IFES CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE.....</b>	<b>228</b>
<b>EM BUSCA DE UMA SÍNTESE... ..</b>	<b>242</b>



## APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que apresentamos a você, leitora e leitor, os Anais da Fecitac 2019.

Esses Anais, que chegam a suas mãos hoje, derivam de pesquisas e experiências profissionais e estudantis apresentadas durante o evento, em novembro de 2019.

São 16 trabalhos que abordam diferentes temáticas e, considerando a singularidade de cada um deles, optamos em organizá-los nas categorias selecionadas no ato da submissão: Pesquisa e Relatos de experiência e, dentro de cada categoria, organizar os trabalhos por ordem alfabética de títulos.

Assim, na primeira parte dos Anais estão 08 trabalhos com registros de pesquisa – em andamento ou já concluídas – que abordam 04 grandes áreas do conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. Assim, linguagens, literatura, arte, cultura e educação, ciência e tecnologia de alimentos e o empreendedorismo em Venda Nova se fazem presentes.

Na segunda parte estão reunidos 08 Relatos de experiência os quais, mais uma vez, abarcam as grandes áreas do conhecimento, com espaço especial para experiências envolvendo ações de arte, cultura e docência na educação básica.

Desejamos uma ótima leitura e que as produções aqui reunidas possam contribuir com estudantes, profissionais, pesquisadoras e pesquisadores e com aquelas e aqueles que, assim como nós, acreditam em uma educação de qualidade e uma sociedade realmente para todas e todos.

Agora, é com você! Vamos à leitura?

Suzana Grimaldi Machado  
Adriane Bernardo de Oliveira Moreira

Realização:





# REGISTROS DE PESQUISA

Nesta seção serão apresentados os trabalhos submetidos ao **Eixo Ações de Pesquisa**, nas categorias **Trajetórias de Pesquisa** (pesquisa em andamento) e **Pesquisa concluída**.

Tais trabalhos retratam propostas originadas de projetos de pesquisa em andamento (resultados parciais) ou concluídos, devidamente cadastrados na instituição do(s) autor(es), podendo abordar diversos temas e áreas de conhecimento.

Realização:



## A ESTRUTURA POTENCIAL (EPG) DO GÊNERO MONOGRAFIA NOS CURSOS DE LETRAS DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Richardison Saleme Sansão<sup>1</sup>  
Alex Caldas Simões<sup>2</sup>

**Eixo:** Ações de Pesquisa  
**Categoria:** Pesquisa Concluída

### RESUMO

Em nossa pesquisa, buscamos desenvolver uma descrição baseada em dados empíricos pautados em monografias da área de Letras, nas subáreas de Linguística e Literatura. Num primeiro momento, buscamos comparar as estruturas potenciais das monografias das duas subáreas, entretanto, devido a sua complexidade e extensão, resolvemos não só nos concentrar nas seções textuais mais retóricas (introdução e conclusão), como deixar as comparações mais gerais entre as Estruturas Potenciais (EPG) para uma atividade futura, realizando, portanto, pequenas observações quanto a esse aspecto. Nesse sentido, descrevemos as Estruturas Potenciais das introduções e conclusões das monografias das subáreas de Linguística e Literatura. Utilizamos como corpus de estudo as monografias da área de Letras, publicadas entre 2014 e 2017 na plataforma Pergamum – Sistema Integrado de Bibliotecas do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Como aporte teórico-metodológico foram utilizadas as teorias sistêmico-funcionais de Hasan (1989), que nos indicou o que ensinar do gênero monografia a alunos em formação do curso de Letras e como. Dessa forma, com a presente pesquisa, reunimos elementos práticos e aplicados ao texto que podem otimizar o ensino de gêneros acadêmicos, em especial a monografia, nas disciplinas de Português Instrumental, Metodologia Científica e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação em Letras do IFES, através da indicação de estruturas das seções de introdução e conclusão das respectivas subáreas de Linguística e Literatura.

**Palavras-chave:** Estrutura Potencial do Gênero. Letras. Monografias.

<sup>1</sup> Professor de História na Escola Estadual Maria Luiza Alves Vieira (MG) e na Escola Municipal Pedro Dias de Oliveira (Mutum – MG). Graduando do curso de Letras Português EAD IFES/CEFOP. E-mail: richardisonhistoria@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Letras – ensino de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Professor do Ifes – Campus Venda Nova do Imigrante. Coordenador do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa. E-mail: alex.simoes@ifes.edu.br



## 1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo se discutem maneiras de facilitar e otimizar o ensino de produção de texto nas escolas e universidades. Nesse sentido, a ação de pesquisa aqui apresentada se propôs a delimitar estruturas básicas de introdução e conclusão, com seus elementos obrigatórios e opcionais, a partir da fundamentação teórica elaborada por Hasan (1989), para o ensino de produção textual voltado para as monografias de conclusão de curso, gênero muito difundido nos cursos de graduação e pós-graduação. As Estruturas Potenciais, como sugere Hasan (1989), são constituídas por elementos comuns na elaboração de determinados gêneros. A partir de análises do uso do gênero monografia, passa a ser possível entender quais as seções textuais que os estudantes mais recorrem e em que posições elas aparecem na estrutura textual, estabelecendo assim uma estrutura que pode ser seguida por um estudante em formação durante a elaboração de sua monografia, nesse caso, com ênfase nos cursos de Letras ministrados pelo IFES. Procuramos observar as diferenças entre as estruturas das subáreas de linguísticas e literatura, as enunciações utilizadas e em que posições elas ocorrem, assim como a estrutura dos sumários, nos atentando para a possível obrigatoriedade de determinadas seções da monografia e com isso definir alguns caminhos que podem ser seguidos pelos estudantes de Letras do IFES durante a elaboração de suas pesquisas para a conclusão de seus cursos.

## 2 OBJETIVOS

Nossa pesquisa objetivou configurar o gênero monografia nas subáreas de linguística e literatura nas seções de introdução e conclusão por meio da abordagem sistêmico-funcional de análise de gêneros cunhada por Ruqaiya Hasan (1989).

### 2.1 Objetivos Específicos

Nesse sentido, para primeira etapa de nosso projeto buscamos:

Realização:



- (1) construir um *corpus* de estudo composto por 10 monografias, 05 de linguística e 05 de literatura;
- (2) analisar sua Configuração Contextual (CC), juntamente com sua estrutura forma formal (sumário, enunciação); e
- (3) configuração da Estrutura Potencial do Gênero (EPG), indicando seus elementos obrigatórios, opcionais e seu grau de iteratividade;
- (4) Comparar as estruturas encontradas até o momento.

### 3 MATERIAIS E MÉTODOS

Analizamos um *corpus* composto por todas as monografias do sistema *Pergamum*. Dela selecionamos de forma aleatória 10 monografias de Letras, 05 de Linguística e 05 de Literatura. Das monografias selecionamos as seções de introdução e conclusão para analisarmos. As monografias, de 2014 a 2017, foram retiradas da plataforma *Pergamum* (IFES). Uma vez reunido os textos, analisamos, primeiramente a sua estrutura formal, buscando descrever os seus sumários (estruturas que mais ocorrem e que menos ocorrem), e enunciação. Feito essa análise, descrevemos a Configuração Contextual e a Estrutura Potencial de cada seção de introdução e conclusão. Toda a análise foi realizada por meio do aporte teórico-metodológico das teorias de Hasan (1989), que descreve como configurar na relação entre texto e contexto.

### 4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Em nossa investigação obtivemos alguns resultados. Eles se iniciam com a descrição da estrutura formal das monografias. Iniciamos descrevendo a estrutura dos sumários das monografias de Linguística e Literatura, a fim de identificar, por sua frequência, o que é obrigatório e o que é opcional, como observamos na tabela abaixo:



Tabela 1 – Análise dos sumários das monografias de Letras

	LINGUÍSTICA		LITERATURA		TOTAL	
	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%
CAPA	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%
FOLHA DE ROSTO	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%
FICHA CATALOGRÁFICA	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%
FOLHA DE APROVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%
DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DO TRABALHO EM PESQUISA	OBRIGATÓRIO	80%	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	90%
DEDICATÓRIA	OBRIGATÓRIO	80%	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	90%
AGRADECIMENTOS	OBRIGATÓRIO	80%	OPCIONAL	40%	OPCIONAL	60%
EPÍGRAFE	OBRIGATÓRIO	80%	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	90%
RESUMO	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%
ABSTRACT	OBRIGATÓRIO	80%	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	90%
LISTA DE QUADROS	OPCIONAL	40%	OPCIONAL	0%	OPCIONAL	20%
LISTA DE TABELAS	OPCIONAL	20%	OPCIONAL	0%	OPCIONAL	10%
LISTA DE FIGURAS	OPCIONAL	60%	OPCIONAL	0%	OPCIONAL	30%
LISTA DE SIGLAS	OPCIONAL	0%	OPCIONAL	20%	OPCIONAL	10%
SUMÁRIO	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%
INTRODUÇÃO	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	80%	OBRIGATÓRIO	90%
DESENVOLVIMENTO	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%
METODOLOGIA	OBRIGATÓRIO	80%	OPCIONAL	20%	OPCIONAL	50%
CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÃO	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	80%	OBRIGATÓRIO	90%
REFERÊNCIAS	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%	OBRIGATÓRIO	100%
ANEXOS	OPCIONAL	60%	OPCIONAL	0%	OPCIONAL	30%
APÊNDICES	OPCIONAL	40%	OPCIONAL	20%	OPCIONAL	30%

Fonte: do autor

Realização:



Diante da análise da Tabela acima (Tabela 1), constatamos que há diferenças entre as subáreas de Literatura e Linguística. Em um panorama geral, os agradecimentos são opcionais, mas surgem obrigatórios para a área de Linguística e opcionais para Literatura. O mesmo ocorre com a seção de metodologia, que é obrigatória para Linguística e opcional para a área de Literatura. De forma geral, são obrigatórios: capa, folha de rosto, ficha catalográfica, folha de aprovação da banca examinadora, declaração de autorização, dedicatória, epígrafe, resumo, abstract, sumário, introdução e desenvolvimento, considerações finais e referências. São opcionais: as listas de quadros, tabelas, figuras e siglas, anexos e apêndices.

Quando analisamos as estruturas formais das monografias percebemos que sua enunciação se apresenta de forma diversa, como observamos na tabela abaixo:

Tabela 2 – Análise das enunciações nas introduções das monografias da área de Letras

TIPO DE ENUNCIÇÃO E MONOGRAFIAS	METONÍMIA	AGENTE DA PASSIVA/PARTÍCULA "SE"	INFINITIVO/GERÚNDIO/PARTÍCIPIO	PRIMEIRA PESSOA (PLURAL/SINGULAR)
1	INTRODUÇÃO	INTRODUÇÃO	INTRODUÇÃO	INTRODUÇÃO
	02	00	02	14
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>11,11%</b>	<b>0,0%</b>	<b>11,11%</b>	<b>77,77%</b>
2	04	09	02	00
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>26,66%</b>	<b>60,0%</b>	<b>13,33%</b>	<b>0,0%</b>
3	25	01	01	11
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>65,78%</b>	<b>2,63%</b>	<b>2,63%</b>	<b>28,95%</b>
4	11	03	02	00
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>68,75%</b>	<b>18,75%</b>	<b>12,5%</b>	<b>0,0%</b>
8	11	01	03	09
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>45,83%</b>	<b>4,16%</b>	<b>12,5%</b>	<b>37,5%</b>

Realização:



<b>TOTAL LINGÜÍSTICA</b>	53	14	10	34
	47,75%	12,62%	9,0%	30,63%
10	13	00	03	01
<b>PORCENTAGEM</b>	76,47%	0,0%	17,64%	5,88%
11	02	00	00	36
<b>PORCENTAGEM</b>	5,26%	0,0%	0,0%	94,74%
12	10	00	01	00
<b>PORCENTAGEM</b>	90,90%	0,0%	9,1%	0,0%
15	05	00	01	10
<b>PORCENTAGEM</b>	31,25%	0,0%	6,25%	62,5%
18	07	00	02	04
<b>PORCENTAGEM</b>	53,84%	0,0%	15,38%	30,77%
<b>TOTAL LITERATURA</b>	37	00	07	51
	38,95%	0,0%	7,37%	53,68%

Fonte: do autor

Como pode-se observar, nas enunciações das introduções, 47,75% (53 ocorrências) das enunciações de Linguística são realizadas por metonímia, o que distancia autor dos dados apresentados. Como o exemplo: *“Com o apontamento de que o texto jornalístico não é imparcial como muitas empresas de comunicação defendem e com a apresentação, a partir do conteúdo analisado, da construção de um discurso sobre a reforma agrária, este trabalho pode colaborar na formação de leitores capazes de perceber as possíveis tentativas de manipulação da opinião de determinado(s) grupo(s) de pessoas.”* (Cn04 – trechos de metonímia).

Já nas enunciações das monografias de Literatura, 53,68% (51 ocorrências) são realizadas por primeira pessoa (singular ou plural), o que aproxima o autor dos dados apresentados, como no exemplo: *“Consideramos relevante incentivar e divulgar o trabalho dos escritores capixabas, em especial no contexto escolar, possibilitando ao aluno a*

Realização:



leitura da obra desses autores, a fim de contribuir com o seu enriquecimento cultural.”  
(Cn18 – Trechos em primeira pessoa).

Quando analisamos as conclusões, concluímos que os resultados são os mesmos, como podemos observar na tabela abaixo (Tabela 3):

Tabela 3 – Análise das enunciações das conclusões das monografias da área de Letras

TIPO DE ENUNCIÇÃO E MONOGRAFIAS	METONÍMIA	AGENTE DA PASSIVA/PARTÍCULA “SE”	INFINITIVO/GERÚNDIO/PARTÍCIPIO	PRIMEIRA PESSOA (PLURAL/SINGULAR)
1	CONCLUSÃO	CONCLUSÃO	CONCLUSÃO	CONCLUSÃO
	07	00	00	06
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>53,85%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>46,15%</b>
2	18	04	02	00
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>75,0%</b>	<b>16,66%</b>	<b>8,33%</b>	<b>0,0%</b>
3	03	02	00	09
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>21,42%</b>	<b>14,29%</b>	<b>0,0%</b>	<b>64,28%</b>
4	16	06	03	00
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>64,0%</b>	<b>24,0%</b>	<b>12,0%</b>	<b>0,0%</b>
8	09	00	00	09
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>50,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>50,0%</b>
<b>TOTAL LINGÜÍSTICA</b>	53	12	05	24
	<b>56,38%</b>	<b>12,76%</b>	<b>5,32%</b>	<b>25,54%</b>
10	04	03	02	00
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>44,44%</b>	<b>33,33%</b>	<b>22,22%</b>	<b>0,0%</b>

Realização:



11	00	00	00	15
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>100,0%</b>
12	05	02	01	00
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>62,5%</b>	<b>25,0%</b>	<b>12,5%</b>	<b>0,0%</b>
15	09	00	01	03
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>69,24%</b>	<b>0,0%</b>	<b>7,69%</b>	<b>23,07%</b>
18	09	00	00	05
<b>PORCENTAGEM</b>	<b>64,28%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>35,72%</b>
<b>TOTAL LITERATURA</b>	<b>27</b>	<b>05</b>	<b>04</b>	<b>23</b>
	<b>45,76%</b>	<b>8,47%</b>	<b>6,77%</b>	<b>38,99%</b>

Fonte: do autor

Como podemos observar acima, as introduções da área de Linguística realizam em sua maioria as enunciações por meio de metonímias (56,38%, 53 ocorrências). Já as introduções da área de Literatura, possuem em sua maioria a realização da primeira pessoa (38,98%, 23 ocorrências).

Ao analisarmos a Configuração Contextual, temos que as variáveis de registro dos quatro gêneros são semelhantes. Nas Introduções temos a realização de: (a) CAMPO, que apresenta a estrutura inicial de uma pesquisa individual sobre um problema específico da área de Letras (Linguística ou Literatura), seus objetivos e considerações iniciais; (b) RELAÇÃO, que se estabelece entre Aluno e Professor. O Professor possui hierarquia sobre o Aluno. Eles possuem uma distância social quase mínima; (c) MODO: A linguagem verbal é constitutiva, o canal é gráfico, o meio de realização do texto é escrito. Diante dessa Configuração Contextual (CC), depreende-se a seguinte Estrutura Potencial das Introduções das monografias de Linguística e Literatura:

**CP↔<sup>^</sup>OB<sup>^</sup>(HI)↔<sup>^</sup>(RP)<sup>^</sup>(JU)↔<sup>^</sup>(FT)<sup>^</sup>ME↔<sup>^</sup>OT**

Realização:



Segundo a qual:

<b>Elementos Obrigatórios da EPG</b>
Objetivo (OB) - 80% Organização do Texto (OT) - 100%
<b>Elementos Opcionais da EPG</b>
Relevância da Pesquisa (RP) - 20% Fundamentação Teórica (FT) - 60%
<b>Elementos Iterativos da EPG</b>
Contexto da Pesquisa (CP) - 100% Hipótese (HI) - 40% Justificativa (JU) - 40% Metodologia (ME) - 80%

A partir da Estrutura Potencial das introduções de Linguística acima, podemos entender que:

- A produção do texto inicia-se com a realização do *Contexto de Pesquisa (CP)*. Este elemento pode-se realizar em outros lugares do texto.
- Em seguida, deve-se realizar o *Objetivo (OB)* em local fixo.
- Após o *OB* pode-se realizar a *Hipótese (HI)*. Este elemento pode-se realizar em outros lugares do texto.
- Após a *HI* pode-se realizar a *Relevância da Pesquisa (RP)*.
- Depois da *RP* pode-se realizar a *Justificativa (JU)*. Este elemento pode-se realizar em outros lugares do texto.
- Após a *JU* pode-se realizar a *Fundamentação Teórica (FT)*.
- Após a *FT* deve-se realizar a *Metodologia (ME)*. Este elemento pode-se realizar em outros lugares do texto.
- Por fim, deve-se realizar a *Organização do Texto (OT)*.

Já nas introduções de Literatura, temos a realização da seguinte Estrutura Potencial:

Realização:



(EP)^CP↔OB↔^(JU)^(RPC)^(QP)^(HI)^(FT)^(ME)^(OT)

Segundo a qual:

Elementos Obrigatórios da EPG
Elementos Opcionais da EPG
Epígrafe (EP) - 20% Justificativa (JU) - 60% Ressaltando Partes do Contexto (RPC) - 20% Questão de Pesquisa (QP) - 20% Hipótese (HI) - 20% Metodologia (ME) - 60% Organização do Texto (OT) - 40%
Elementos Iterativos da EPG
Objetivo (OB) - 100% Contexto da Pesquisa (CP) - 80%

A partir da Estrutura Potencial das introduções de Literatura acima, podemos entender que:

- A produção do texto pode iniciar-se com a realização do elemento *Epígrafe (EP)*;
- Em seguida, deve-se realizar o *Contexto de Pesquisa (CP)* em local fixo. Esse elemento pode-se realizar em outros lugares do texto;
- Após o *CP*, deve-se realizar o *Objetivo (OB)* em local fixo. Esse elemento também pode-se realizar em outros lugares do texto;
- Em seguida, pode-se realizar a *Justificativa (JU)*;
- Após a *JU*, pode-se *Ressaltar Partes do Contexto (RPC)*;
- Depois da *RPT*, pode-se realizar a *Questão de Pesquisa (QP)*;
- Após a *QP*, pode-se realizar a *Hipótese (HI)*;
- Após a *HI*, pode-se realizar a *Fundamentação Teórica (FT)*;
- Depois da *FT*, pode-se realizar a *Metodologia (ME)*;
- Por fim, pode-se realizar a *Organização do Texto (OT)*.

Realização:



Da comparação entre as duas introduções, observamos que são comuns à área de Letras na introdução a realização de Contexto de Pesquisa (CP) e Objetivo (OB). A Metodologia (ME) é obrigatória e iterativa para a Linguística e opcional para a Literatura. A Organização do trabalho (OT) é obrigatória para Linguística e opcional para a Literatura.

Uma vez analisada a Estruturas Potenciais das Introduções, passemos a descrever a CC e EPG das conclusões. A CC se dá por meio da realização da variáveis de: (a) CAMPO, que apresentar a estrutura final de uma pesquisa individual sobre um problema específico da área de Letras (Linguística ou Literatura), na qual se apresentam a síntese, discussões e considerações finais; (b) RELAÇÃO, que se estabelece entre Aluno e Professor. O Professor possui hierarquia sobre o Aluno. Eles possuem uma distância social quase mínima; (c) MODO, que realiza a linguagem verbal é constitutiva, o canal é gráfico, o meio de realização do texto é escrito.

Por meio da presente CC, depreendemos a seguinte Estrutura Potencial das conclusões das monografias de linguística e literatura:

$$(CP)^{(OB)} \leftrightarrow (HI)^{RE} \leftrightarrow (CT)^{(DLP)} \leftrightarrow (CF) \leftrightarrow TF$$

Segundo a qual:

<b>Elementos Obrigatórios da EPG</b>
Objetivo (OB) - 80% Organização do Texto (OT) - 100%
<b>Elementos Opcionais da EPG</b>
Contexto de Pesquisa (CP) - 60% Hipótese (HI) - 20% Contribuições do Trabalho (CT) - 60% Dificuldades ou Limitações da Pesquisa (DLP) - 60% Trabalhos Futuros (TF) - 20%
<b>Elementos Iterativos da EPG</b>
Objetivo (OB) - 60%

Realização:



Resultados (RE) - 80%  
Considerações Finais (CF) - 60%

A partir da Estrutura Potencial das conclusões acima, podemos entender que:

- A produção do texto pode iniciar-se com a realização do *Contexto de Pesquisa (CP)*;
- Em seguida, pode-se realizar o *Objetivo (OB)*. Esse elemento pode-se realizar em outros lugares do texto;
- Após o *OB*, pode-se realizar a *Hipótese (HI)* em local fixo;
- Em seguida, deve-se realizar os *Resultados (RE)*. Esse elemento pode-se realizar em outros lugares do texto;
- Depois da *RP*, pode-se realizar as *Contribuições do Trabalho (CT)*;
- Após as *CT*, pode-se realizar as *Dificuldades ou Limitações da Pesquisa (DLP)*;
- Em seguida, pode-se realizar as *Considerações Finais (CF)*. Esse elemento pode-se realizar em outros lugares do texto;
- Por fim, pode-se realizar os *Trabalhos Futuros (TF)*.

Já nas conclusões de Literatura, podemos depreender a seguinte Estrutura Potencial:

(CP)^(OB)^(RE)^(CT)^CF↔

Segundo a qual:

Elementos Obrigatórios da EPG
Elementos Opcionais da EPG
Contexto de Pesquisa (CP) - 60% Objetivo (OB) - 20% Resultados (RE) - 60% Contribuições do Trabalho (CT) - 40%

Realização:



### Elementos Iterativos da EPG

Considerações Finais (CF) - 100%

A partir da Estrutura Potencial acima, podemos entender que:

- A produção do texto pode iniciar-se com a realização do *Contexto de Pesquisa (CP)*.
- Em seguida, pode-se realizar o *Objetivo (OB)*.
- Após o *OB* pode-se realizar os *Resultados (RE)*.
- Em seguida, pode-se realizar as *Contribuições do Trabalho (CT)*.
- Por fim, deve-se realizar as *Considerações Finais (CF)*. Este elemento pode-se realizar em outros lugares do texto.

Da comparação entre as Estruturas Potenciais das conclusões podemos notar que elas são bem distintas. Os elementos obrigatórios da conclusão de Linguística é o Resultado (RE) (iterativo) ao passo que o obrigatório da conclusão de Literatura é Considerações Finais (CF) (iterativo). Não há igualdade de elementos realizados, em Linguística se realiza mais do que em Literatura, o que evidencia maior complexidade textual para o primeiro do que para o segundo.

Realização:



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo empreendido, podemos constatar que as monografias da área de Letras em suas subáreas Linguística e Literatura são distintas. Nosso *corpus* de estudo pode revelar, ainda que sutilmente, que as monografias de Linguística em relação às de Literatura, tendem a se afastar dos dados de estudo (pelo predomínio as metonímias), ao passo que as de Literatura tendem a se aproximar dos dados de estudo (pelo predomínio da realização da primeira pessoa). Quando comparamos as seções de introdução e conclusão, temos que as de introdução se mostram mais complexas do que as de conclusão, uma vez que elas podem realizar mais elementos e possuem mais elementos obrigatórios que a os da conclusão.

Por fim, salientamos que nosso estudo se faz relevante para a didática da escritura do ensino superior e orienta de forma precisa o que se deve ensinar das introduções e conclusões das monografias aos alunos dos cursos de Letras. Concluimos, por último, que as monografias são distintas não só por área (Letras, História, Filosofia), mas também por subáreas, como provou o nosso estudo.

## REFERÊNCIAS

HASAN, R. The structure of a text; the identity of text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University press, 1989. p. 52-73.

Realização:



## CARACTERIZAÇÃO FÍSICO-QUÍMICA DE ARAÇÁ-UNA (*PSIDIUM MYRTOIDES*) DE DIFERENTES MUNICÍPIOS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Joice Machado Romão<sup>1</sup>  
Fabrícia Ribeiro Mattos<sup>2</sup>  
Mauro Sergio Borlotte de Sant'Ana<sup>3</sup>  
Sarah Ola Moreira<sup>4</sup>

**Eixo:** Ações de Pesquisa

**Categoria:** Trajetórias de Pesquisa

### RESUMO

A Mata Atlântica abriga uma elevada biodiversidade atualmente ameaçada pelas mudanças climáticas e ações negativas realizadas pelo homem. Deste modo, é importante conhecer e conservar seus recursos genéticos para que não se percam e se tornem úteis à população, seja na agricultura, na medicina ou na indústria alimentícia. As frutas da Mata Atlântica possuem características como sabor e aroma atrativos, além de propriedades nutracêuticas, antioxidantes e antibacterianas, ainda pouco exploradas, devido a uma lacuna no conhecimento sobre as propriedades dessas frutas. O objetivo desse trabalho foi avaliar a qualidade *in natura* de araçá-una (*Psidium myrtoides*) quanto aos seus aspectos físico-químicos, incentivando a conservação pelo uso dessas espécies. Este estudo se iniciou com a identificação "*in locu*" das plantas matrizes e a coleta dos frutos em três municípios do Estado do Espírito Santo. Foram realizadas análises físico-químicas (umidade, cinzas, proteínas, pH, acidez total titulável e sólidos solúveis totais), em triplicata. A análise estatística foi realizada por meio de teste não paramétrico, onde houve diferença significativa para acidez, pH, sólidos solúveis totais e cinzas base seca, bem como foi realizado um teste paramétrico, indicando que não houve diferença significativa para os resultados de umidade à 5% de significância, entre os três municípios estudados. Além disso, é possível verificar que o araçá-una é um fruto que também pode ser utilizado como matéria-prima no desenvolvimento de picolés e geleias, agregando valor ao produto acabado. Portanto, as espécies de araçá-una devem ser preservadas por apresentarem um alto valor nutritivo e serem nativas da Mata Atlântica.

**Palavras-chave:** Araçá-una. Análise físico-química. Mata Atlântica.

<sup>1</sup> Graduanda em Ciência e Tecnologia de alimentos no Ifes – Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: joicemres@gmail.com

<sup>2</sup> Mestra em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Docente EBTT - Ifes – Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: fabricia.mattos@ifes.edu.br

<sup>3</sup> Técnico de laboratório, Ifes – Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: mauro.santana@ifes.edu.br

<sup>4</sup> Doutora em Genética e Melhoramento de Plantas pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Pesquisadora do Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER). E-mail: sarah.ola@gmail.com

Realização:



## 1 INTRODUÇÃO

A Mata Atlântica é uma das maiores florestas pluviais tropicais do continente americano. Nela estão contidas diversas espécies animais e vegetais, incluindo espécies de frutas nativas ainda pouco exploradas. Em se tratando de sua localização no Brasil, mais precisamente no Estado do Espírito Santo, este bioma compreende uma área de 4,6 milhões de hectares, onde somente 10,5% são recobertos por florestas de origem nativa (Fundação SOS Mata Atlântica e INPE, 2001; Fundação SOS Mata Atlântica e INPE, 2015).

O araçá-una (*Psidium myrtoides*) é um fruto pertencente à família *Myrtaceae*, a qual possui cerca de 3.800 espécies distribuídas em 130 gêneros, estando incluso nas espécies de frutas nativas da Mata Atlântica (LANDRUM e KAWASAKI, 1997). Sua ocorrência se dá em toda a extensão do bioma, do Estado do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul. Os frutos possuem forma arredondada, chegando a medir 3 cm de diâmetro. A coloração da casca varia entre verde, púrpura, chegando a quase negro. O fator responsável pela mudança da coloração do fruto é o grau de maturidade, que sugere a presença de antocianinas. Além disso, sua polpa é carnosa, arroxeadada, pouco ácida e adocicada, envolvendo normalmente de 4 a 7 sementes (CERESINO, 2012).

Uma das características do araçá-una é possuir um elevado teor de água e água livre, esta última estando disponível para reações, ações de microrganismos patogênicos e deteriorantes e consequente decomposição do fruto. A sua comercialização *in natura* é comprometida pelo curto período de vida útil em relação a outros frutos. Contudo, ele tem potencial na indústria de sorvetes e picolés, além de ser empregado na fabricação de produtos artesanais, como licores e geleias.

A caracterização física e química dos frutos é um pré-requisito para avaliar seu valor nutricional, além do ponto de vista comercial, para agregar valor e qualidade ao produto (YAHIA, 2010).

Quanto a qualidade dos frutos, é atribuída aos caracteres físicos de aparência externa, entre os quais destacam-se o tamanho, forma do fruto e a coloração da casca.

Realização:



Essas características estão relacionadas ao conjunto de atributos referentes à aparência, sabor, odor, textura e valor nutritivo (CHITARRA e CHITARRA, 1990).

Originado de um projeto do INCAPER (Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural) vinculado à iniciação científica do IFES *Campus Venda Nova do Imigrante*, manifestou-se a ideia de estudar e aprimorar os conhecimentos acerca de frutas nativas da Mata Atlântica, com exclusividade ao araçá-una, visando a geração de conhecimentos científicos e publicação de resultados que possam melhorar a utilização do fruto pela sociedade e população local, despertando o interesse para o desenvolvimento da agricultura alimentar, como é o caso do desenvolvimento de produtos como picolés, geleias, resultando em geração de renda para o pequeno produtor rural e minimizando os riscos de extinção pela ação extrativista da Mata Atlântica.

Por se tratar de um fruto pouco pesquisado e conhecido, o objetivo do presente trabalho foi realizar a caracterização físico-química do araçá-una através das análises de sólidos solúveis totais, pH, acidez total titulável, umidade, cinzas e proteínas, quantitativamente, e avaliar os dados de diferentes regiões do Espírito Santo, considerando o impacto das diferenças geográficas sobre os resultados encontrados. Além disso, os resultados foram submetidos a uma análise estatística paramétrica, bem como a uma análise não paramétrica.

## 2 MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização do presente trabalho, foi efetuada uma prospecção de plantas em produção de araçá-una na região serrana do Espírito Santo, para posterior coleta dos frutos. A coleta foi feita de forma manual, selecionando-se apenas frutos maduros. Em seguida, foram acondicionados em embalagens plásticas de polietileno e identificados de acordo com sua localização. Posteriormente foram destinados ao laboratório e congelados sob temperatura de  $-18\text{ }^{\circ}\text{C}$  para realização de análises físico-químicas.

Realização:



## 2.1 Delineamento experimental e análise estatística

O experimento compreendeu um total de nove matrizes, sendo coletadas três matrizes nos municípios de Castelo, Conceição do Castelo e Venda Nova do Imigrante.

Em relação à caracterização físico-química dos frutos, foram realizadas as análises de pH, sólidos solúveis totais (SST), umidade, acidez total titulável (ATT), cinzas e proteínas. Para tal, amostras de cada matriz (aproximadamente 10 frutos) mantiveram-se congeladas para preservação de suas características e descongeladas de acordo com a realização de cada análise.

Todas as análises foram realizadas em triplicata e segundo as Normas Analíticas do Instituto Adolfo Lutz (Instituto Adolfo Lutz, 1985), nos Laboratórios de Química e Análise de Alimentos do IFES *Campus* Venda Nova do Imigrante.

Para a realização da análise estatística, os resultados obtidos foram submetidos à uma análise paramétrica, incluindo Análise de Variância (ANOVA) e Teste de Tukey à 5% de significância, assim como uma análise não paramétrica de comparação múltipla, empregando-se os testes de Kolmogorov-Smirnov, Kruskal-Wallis e o de Levene, afim de se comparar diferença significativa entre os três municípios avaliados.

## 2.2 Preparo das amostras

Para a realização das análises físico-químicas, as amostras foram descongeladas à temperatura ambiente em bandejas, impedindo-se a perda de água. Os frutos foram processados em liquidificador industrial por aproximadamente 25 segundos, sendo em seguida submetidos ao processo de filtração, tornando as amostras aptas para serem submetidas às análises.

Quanto ao peso e o volume das amostras a serem utilizados para cada análise, houve uma adaptação de acordo com a quantidade de amostra existente e a metodologia empregada, sendo possível deste modo a realização de todas as análises físico-químicas em triplicata.

Realização:



## 2.3 Determinação das análises físico-químicas

As análises de cinzas, proteínas, sólidos solúveis totais, acidez total titulável, umidade e pH, foram realizadas de acordo com suas respectivas metodologias do Instituto Adolfo Lutz (INSTITUTO ADOLFO LUTZ, 1985).

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a realização das análises físico-químicas, foram encontrados os resultados apresentados na Tabela 1 abaixo, que indicam os valores de média para as análises de sólidos solúveis totais, pH, umidade (%), acidez (%), cinzas base seca (%) e proteínas base seca (%).

Tabela 1 – Resultados das médias das análises.

Município	SST (°Brix)	pH	Acidez* (%)	Cinzas (% base seca)	Proteínas (% base seca)	Umidade (%)
Castelo	7,57±0,80	3,23±0,44	1,87±0,62	4,39±0,57	37,23±5,13	71,24±7,69
Conceição do Castelo	8,09±1,52	3,13±0,02	2,66±0,26	4,49±0,31	35,14±3,48	75,51±3,33
Venda Nova do Imigrante	9,30±0,75	3,32±0,35	2,40±0,68	3,97±0,31	32,99±1,82	72,78±2,32

\*% ácido cítrico; SST = Sólidos Solúveis Totais.

Fonte: elaborado pela autora.

Primeiramente, realizou-se um teste de normalidade dos dados para todas as variáveis. Para isto, utilizou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov para checagem da distribuição dos dados para os municípios de Castelo, Conceição do Castelo e Venda Nova do Imigrante, que são apresentados na Tabela 2, 3 e 4 respectivamente.

Tabela 2 – Teste de normalidade dos dados para o município de Castelo.

Análises	SST (°Brix)	pH	Umidade (%)	Acidez* (%)	Cinzas (% base seca)	Proteínas (% base seca)
N	9	9	9	9	9	9
Significância (%)	0,6	20	5,3	0,1	20	20

\*% ácido cítrico; N = Número de amostras; SST = Sólidos Solúveis Totais.

Fonte: elaborado pela autora.

Realização:



A Tabela 2 apresenta o número de amostras utilizado para as referidas análises, além de suas respectivas significâncias. Para SST e acidez, os valores de significância foram 0,6% e 0,1% respectivamente, abaixo de 5% e, portanto, a hipótese nula foi rejeitada, ou seja, os dados não possuem distribuição normal. Sendo assim, não podem ser utilizados para a posterior análise de variância. Isso foi feito para o município de Conceição do Castelo, como mostra a Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 – Teste de normalidade dos dados para o município de Conceição do Castelo.

Análises	SST (°Brix)	pH	Umidade (%)	Acidez* (%)	Cinzas (% base seca)	Proteínas (% base seca)
N	9	9	9	9	9	9
Significância (	18,2	20	20	20	20	20

\*% ácido cítrico; N = Número de amostras; SST = Sólidos Solúveis Totais.

Fonte: elaborado pela autora.

Através dos resultados encontrados na tabela acima, foi possível observar que neste caso, nenhuma variável apresentou valor de significância inferior à 5%. Dessa forma, os resultados apresentaram distribuição normal para este município.

Tabela 4 – Teste de normalidade dos dados para o município de Venda Nova do Imigrante.

Análises	SST (°Brix)	pH	Umidade (%)	Acidez* (%)	Cinzas (% base seca)	Proteínas (% base seca)
N	9	9	9	9	9	9
Significância (%)	20	0	20	10,2	20	20

\*% ácido cítrico; N = Número de amostras; SST = Sólidos Solúveis Totais.

Fonte: elaborado pela autora.

Para o município de Venda Nova do Imigrante também foi feita a checagem da distribuição dos dados e verificou-se que houve valor de significância menor que 5% para a variável pH. Dessa forma, o parâmetro pH não apresentou distribuição normal e não pode ser avaliado de forma paramétrica pela Análise de Variância.

Além deste requisito, é necessário que as variâncias dos parâmetros avaliados também sejam homogêneas entre os municípios. Através da realização do teste de Levene, notou-se que os resultados de cinzas (% base seca) e proteínas (% base seca) não possuem esta homogeneidade. Assim como as variáveis anteriores, estas também



não podem ser submetidas a Análise de Variância. Apenas os resultados relativos à umidade atenderam aos dois requisitos (distribuição normal e homogeneidade de variâncias), e podem ser submetidos à Análise de Variância (ANOVA).

Desta maneira, todos os dados relativos aos parâmetros de pH, SST, acidez titulável, cinzas (% base seca) e proteínas (% base seca) foram submetidos a um teste não-paramétrico, onde foram comparadas as distribuições dos dados, com exceção de umidade, que foi a única a apresentar distribuição normal dos dados e também homogeneidade de variância entre os três municípios.

Com o objetivo de comparar regiões, ou seja, municípios com características diferentes, comparando-se os grupos simultaneamente, foi realizado o Teste da ANOVA quanto ao parâmetro de umidade.

Os resultados obtidos da Análise de Variância não apresentaram diferença significativa ao nível de 5% de significância para os dados de umidade, entre os municípios avaliados.

Entretanto, para as variáveis que não apresentaram distribuição normalmente pelo Teste de Kolmogorov-Smirnov e/ou não apresentaram homogeneidade de variâncias pelo Teste de Levene, foi necessário a aplicação do Teste de Kruskal-Wallis, equivalente à ANOVA, um Teste não paramétrico de comparação múltipla das distribuições dos dados. Os parâmetros analisados foram sólidos solúveis totais, pH, cinzas (% base seca), acidez e proteínas (% base seca), indicados na Tabela 5 abaixo.

Tabela 5 – Resultado do Teste Não Paramétrico.

Análises	SST (°Brix)	Acidez* (%)	Cinzas (% base seca)	pH	Proteínas (% base seca)
Significância (%)	1,9	0,9	3,6	1,7	14,3

\*% ácido cítrico; SST = Sólidos Solúveis Totais.

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando os resultados apresentados acima, é correto afirmar que houve diferença significativa para todas as variáveis apresentadas, com exceção dos dados relacionados à proteína (% base seca). Deste modo, entende-se que pelo menos um

Realização:



município difere do outro, ao nível de 5% de significância, quanto aos parâmetros de SST, acidez, cinzas e pH analisados.

Comparando-se os municípios dois a dois pelo Teste Mann-Whitney, teste equivalente ao Tukey, fez-se comparações entre Castelo e Conceição do Castelo, Castelo e Venda Nova do Imigrante e entre Conceição do Castelo e Venda Nova do Imigrante, obtendo-se os resultados expressos na Tabela 6 abaixo.

Tabela 6 – Comparação estatística das médias entre os três municípios.

Município	SST (°Brix)	pH	Acidez* (%)	Cinzas (% base seca)
Castelo	7,57 <sup>a</sup> ±0,80	3,23 <sup>a</sup> ±0,44	1,87 <sup>a</sup> ±0,62	4,39 <sup>ab</sup> ±0,57
Conceição do Castelo	8,09 <sup>ab</sup> ±1,52	3,13 <sup>b</sup> ±0,02	2,66 <sup>b</sup> ±0,26	4,49 <sup>a</sup> ±0,31
Venda Nova do Imigrante	9,30 <sup>b</sup> ±0,75	3,32 <sup>ab</sup> ±0,35	2,40 <sup>b</sup> ±0,68	3,97 <sup>b</sup> ±0,31

\*ácido cítrico; SST = Sólidos Solúveis Totais.

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o Teste de Mann-Whitney das médias dos resultados entre os três municípios, observou-se que entre Castelo e Conceição do Castelo, houve diferença significativa para pH e acidez. Em relação aos municípios de Castelo e Venda Nova do Imigrante, os resultados apresentaram diferença significativa para sólidos solúveis totais, acidez e cinzas (% base seca). Já comparando-se os municípios de Conceição do Castelo e Venda Nova do Imigrante, obteve-se diferença significativa apenas para cinzas (% base seca).

A única variável que não apresentou diferença significativa ao nível de 5% entre os três municípios avaliados foi proteína (% base seca). O fato pode ser explicado pelo grau de amadurecimento dos frutos, bem como o processamento pós-colheita dele. De acordo com os resultados encontrados em um estudo com polpas de pequis de Simões et al (2006), foi possível observar modificações nos teores de diversos compostos, incluindo proteínas, nas amostras coletadas em três estádios de maturação diferentes e submetidos a dois tipos de congelamento. Assim, pode-se sugerir que pelo fato dos frutos de araçá-una aparentemente apresentarem graus de maturação próximos, os teores de

Realização:



proteínas não tenham se diferenciado significativamente entre os municípios, bem como o processo de congelamento também não tenha influenciado neste teor. Estes dois fatores podem ter tido influência direta nos resultados encontrados, porém, são necessários mais estudos na área para certificação dele.

Quanto aos resultados encontrados para cinzas (% base seca), nota-se que houve diferença significativa entre os municípios. Essas taxas diferentes encontradas podem estar associadas as concentrações dos minerais presentes nos solos. Por se tratar de regiões diferentes, mesmo por serem municípios próximos, sabe-se que os fatores como clima, altitude e temperatura, por exemplo, são diferentes nas regiões avaliadas e responsáveis por influenciarem diretamente nas características dos solos, alterando as quantidades de minerais presentes e conseqüentemente o teor de cinzas.

Além disso, pode-se notar que o município de Castelo foi o que mais se diferiu significativamente, quando comparado aos municípios de Conceição do Castelo e Venda Nova do Imigrante que, deste modo, apresentaram resultados mais próximos entre si. O fato pode ser explicado pela localização das matrizes, principalmente a altitude. Castelo possui uma altitude de aproximadamente 152m, já os municípios de Conceição do Castelo e Venda Nova do Imigrante, com altitudes médias de 658m e 875m, respectivamente, evidenciam uma altitude e um clima mais semelhantes, que justificam assim os resultados encontrados.

Os frutos no geral apresentaram pH baixo e acidez elevada. Apesar do teor de sólidos solúveis também ter sido elevado, a relação Brix/acidez média foi baixa (3,60), devido ao alto valor de acidez titulável. Esta é uma característica desejável para a indústria. Como a ideia é a popularização do fruto para utilização do mesmo como matéria-prima para o desenvolvimento de novos produtos, a polpa de araçá-una pode ser uma boa opção, já que as características apresentadas são ideais para este produto. De acordo com Andrade (1993), o alto teor de acidez contribui para o sabor acentuado da polpa, que conseqüentemente gera um maior rendimento industrial, assim como o baixo pH indica que o desenvolvimento de microrganismos deteriorantes ou patogênicos seria pouco provável neste produto.

Realização:



De forma geral, vê-se a necessidade de mais pesquisas e estudos do araçá-una, não somente à nível de comparação com a literatura, que não pôde ser feita neste estudo por ainda não existirem trabalhos semelhantes, mas também para a geração de resultados cada vez mais precisos, visto que este é um fruto de grande potencial e que deve ser preservado para constante utilização.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou chegar à conclusão que o município que mais se distinguiu foi Castelo, comparado à Conceição do Castelo e Venda Nova do Imigrante, que obtiveram resultados da composição físico-química do araçá-una mais próximos, sendo a altitude, o clima, solo e temperatura, algumas das justificativas desta diferença significativa entre os mesmos. Além disso, de acordo com a composição encontrada no araçá-una, nota-se que existe a possibilidade de desenvolvimento de novos produtos com o fruto, como é o caso da polpa. Vê-se também uma carência e consequente importância de mais estudos do fruto, para se obter resultados mais precisos, afim de trazer mais informações sobre um fruto de alto valor nutricional, pouco conhecido pela população brasileira e que deve ser consumido e utilizado de forma racional, visando sua preservação quanto à mínima possibilidade de extinção.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jerusa de Souza; ARAGÃO, Carlos Gomes; FERREIRA, Sidney Alberto do Nascimento. CARACTERIZAÇÃO FÍSICA E QUÍMICA DOS FRUTOS DE. **Acta Amazônica**, v. 23, n. 2-3, p. 213-217, 1993.

ANTUNES, Luis Eduardo Corrêa; GONÇALVES, Emerson Dias; TREVISAN, Renato. Alterações de compostos fenólicos e pectina em pós-colheita de frutos de amora-preta. **Current Agricultural Science and Technology**, v. 12, n. 1, 2006.

CERESINO, Elaine Berger et al. **Araçá-una**: fonte não explorada de pigmentos. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência de Alimentos). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia de Alimentos, 2012.



CUNHA, Débora Cristina da. **Avaliação de Fitoquímicos e das Atividades Antioxidante Celular e Antiproliferativa do Suco de Araçá-Una (*PsidiumEugeniaefolia*) e Araçá Morango (*Psidiumcattleianum* var. *lucidum*)**. Alfenas, 2014. 104 p. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alfenas).

DE MIRANDA BENINI, Rubens et al. **Plano estratégico da cadeia da restauração florestal: o caso do Espírito Santo**, 2016.

DEAN, Warren. **A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. Companhia das Letras, São Paulo, p. 484, 1996.

FRANZON, Rodrigo Cezar et al. Araçás do gênero *psidium*: principais espécies, ocorrência, descrição e usos. **Embrapa Cerrados-Documents (INFOTECA-E)**, 2009.

FUNDAÇÃO SOS MATA ATLÂNTICA; INPE - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS. **Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica e ecossistemas associados** – período 1995–2000. São Paulo: Fundação SOS Mata Atlântica; Inpe, 2001.

FUNDAÇÃO SOS MATA ATLÂNTICA; INPE – INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS. **Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica** – período 2013-2014. São Paulo: Fundação SOS Mata Atlântica; Inpe, 2015.

GIRARD, B. Functional grape, and citrus products. In “**Functional Foods: Biochemical and Processing Aspects**” (G. Mazza, ed.). 1998.

INSTITUTO ADOLFO LUTZ. Normas Analíticas do Instituto Adolfo Lutz. **Métodos químicos e físicos para análise de alimentos**, 3. ed. São Paulo: IMESP, 1985.

LANDRUM, Leslie Roger; KAWASAKI, Maria Lúcia. The genera of Myrtaceae in Brazil: an illustrated synoptic treatment and identification keys. **Brittonia**, v. 49, n. 4, p. 508-536, 1997.

LEAL, Carlos Galindo; DE GUSMÃO CÂMARA, Ibsen (Ed.). **The Atlantic Forest of South America: biodiversity status, threats, and outlook**. Island Press, 2003.

MANICA, Ivo. **Frutas nativas, silvestres e exóticas: Técnicas de produção e mercado--** abiu, amora-preta, araçá, bacuri biribá, carambola, cereja-do-reo-grande, jabuticaba. Cinco Continentes Editora, 2000.

NACHTIGAL, Jair Costa; FACHINELLO, José. Efeito de substratos e do ácido indolbutírico no enraizamento de estacas de araçazeiro (*Psidium cattleianum* Sabine). **Current Agricultural Science and Technology**, v. 1, n. 1, 1995.

Realização:



PEREIRA, Joesse Maria de Assis Teixeira Kluge et al. Avaliação da Qualidade físico-química, microbiológica e microscópica de polpas de frutas congeladas comercializadas na cidade de Viçosa-MG. **Alimentos e Nutrição Araraquara**, v. 17, n. 4, p. 437-442, 2009.

PEREIRA, Marina C. et al. Characterization and antioxidant potential of Brazilian fruits from the Myrtaceae family. **Journal of agricultural and food chemistry**, v. 60, n. 12, p. 3061-3067, 2012.

SANTOS, Michelle Teixeira. **Caracterização de compostos bioativos em frutas exóticas da Mata Atlântica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência de Alimentos). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia de Alimentos, 2015.

SIMÕES, Maria Olívia Mercadante et al. Estádio de maturação dos frutos e fatores relacionados aos aspectos nutritivos e de textura da polpa de pequi (*Caryocar brasiliense* Camb.). **Revista Brasileira de Fruticultura**, 2006.

SOUZA, Vinicius Castro; LORENZI, Harri. **Botânica Sistemática: guia ilustrado para identificação das famílias de fanerógamas nativas e exóticas no Brasil, baseado em APG III**.

TABARELLI, Marcelo et al. Desafios e oportunidades para a conservação da biodiversidade na Mata Atlântica brasileira. **Megadiversidade**, v. 1, n. 1, p. 132-138, 2005.

YAHIA, Elhadi M. The contribution of fruit and vegetable consumption to human health. **Fruit and vegetable phytochemicals**, p. 3-51, 2010.

Realização:



## EMPREENDEDORISMO FEMININO: ESTUDO DO PERFIL DAS EMPREENDEDORAS NA CIDADE DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE - ES

Danieli Grancieri Debona<sup>1</sup>  
 Daniele Dias Dordenoni<sup>2</sup>  
 Suzana Grimaldi Machado<sup>3</sup>  
 Adriane Bernardo de Oliveira Moreira<sup>4</sup>

**Eixo:** Ações de Pesquisa

**Categoria:** Pesquisa concluída

### RESUMO

Discussões acerca do empreendedorismo vem sendo potencializadas ao longo da história da sociedade, uma vez que é considerado a força motriz do progresso econômico. Diante do atual mercado de trabalho instável, o ato de empreender se tornou uma alternativa para que os indivíduos se mantenham economicamente ativos. Nesse cenário um grupo ganha destaque, que é o da mulher empreendedora. Apesar da história sociopolítica da figura feminina ser marcada pela opressão e discriminação, as mulheres conquistaram seu espaço, revelando possuir aspectos que vão ao encontro com o que mercado mais valoriza e preconiza. Isso deixa explícito a importância desse perfil para o surgimento de empresas sólidas que contribuam para ascensão comercial e econômica de cidades em desenvolvimento. A esse exemplo se enquadra a cidade de Venda Nova do Imigrante no estado do Espírito Santo. Desse modo, por meio de questionário foi analisado o perfil da mulher empreendedora dessa cidade, enfatizando suas características e demonstrando a sua importância para o desenvolvimento socioeconômico da região.

**Palavras-chave:** Empreendedorismo. Venda Nova do Imigrante. Desenvolvimento. Mulheres.

<sup>1</sup> Graduanda do 7º período do Curso de Administração. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) – Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: danielidebona@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduanda do 7º período do Curso de Administração. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) – Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: danidias.dordenoni@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Técnica em Assuntos Educacionais. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) – Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: suzana.machado@ifes.edu.br.

<sup>4</sup> Mestra em Ciência Florestal pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Docente EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) – Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: abernardo@ifes.edu.br.

Realização:



## 1 INTRODUÇÃO

A competitividade no mercado é crescente, visto que está associada com a eficiência empresarial (DEGEN; MELLO, 1989), porém para ser competitivo e se manter no mercado é preciso conhecer o ambiente externo e interno, definindo caminhos que garantam a continuidade da empresa (MARINO, 2006). Nesta perspectiva, é necessário ser um empreendedor, cujo é entendido como profissional que possui conhecimento do nicho do mercado que deseja atingir e para isso, busca estratégias que garantam inovação, agilidade e eficiência no negócio por ele empreendido (FERES et. al, 2016).

De acordo com estudos levantados por Cantillon (1680-1734), Say (1767-1832), Schumpeter (1883-1950) e McClelland (1917-1998) percebe-se que o empreendedorismo já se encontra imerso na sociedade há anos, tendo características diferentes de acordo com o período que se apresenta, contudo, um fator sempre permanece: o empreendedorismo é considerado a força motriz do progresso econômico como Schumpeter (1911) cita em sua “Teoria do Desenvolvimento Econômico”.

Logo, percebe-se a importância da ação empreendedora na sociedade e pode compreender-se as razões pelas quais está vem ganhando espaço nas discussões da área.

Compartilhando dos estudos de Gomes (2004), nota-se que o ato de empreender torna-se um alternativo para que os indivíduos se mantenham economicamente ativos em uma sociedade na qual as oportunidades de empregos, estão cada vez mais escassas.

A título de exemplificação do citado por Gomes, destaca-se o processo de desaceleração econômica vivenciado no Brasil no ano de 2014, que fez com que o número de empreendedores tivesse um salto de 29% em 2014 para 43% em 2015 (SEBRAE, 2016).

Nesse cenário é importante ressaltar a existência de um grupo específico que vem ganhando destaque, que é o da mulher empreendedora. Esse fato de acordo com Martins et. al (2010) é oriundo de um movimento de mudança que vem ocorrendo na sociedade contemporânea, onde há um aumento da participação das mulheres no ambiente empresarial, revelando uma tendência de equilíbrio no espaço de homens e mulheres.

Realização:



Sobre esse aspecto, há um levantamento global feito pela *Global Entrepreneurship Monitor - GEM* (2016) que apresenta dados positivos em relação a atuação das mulheres empreendedoras em prol da economia. Essa pesquisa revela que a figura feminina é responsável por 51,5% dos negócios em fase inicial e que as mulheres investem mais em capacitação, o que ajuda na construção de empresas mais sólidas e lucrativas. Em relação ao Brasil, o Portal do Brasil (2017) revela que nos últimos quatorze anos, o número de empresárias subiu 34% e que o faturamento de 75% destas é de aproximadamente R\$ 24 mil por ano em segmentos diversos (SEBRAE, 2016).

Isso deixa explícito a importância desse perfil para o surgimento de empresas sólidas em cidades de ascensão comercial e econômica, considerando que o mercado nessas localidades ainda é pouco explorado tendo necessidades a serem supridas. A esse exemplo se enquadra a cidade de Venda Nova do Imigrante no estado do Espírito Santo da qual possui apenas 30 anos de existência, 24.575 cidadãos e uma economia ainda baseada nas atividades agropecuárias (IBGE, 2017). Diante disso se torna indispensável a análise do perfil da mulher empreendedora dessa cidade, enfatizando suas características e demonstrando a sua importância para o desenvolvimento socioeconômico da região.

Logo os conceitos acerca do empreendedorismo feminino serão apresentados na seção 2 - referencial teórico - de forma explicativa, sendo relacionados com eventos socioeconômicos e políticos da cidade de Venda Nova do Imigrante. Na seção 3 é descrita a metodologia enfatizando a estrutura que foi utilizada para elaboração deste, e por fim as seções 4 e 5 trarão os resultados da pesquisa e as considerações finais onde será feita uma comparação do perfil das empreendedoras que foi delimitado pela presente pesquisa com o perfil apresentado por outros autores.

Realização:



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A trajetória da mulher como empreendedora

A história sociopolítica da figura feminina é marcada pela opressão e discriminação que se concretizou de diferentes maneiras ao longo do tempo, percorrendo desde as atividades de cunho familiar, educacional e profissional, quanto as responsabilidades políticas e sociais e até mesmo a própria sexualidade. A esse exemplo Aristóteles (apud ALVES, PITANGUY, 1991 p.11) afirma que no período de sua existência “a mulher era igual ao escravo e ao estrangeiro, considerados inferiores na sociedade”, que na época buscava justificar tal fato por meio do argumento da diferença biológica (AMORIM; BATISTA, 2017).

A desigualdade era expressivamente latente no mercado de trabalho, contudo com o passar das décadas houve no período da Revolução Industrial (Século XVIII e XIX) a necessidade do aumento de produtividade, e assim iniciou, de modo lento e gradual a inserção das mulheres no meio fabril.

Já no século XIX as reivindicações trabalhistas ganharam força, e as mulheres buscaram o direito a igualdade de benefícios por meio de grandes movimentos, conquistando assim mais espaço, porém o grande episódio que estimulou as mulheres a participarem efetivamente não só no mercado trabalho, mas na sociedade como um todo se deu nos anos seguintes:

O fator histórico que impulsionou a entrada das mulheres no mercado de trabalho foram as I e II Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945, respectivamente), quando os homens foram para as frentes de batalha e as mulheres passaram a assumir os negócios da família e os cargos masculinos no mercado de trabalho [...]. O progresso técnico que se seguiu à II Guerra Mundial mudou os lares, pois novos eletrodomésticos e produtos prometiam facilitar a rotina da dona de casa que, nos anos 1960, já podia controlar o número de filhos com a pílula anticoncepcional. Com, supostamente mais “tempo livre” e mais produtos para comprar, muitas foram incentivadas a voltar ao mercado de trabalho, sem esquecer-se das tarefas domésticas. (MARTINS; PELEGRINI, 2010, p. 58)

Realização:



Fragoso (2015) também afirma que nesse mesmo período as mulheres que ficavam viúvas, ou eram de uma elite empobrecida, precisaram se reorganizar para sustentar a si e a família. Para tanto, faziam doces por encomendas, arranjo de flores, bordados, crivos ou davam aulas de piano. Esses exemplos sintetizam o fato da mulher fazendo-se empreendedora, já na primeira metade do século XX. Contudo, de acordo com Wong (2005) foi apenas nas décadas de 70 e 80 que a mulher assumiu um papel efetivo no mercado, visto que as mais inquietas passaram a administrar os negócios herdados pelos pais, como butiques, bombonieres, lojas de louças, etc. iniciando, então, o processo de expansão das empreendedoras em um mercado que até então era conduzido pela figura masculina.

Já no século XXI o movimento do “*empoderamento feminino*” reafirmou a importância da mulher para a abertura de novas empresas, o que fez com que a Organização das Nações Unidas - ONU lançasse, no dia 19 de novembro de 2014, o *Dia Global do Empreendedorismo Feminino*, que é comemorado por 153 países, entre eles, o Brasil (COLDIBELI, 2014).

De acordo com Approved Index (apud Pequenas Empresas e Grandes Negócios, 2015), o Brasil é o terceiro país que mais empreende no mundo, sendo que aproximadamente 7,9 milhões desses empreendedores são mulheres (SEBRAE apud Pequenas Empresas e Grandes Negócios, 2017). Já a GEM (2016), em parceria com SEBRAE e o Instituto Brasileiro Qualidade e Produtividade – IBQP, delimitaram que a taxa de empreendedorismo feminino entre os novos empreendedores, que possuem um negócio com até 3,5 anos, é de 15,4%, enquanto a masculina é de 12,6%.

Isso demonstra a força que a mulher vem adquirindo ao longo do tempo, ganhando espaço na sociedade e desenvolvendo atividades diversas, sendo hoje considerada peça fundamental para o melhor desenvolvimento socioeconômico dos países.

## 2.2 A mulher empreendedora na sociedade contemporânea

A mulher na sociedade contemporânea se faz cada vez mais independente, reafirmando sua identidade e assumindo papéis como protagonista.

Realização:



As características e o estilo da liderança feminina vêm configurando-se como divisores de águas para o crescimento e valorização da mulher como empreendedora, visto que de acordo com Sigolo (apud Portal da Administração, 2013) as mulheres possuem aspectos que vão ao encontro com o que mercado mais valoriza e preconiza que é a empatia, autoconhecimento, capacidade de lidar com muitas e diferentes tarefas e resiliência. Ainda, nesse âmbito, Araujo (2014) acrescenta outras especificidades da gerência feminina, que são: objetivos claros, estruturas simples, comportamento estratégico inovador, estilos cooperativos de liderança e grande ênfase em qualidade.

Como tais especialidades são fundamentais para quem almeja se destacar em um mercado fluido, como é o da sociedade contemporânea, a mulher ganha importância, alterando assim a cultura organizacional os relacionamentos e a maneira de fazer o trabalho (Wunsch, 2008).

Contudo, é importante enfatizar que ainda existem muitos desafios que precisam ser superados, para os quais o SEBRAE (2016) apresenta como exemplos, o investimento desigual, o desestímulo e o sexismo:

Menos de 10% das empresas lideradas por mulheres recebe investimento externo [...]. Mesmo com 80% dos empreendedores reconhecendo que muito ainda deve ser feito para que as mulheres sintam-se atraídas por cargos de liderança, apenas 13% acreditam que essas mudanças vão realmente sair do papel. [...] 43% das mulheres veem o medo do fracasso como o principal empecilho para não abrir a própria empresa [...]. O sexismo é um fator que permeia a caminhada da mulher desde a contratação por uma empresa até a hora em que ela deseja abrir o próprio negócio [...]. As mulheres ainda sofrem julgamentos desiguais em relação aos homens, que são considerados mais competentes em assuntos relacionados a negócios. Essa discriminação torna mais difícil para as mulheres encontrar um ambiente propício para o desenvolvimento dessas habilidades. (SEBRAE, 2006)

Nota-se que apesar das mulheres terem conquistado seu espaço em uma sociedade que antes as obrigava a satisfazerem-se como “donas de casa”, ainda assim o ambiente contemporâneo tem suas lacunas que culminam em receios para a figura feminina que deseja empreender, por isso ainda há muito a ser conquistado. Logo, inserir o assunto na pauta de discussões sociopolíticas é fundamental para incentivar as empreendedoras e favorecer a quebra de preconceitos e desigualdade de gêneros.

Realização:



## 2.3 Empreendedorismo em Venda Nova do Imigrante

O município de Venda Nova do Imigrante está inserido no território Montanhas e Águas do Espírito Santo, ocupando uma área de 188,9 km<sup>2</sup> (INCAPER, 2013).

A colonização de seu território foi iniciada em 1891 por imigrantes italianos que assumiram as lavouras cafeeiras abandonadas após a libertação dos escravos em 1888. No entanto, a movimentação econômica local não se restringiu somente ao café, também cultivavam milho, feijão e mandioca. Na década de 60, que grandes mudanças iniciaram com a construção da BR 262 que liga as capitais Vitória - ES a Belo Horizonte – MG (INCAPER, 2013). Essa obra facilitou a logística, fazendo com que iniciasse uma transição de produtos, possibilitando o desenvolvimento de novos cultivos como o das olericulturas e fruticultura.

Além da intensificação e desenvolvimento da agricultura, o comércio local também iniciou uma expansão, visto que ocorreu um aumento do trânsito de pessoas na região. Foi nesse momento que os empreendedores começaram a se destacar, pois eles percebiam uma necessidade local que era latente e a supriam com ideias e investimentos, originando a rede varejista de Venda Nova do Imigrante.

Outro setor que ganhou espaço na economia vendanovense, tornando-se fundamental foi o agroturismo, que começou a se desenvolver em 1987 sendo uma atividade turística, familiar, praticada em pequenas propriedades em que o turista podia acompanhar o processo de produção e vivenciar a cultura do local (VENDA NOVA DO IMIGRANTE, 2017). Muitos empreendedores se tornaram adeptos a esse setor, pois enxergaram no agroturismo uma forma de melhorar a renda da família inovando e valorizando a cultura de seus antepassados.

O empreendedorismo local conta com a participação feminina de forma significativa, considerando que, habitualmente em Venda Nova do Imigrante, mulheres assumem os negócios junto com suas famílias, notadamente no que concerne ao agroturismo. Já no setor varejista, elas destacam-se em diferentes segmentos vinculados ao comércio: alimentício, estético, de vestuário etc., e, ao contrário do agroturismo, nesse setor, em sua maioria, assumem seus negócios de forma independente.

Realização:



Diante do exposto, evidencia-se que as mulheres também participam de forma ativa e efetiva na economia local, movimentando grandes montantes de capital em prol do desenvolvimento da região, além de colaborarem para o incentivo à participação de mais mulheres no mercado, reduzindo cada vez mais a desigualdade entre os gêneros.

### 3 MATERIAL E MÉTODOS

No que tange aos fins, a pesquisa se classifica como exploratória e descritiva, uma vez que a pesquisa exploratória tem por objetivo tornar o problema explícito e construir hipóteses e a pesquisa descritiva, busca descrever características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008).

Quanto ao meio, ela se caracteriza por ser bibliográfica, visto que para Gotardo e Corcetti (2014), esse tipo de pesquisa se constitui numa importante fonte de informações desejáveis, com dados já organizados e analisados. Além da pesquisa bibliográfica, o estudo também se enquadra em pesquisa de campo, sob forma quantitativa, ou seja, investigação realizada no local onde ocorre um fenômeno de forma a quantificar elementos para explicá-lo (VERGARA, 2004).

Diante disso, a metodologia empregada se apresenta em dois momentos. O primeiro momento se deu pela análise de documentos bibliográficos oriundos das plataformas *SciELO*, *Portal da CAPES*, *Google Acadêmico* e *ERIC* com assuntos relacionados ao tema “empreendedorismo feminino”. Através das análises desses documentos foi elaborado um questionário dividido em dois blocos, o primeiro bloco apresenta 13 perguntas que definem o perfil da entrevistada e do seu respectivo negócio, o segundo bloco contém 30 perguntas adaptadas de Dornelas (2003) que avaliam o perfil empreendedor da entrevistada.

No segundo momento foi definido qual seria a amostragem da pesquisa, desta forma com a colaboração da Prefeitura Municipal de Venda Nova do Imigrante foi levantado o número de mulheres que possuíam registro de Microempresário Individual (MEI), pós isso foram selecionadas as regiões vendanovenses com maior número de



empreendedoras residentes para se aplicar o questionário, estas são: Vila Betânea, Centro, Providência, Av. Pedro Cola e São Pedro, ao todo somaram-se nessas localidades 124 empreendedoras, dessa totalidade foram entrevistadas 73 delas.

Pós isso as respostas foram tabeladas e estudadas estatisticamente para se ter ao fim dados confiáveis que possibilite caracterizar o perfil empreendedor dessas mulheres, de forma a demonstrar como tais características são importantes para o desenvolvimento socioeconômico local.

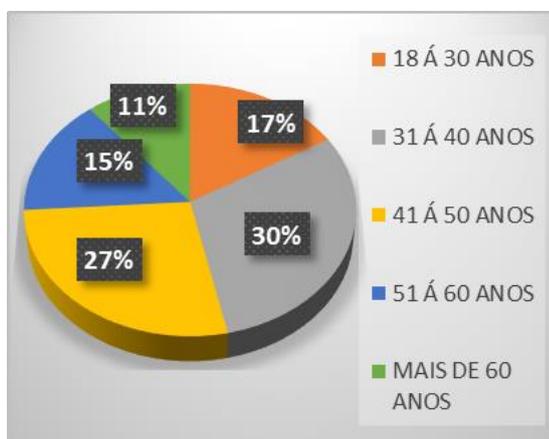
## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos através do questionário quando analisados estatisticamente resultaram em quatro categorias que são: Perfil pessoal; Fatores motivacionais relacionados ao ato de empreender; Empreendimento e planejamento; Perfil empreendedor.

### 4.1 Perfil pessoal

As empreendedoras de Venda Nova do Imigrante possuem em sua maioria idades entre 31 a 40 anos (30%) como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Faixa etária atual das empreendedoras de Venda Nova do Imigrante



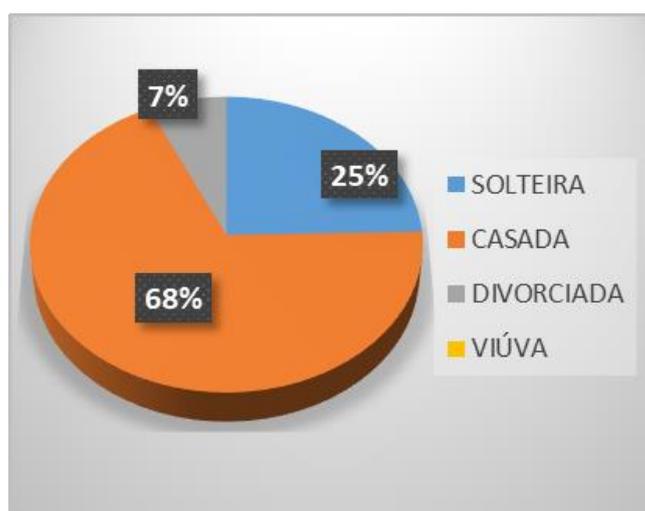
Fonte: Respostas aos questionários. Elaborado pelas autoras, 2018



Esse dado vai de encontro com os levantamentos feitos pela Moilin (2009), GEM (2011) e Rede Mulher Empreendedora – RME (2016) que afirmam que as empreendedoras brasileiras possuem uma faixa etária em média de 38,7 anos.

Quanto a ao estado civil, grande parte das empreendedoras vendanovenses afirmaram ser casadas (68%):

Gráfico 2 – Estado civil atual das empreendedoras de Venda Nova do Imigrante



Fonte: Respostas aos questionários. Elaborado pelas autoras, 2018

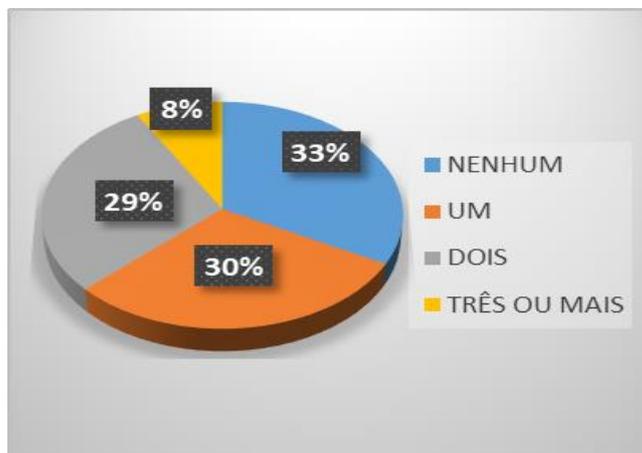
Assim como em Venda Nova do Imigrante, no Brasil 61% das empreendedoras são casadas, seguidas das solteiras (28%), divorciadas (10%) e viúvas (1%) (RME, 2016).

Duas situações se diferenciam na cidade de Venda Nova do Imigrante, a grande maioria das empreendedoras não possuem filhos (33%) e 34% possuem apenas o ensino médio completo. No cenário nacional 55% das empreendedoras possuem pelo menos um filho e 79% possuem o ensino superior completo (RME, 2016).

Realização:

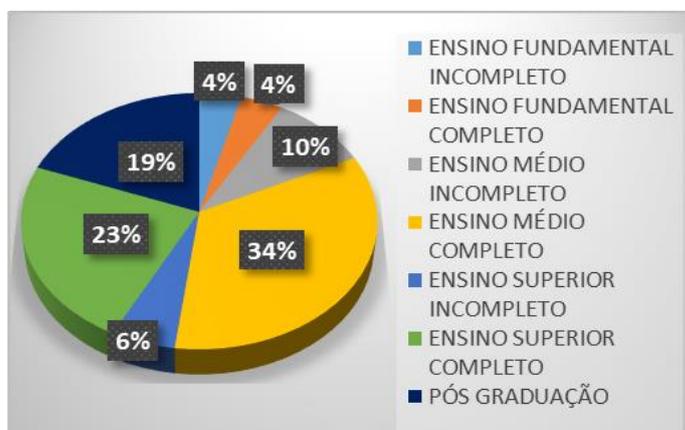


Gráfico 3 – Quantidade de filhos que as empreendedoras de Venda Nova do Imigrante possuem



Fonte: Respostas aos questionários. Elaborado pelas autoras, 2018

Gráfico 4 – Nível de escolaridade das empreendedoras de Venda Nova do Imigrante possuem



Fonte: Respostas aos questionários. Elaborado pelas autoras, 2018

Desta forma fica definido que em maioria as mulheres proprietárias de um empreendimento vendanovense, possuem em média 35,5 anos, sendo casadas, porém não possuem filhos, sendo seu nível de escolaridade o ensino médio completo.

#### 4.2 Fatores motivacionais relacionados ao ato de empreender

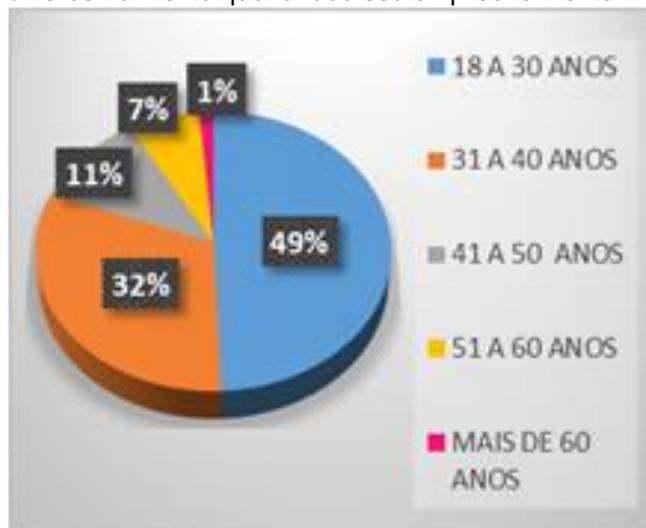
As mulheres de Venda Nova do Imigrante começam a empreender muito cedo, em uma faixa etária entre 18 e 30 anos (49%), esse fato ocorre por que as mesmas

Realização:



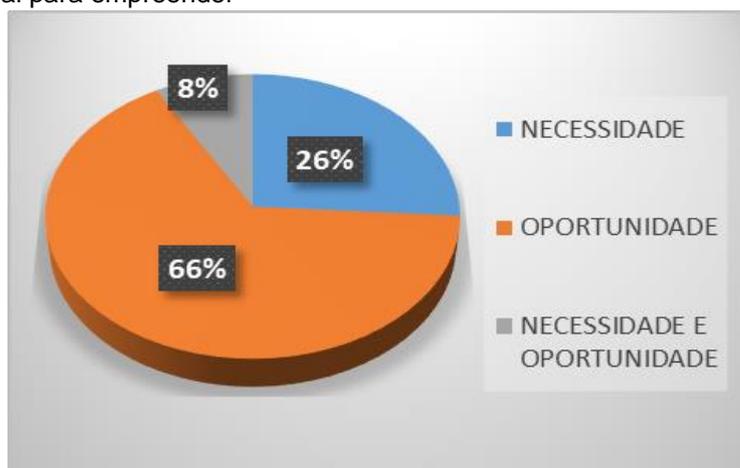
conseguem identificar uma oportunidade no mercado e partir de então abrem mão de um emprego formal (88%) e iniciam seus investimentos.

Gráfico 5 – Faixa etária das mulheres no mento que fundou seu empreendimento



Fonte: Respostas aos questionários. Elaborado pelas autoras, 2018

Gráfico 6 – Fator motivacional para empreender



Fonte: Respostas aos questionários. Elaborado pelas autoras, 2018

Quando comparado ao cenário nacional temos indiferenças, visto que no Brasil a grande maioria das mulheres (75%) iniciam seus empreendimentos pela necessidade após se tornarem mães com idades entre 30 e 39 anos (RME, 2016).



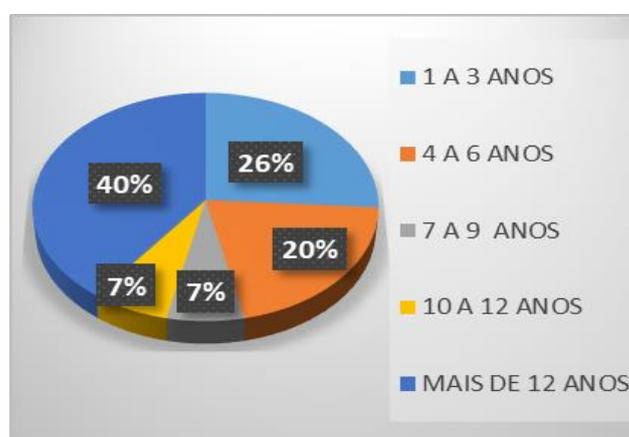
### 4.3 Empreendimento e planejamento

Apesar das empreendedoras de Venda Nova do Imigrante, em maioria, possuírem apenas o ensino médio, elas buscam profissionalização, logo 59% já fizeram em algum momento cursos de formação administrativa que as auxiliasse na organização de suas empresas. Outro fator relevante é que 59% dessas mulheres fizeram planejamentos antes de abrir suas empresas, apesar disso 81% das entrevistadas tiveram dificuldades nos primeiros meses como empreendedora.

Estatisticamente por meio de tabulações cruzadas do teste Qui-Quadrado determinou-se que as variáveis “Formação administrativa” e “Planejamento Inicial”; “Formação administrativa” e “Dificuldades nos primeiros meses do empreendimento”; “Planejamento inicial” e “Dificuldades nos primeiros meses do empreendimento” apresentaram independência entre si, logo apesar da dificuldade em empreender nos primeiros meses ser eminente ela não é oriunda da falta de formação ou de planejamento.

Mesmo com as dificuldades iniciais tais empresas se sustentam no mercado, isso fica claro ao identificar que 40% dos empreendimentos femininos vendanovenses possuem mais de 12 anos. Esses negócios atuam em setores diversos como o comércio (66%), agroturismo (10%), prestação de serviços (8%), saúde e estética (7%).

Gráfico 7 – Idade dos empreendimentos femininos de Venda Nova do Imigrante

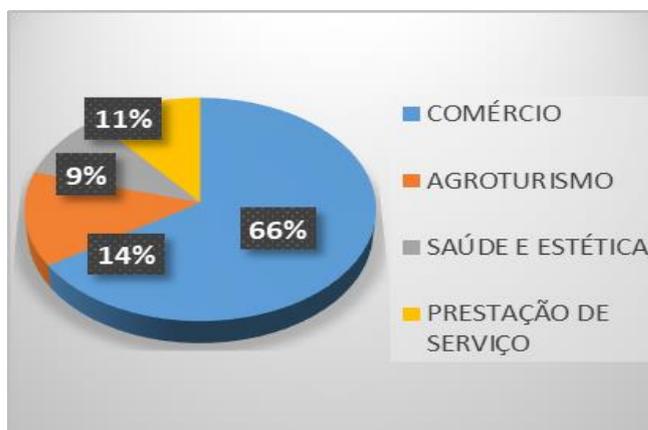


Fonte: Respostas aos questionários. Elaborado pelas autoras, 2018

Realização:



Gráfico 8 – Setor atuante dos empreendimentos femininos de Venda Nova do Imigrante



Fonte: Respostas aos questionários. Elaborado pelas autoras, 2018

#### 4.4 Perfil empreendedor

Para identificar o perfil empreendedor das mulheres de Venda Nova do Imigrante foi utilizado um questionário estruturado por Dornelas (2003), que teve por objetivo a auto avaliação das características empreendedoras relacionadas ao “comprometimento, obsessão pelas oportunidades, tolerância ao risco, ambiguidade e incertezas, criatividade, autoconfiança, motivação, superação e finalizando com a liderança” (MOULIN, 2009, p.53).

Neste, a entrevistada pondera uma nota para si de 1 a 5 (Insuficiente, fraco, regular, bom e excelente, sendo 5 excelente e 1 insuficiente) para trinta perguntas. A análise dessas notas é feita pela soma das pontuações que classifica o perfil empreendedor em quatro grupos: de 120 a 150 pontos, 90 a 119 pontos, 60 a 89 pontos e menos de 50 pontos, sendo que quanto maior a pontuação mais características empreendedoras a pessoa possui.

Assim, das 73 mulheres respondentes tem-se que 54 delas (74%), se enquadram no grupo de 120 a 150 pontos, que Dornelas (2003) classifica como um perfil com características comuns ao empreendedor, conseguindo se diferenciar no mercado. As outras 19 mulheres (26%), ficam no grupo de 90 a 119 pontos que Dornelas (2003) denota como um perfil que possui muitas características empreendedoras, as vezes se comporta como tal, porém pode-se melhorar e equilibrar seus pontos fracos.

Realização:



Desta forma pode-se afirmar que as mulheres vendanovenses que são proprietárias de micro e pequenos negócios possuem de fato características comuns a um empreendedor que se relacionam ao “comprometimento em satisfazer às necessidades dos clientes, dedicação e disposição nas atividades que desenvolvem na empresa, flexibilidade, inovação, autocontrole e persuasão para o desenvolvimento de equipes” (MOLIN, 2009, p.56).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em pauta foi desenvolvido com a problemática de analisar o perfil das mulheres proprietárias dos micros e pequenos negócios da cidade de Venda Nova do Imigrante – ES identificando suas características empreendedoras de forma a demonstrar sua importância para o desenvolvimento local.

Desta forma ficou estabelecido, baseando-se nos estudos de Dornelas (2003), que essas mulheres possuem um perfil empreendedor com características próprias que envolvem comprometimento, determinação, autoconfiança, habilidade em adaptação e em liderança mantendo assim seus empreendimentos ativos mesmo diante das dificuldades.

Como empreendedoras, elas possuem capacidade em identificar oportunidades onde investem de forma planejada, pós iniciar seus negócios buscam nas capacitações uma forma de aperfeiçoar seus empreendimentos que em maioria já estão no mercado a mais de 12 anos, gerando empregos, movimentando capital e novas oportunidades.

Desta forma fica nítido a importância da mulher empreendedora para o município de Venda Nova do Imigrante, uma vez que a mesma colabora para o desenvolvimento socioeconômico local, onde além de gerar renda para a região também fazem com que o mercado se torne um espaço de maior equilíbrio entre homens e mulheres, reafirmando que o empreendedorismo feminino é uma tendência positiva para o desenvolvimento da cidade.

Realização:



## REFERÊNCIAS

ALVES, Branca M.; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

AMORIM, Rosane Oliveira; Batista, Luiz Eduardo. **Empreendedorismo feminino: Razão do empreendimento**. UNIESP. São Paulo. 2017.

COLDIBELI, Larissa. **ONU lança Dia do Empreendedorismo Feminino e nomeia embaixadora gaúcha**. UOL: São Paulo. 2014. Disponível: <<https://economia.uol.com.br/empreendedorismo/noticias/redacao/2014/11/18/onu-lanca-dia-do-empreendedorismo-feminino-e-nomeia-embaixadora-gaucha.htm?mobile>> Acesso em: 16 jan. 2018.

DEGEN, Ronald Jean; MELLO, Álvaro Augusto. **O Empreendedor: fundamentos da iniciativa empresarial**. São Paulo. McGraw-Hill, 1989.

DORNELAS, José Carlos. **Empreendedorismo Corporativo: como ser empreendedor, inovar e se diferenciar na sua empresa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

FERES, Bruna Rabello; SILVA, Nayara Peixoto; SOUZA, Marta Alves de. **Desafios da mulher empreendedora de Belo Horizonte e região metropolitana**. UNIBH. 2016. Disponível em: <<https://unibhadministracao.files.wordpress.com/2016/03/bruna-rabello.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

FRAGOSO, Carolina. **A Evolução da Mulher no Mercado de Trabalho**. RH Portal. 2015. Disponível em: <<https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/a-evolucao-da-mulher-no-mercado-de-trabalho/>> Acesso em: 15 jan. 2018

Global Entrepreneurship Monitor. **Empreendedorismo no Brasil: 2016**. Curitiba: IBQP, 2017. 208p.

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

GOMES, Almira Ferraz. SANTANA, Wesley Piau Gusmão. SILVA, Jovino Moreira. **Mulheres Empreendedoras: Desafios e Competências**. Técnica Administrativa, Buenos Aires, v.4, n. 24, Dec. 2015. Disponível em: <<http://www.cyta.com.ar/ta0406/v4n6a1.htm>> Acesso em: 19 jan. 2018.

IBGE. **Brasil: Venda Nova do Imigrante**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, v.4, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/venda-nova-do-imigrante/panorama>> Acesso em: 21jan. 2018.

Realização:





INCAPER. **Programa de assistência Técnica e Extensão Rural Proater 2011-2013.**

Vitória. Disponível em: <

[https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Centro\\_cerrano/Venda\\_Nova.pdf](https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Centro_cerrano/Venda_Nova.pdf)> Acesso em: 16 jan. 2018.

MARINO, Lúcia Helena de Castro. **Gestão da qualidade e gestão do conhecimento:** Fatores-chave para produtividade e competitividade empresarial. XIII SIMPE. Bauru – SP. 2006.

MARTINS, Cibele Barsalini; CRKOVIC, Luciana Helena; PIZZINATTO, Nadia Kassouf; MACCARI, Emerson Antonio. **Empreendedorismo Feminino:** Características e perfil de gestão em micro e pequenas empresas. XIII SemeAd. 2010. Disponível em: <  
<http://sistema.semead.com.br/13semead/resultado/trabalhosPDF/92.pdf>> Acesso em: 19 jan. 2018.

MOULIN. Carolina Lino. **O perfil empreendedor e potencial criativo das mulheres nas maiores e melhores empresas do estado de Santa Catarina.** Balneário Camboriú. 2009.

Pequenas Empresas Grandes Negócios. **Os 15 países mais empreendedores; brasil aparece na lista.** 2015. Disponível em: < <https://revistapegn.globo.com/Dia-a-dia/noticia/2015/06/os-15-paises-mais-empreendedores-brasil-aparece-na-lista.html> > Acesso em: 17 de jan. 2018.

PELEGRINI, Jordana; MARTINS, Silvana Neumann. A história da mulher no trabalho: da submissão às competências. Um resgate histórico e as gestoras lajeadenses neste contexto. **Revista destaques acadêmicos**, v. 2, n. 2, 2011.

PORTAL DO BRASIL. **Empreendedorismo feminino cresce 34% em 14 anos.** Governo do Brasil. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/03/empreendedorismo-feminino-cresce-34-em-14-anos>> Acesso em: 21 jan. 2018.

Portal da Administração. **A atuação feminina no mercado de Administração no Brasil.** São Paulo. 2013. Disponível: <<http://www.administradores.com.br/entrevistas/carreira/atuacao-feminina-no-mercado-de-administracao-no-brasil/116/>> Acesso em: 12 jan. 2018.

PROBST, Elisana Renata. **A Evolução da Mulher no Mercado de Trabalho.** RH Portal. 2015. Disponível em: <<http://www.rhportal.com.br/artigos-rh/a-evolucao-da-mulher-no-mercado-de-trabalho/>> Acesso em: 22 jan. 2018.

Rede Mulher Empreendedora. **Quem são elas?** Uma visão inédita do perfil da mulher empreendedora no Brasil. 2017. Disponível em: <

Realização:



<https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F24675%2F1481030106ebook+%281%29.pdf>> Acesso em: 25 jul 2018.

SCHUMPETER, Joseph A. **Teoria do Desenvolvimento Econômico**. (L. Schlaepfer, Trad.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. (Obra original publicada em 1911).

SEBRAE. **Perfil do Microempreendedor Individual 2015**. Brasília-DF, 2016. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Perfil%20do%20MEI%202015.pdf>> Acesso em: 19 jan. 2018

SEBRAE. **Empreendedorismo Feminino**. Data Sebrae. 2016. Disponível em: <<http://datasebrae.com.br/empreendedorismo-feminino/>> Acesso em: 22 jan. 2018.

VENDA NOVA DO IMIGRANTE. **Histórico**. 2018. Disponível em: <<http://vendanova.es.gov.br/website/site/Historico.aspx>> Acesso em: 24 jan. 2018.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

WONG, Robert. **O sucesso está no equilíbrio**. São Paulo: Campus, ed.4. 2006.

WÜNSCH, Nícéia. **Mulheres e a Administração**. Comunidade Administradores. 2008. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/as-mulheres-e-a-administracao/24106/>> Acesso em: 13 jan. 2018.

Realização:



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO HÍBRIDO: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Edgar Alvarenga Simões<sup>1</sup>  
 Míriam Klitzke Seibel<sup>2</sup>  
 Victor Gagno Grillo<sup>3</sup>  
 Marcia Gonçalves de Oliveira<sup>4</sup>

**Eixo:** Ações de Pesquisa

**Categoria:** Pesquisa concluída

### RESUMO

Este trabalho promove uma análise sobre o processo de formação continuada de professores da educação básica, com base no desenvolvimento de uma oficina sobre metodologias ativas enfocando o ensino híbrido, tendo como objetivo capacitar os docentes e investigar a partir do levantamento de dados a percepção dos professores sobre as possibilidades e desafios oferecidos pela proposta de ensino híbrido. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação, em uma escola da rede estadual do Espírito Santo. Os resultados evidenciam que a formação continuada em metodologias ativas estimula a adoção de práticas educativas inovadoras que privilegiam a personalização do ensino e a postura ativa dos alunos, rompendo com a concepção tradicional de educação. Os professores participantes reconhecem a relevância da temática, contudo ainda subsiste a necessidade de refletir sobre as percepções dos docentes e a constante formação continuada com apoio da equipe gestora para a implementação de novas práticas educativas na era das tecnologias digitais em sala de aula.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ensino híbrido. Metodologias ativas. Educação básica.

### 1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive uma profunda transformação, demandando uma educação mais digital, ativa e diversificada, envolvendo processos de aprendizagem contínuos que envolvam o discente na construção de sua aprendizagem, e para isso é

<sup>1</sup> Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, IFES, e-mail: edgar.libras@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, IFES, e-mail: miriamklitzke@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, IFES, e-mail: victorggrillo@gmail.com

<sup>4</sup> Doutora em Engenharia Elétrica, IFES, e-mail: clickmarcia@gmail.com



necessário revisar a formação docente, de forma a aprimorar sua prática pedagógica para atuar como um transformador social (BACICH; MORAN, 2018).

Mediante o exposto, é notório o mérito da formação de professores como estratégia central para os processos de transformação das práticas pedagógicas, bem como entendemos que a metodologia ativa, exemplificada nesta pesquisa pelo ensino híbrido, estimula o aluno a problematizar, refletir, escolher, criar, intervir e transformar. Entretanto, preconizar essa utilização pelos professores sem uma formação que permita reflexão e adequação às distintas realidades, pode não ser a melhor estratégia de implementação.

Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 27),

híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em momentos e em múltiplos espaços.

O ensino híbrido constitui uma possibilidade de atender as demandas da sala de aula, identificando a necessidade de promover o processo de ensino e de aprendizagem de modo colaborativo, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações. Assim, os professores podem adotar as metodologias ativas baseadas em ensino híbrido, aplicando atividades e materiais diversificados para planejar suas aulas, tanto de modo presencial quanto *online*.

Dessa forma, este artigo visa refletir sobre as questões pertinentes à formação do professor frente às metodologias ativas, enfocando o ensino híbrido, levando em consideração a percepção dos professores sobre as possibilidades e desafios, bem como a necessidade de preparação do professor para atuar em contextos de diversidade, com um papel central na ruptura de um paradigma tradicional da educação.

Tal discussão se mostra relevante nesse momento, pois estudiosos da área defendem há décadas um novo modelo de educação, em que o aluno seja o protagonista e aprenda de forma mais autônoma com o apoio de metodologias inovadoras, como no caso das metodologias de ensino híbrido. Porém, o que percebemos em uma parcela significativa das instituições de ensino brasileiras é que ainda permanece o modelo

Realização:



tradicional de ensino, em que o professor expõe os conteúdos e os alunos ouvem e anotam explicações para depois estudar, fazer exercícios e resolver possíveis situações-problemas.

Por isso, a formação de professores para o ensino híbrido se faz pertinente, uma vez que traz oportunidades para o docente conhecer novas experiências de ensino e aprendizagem bem-sucedidas na sala de aula e estimula os professores participantes da formação a repensarem sua prática de modo a personalizarem o ensino de acordo com as reais necessidades de seus alunos, dando mais autonomia e protagonismo aos estudantes em sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

Para alcançar os objetivos propostos optou-se pela pesquisa-ação, devido ao fato de esta forma metodológica permitir um processo de construção coletiva entre pesquisador e participantes, pretendendo o envolvimento dos professores na experimentação e análise das metodologias ativas que englobam o ensino híbrido de forma integrada às necessidades curriculares.

Com relação à organização textual deste trabalho, para além desta breve introdução, este artigo está subdividido em quatro seções. Na primeira, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam as concepções de formação docente, as metodologias ativas e o ensino híbrido. Seguidamente, apresentam-se os procedimentos metodológicos no âmbito da pesquisa-ação realizada em uma escola de educação básica da rede estadual do Espírito Santo. Logo após, apresentam-se os resultados e discussões decorrentes da pesquisa. Por fim, apresentam-se as conclusões a que se chegaram com a realização da intervenção.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

De acordo com Santarosa *et. al* (2014, p. 19), nos últimos anos a escola passou por profundas mudanças paradigmáticas, passando a ser reconhecida como uma importante porta de entrada para seus autores, onde estudantes e professores experienciaram a oportunidade de participar ativamente dos processos pedagógicos. Isso

Realização:



porque “a escola assumiu a responsabilidade de instrumentalizar estudantes e professores para o exercício da cidadania na Sociedade da Informação/Conhecimento”.

Além disso, os autores pontuam que a procura por formações continuadas têm aumentado, sobretudo quando os professores se deparam com a presença de um novo público em suas salas de aula, exigindo de gestores e educadores subsídios para qualificação da prática pedagógica (SANTAROSA *et al*, 2014).

A partir dessas considerações, no decorrer desta unidade aprofundaremos as concepções bibliográficas que norteiam esta pesquisa.

## 2.1 Reflexões sobre a formação continuada de professores

Kronbauer e Simionato (2008) pontuam que a educação se insere em um ambiente crescentemente complexo, uma vez que a inclusão de grupos antes marginalizados tenciona a escola a rever suas velhas práticas, requerendo outras formas de pensar o processo de ensino e de aprendizagem. Sendo que, neste novo espaço, constituído pela diversidade, é imputado ao professor um papel central de catalisador de inovações.

Esses autores esclarecem que os professores são preparados em sua formação inicial para trabalhar com públicos homogêneos, contudo o que percebemos nas escolas de hoje são grupos cada vez mais heterogêneos, além de que cada vez mais é exigido do professor que desenvolva nos alunos a capacidades de trabalhar em grupo, de resolver problemas, de elaborar, executar e acompanhar projetos, entre outras. “A formação pautada no paradigma técnico-científico, já não dá mais conta da preparação desse professor que deve atuar nesta nova realidade. De um tempo de certezas, passamos à constância da incerteza, e é neste tempo e espaço que se situa o professor” (KRONBAUER; SIMIONATO, 2008, p. 06).

Para esses autores o professor precisa ser um transformador da sociedade, e para isso necessita ser pesquisador, reflexivo, consciente da constituição de sua identidade e da docência, para atuar de modo a construir novos sentidos para a escola e novos papéis tanto para o professor como para o aluno.

Nesse sentido, a formação continuada precisa ser parte integrante do cotidiano, conduzindo a “mudanças de perspectivas e, posteriormente a novas práticas – a práticas

Realização:



inovadoras, pela atitude e valores que introduzem, para fazer emergir uma outra cultura de educação científica” (RODRIGUES; VIEIRA, 2018, p. 475).

Isso posto, a formação continuada precisa colaborar e conceber a construção do saber e da trajetória profissional do professor, fomentando sua capacidade reflexiva sobre sua prática. Por isso, “a formação continuada tem de se constituir por processos contínuos que contemplem a reflexão e ter por base as necessidades e expectativas dos agentes educativos” (RODRIGUES; VIEIRA, 2018, p. 475).

Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2015, p. 13) encontramos que

a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve ações de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Nesse sentido, é denotado que a formação continuada tem um âmbito extensivo, pois não se ocupa tão-somente com o aperfeiçoamento do docente após sua formação inicial, mas além disso com o fato deste ter condições de pensar e refletir a prática educacional durante o exercício de sua profissão, na certeza de que isto também acrescenta recursos e melhorias para seu processo formativo, enquanto sujeito que está em constante processo de construção de conhecimento.

Segundo Marques (2003, p. 207), o desenvolvimento das ciências e tecnologias, no que se refere a expansão de suas fronteiras e a reconstrução de seus referenciais teóricos, e também no sentido da penetração mais intensa em todos os meandros da vida humana e sociedade, “fazem esses avanços com que a educação assuma caráter de permanente recomeço e renovação, na continuidade dos tempos exigentes na recorrência da formação profissional em ritmos e formas apropriadas”.

Os avanços citados pelo autor nos remetem a questões relacionadas à formação de professores, de modo a contribuir nos processos de produção do conhecimento e no desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos. Entendemos que o movimento da

Realização:



formação inicial deve ter prosseguimento com a formação continuada, uma vez que as metodologias ativas, como o ensino híbrido estão em constante avanço. Deste modo, investir na formação inicial e continuada do professor, representa o fortalecimento para a educação, permitindo ao professor maior inovação em suas práticas pedagógicas.

Não obstante, Marques (2003, p. 208) continua

a formação continuada deve ocorrer como obra de um empenho coletivo dos educadores situados no seio das instituições, organismos e movimentos sociais, sob a forma de programas ao mesmo tempo participativos, orgânico-sistemático e continuados. Tendo sempre como referência básica a sala de aula assumida, não por professores isolados, mas por uma equipe dedicada ao trabalho docente solidário.

Por conseguinte, ponderar e viabilizar a formação continuada de professores é pensar um caminho de promover transformações significativas no processo formativo, seja pelo enfoque de aspectos teóricos ou metodológicos, entre outros (MARQUES, 2003).

Contudo, para a concretude dessas concepções, a instituição escolar precisa assegurar aos professores possibilidades reais de participação nos processos de formação, seja no quesito organizacional ou temporal, a fim de que não se façam apenas presentes para receber informações descontextualizadas ou aprender uma metodologia diferenciada, mas tenham a oportunidade de refletir sobre a realidade educacional, procurando entendê-la e avaliá-la em prol de mudanças que se façam necessárias (IMBERNÓN, 2010).

## 2.2 Metodologias ativas

Para Bacich e Moran (2018), as pesquisas contemporâneas nas áreas da educação, psicologia e neurociência demonstram que o processo de aprendizagem é singular e distinto para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais importante e que faz sentido para ele, o que provoca conexões cognitivas e emocionais. Dessa forma, as metodologias ativas compreendem uma percepção do processo de ensino e aprendizagem que pondera a atuação concreta dos alunos na constituição da

Realização:



sua aprendizagem, contemplando as múltiplas formas pelas quais eles podem ser incluídos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.

As metodologias ativas se abrigam no princípio teórico da autonomia, extensivamente explorado por Freire (1987) em que o aluno é o protagonista no seu processo de formação. Nas palavras do autor:

uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. [...]. É preciso, por outro lado, e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.

Assim, temos que a metodologia ativa é um conceito educativo que incita processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado em uma situação prática de experiências, por meio de condições que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, enquanto a escola tradicional está interessada em ensinar conteúdos sem transformá-los em situações práticas, a educação do século XXI pressupõe um espaço escolar firmado na pesquisa, na troca de experiências, na resolução de questões que circundam a sociedade onde o relevante não é o saber como um fim em si mesmo, mas o que o estudante pode desenvolver com tais saberes (MARQUES, 2003).

Em seu cerne, a metodologia ativa subentende currículos integrados e organizados por módulos de ensino, na contramão dos currículos estruturados em e por disciplinas, comumente encontrados na educação clássica. Dessa forma, a metodologia ativa prevê relações mais horizontais e democráticas entre alunos e professores, fundamentando-se em uma filosofia educacional superadora da pedagogia da transmissão, que adota a pedagogia crítico-reflexiva na construção do conhecimento (FREIRE, 1987).

Realização:



De acordo com Moran (2015, p. 17), nessa perspectiva, o aluno é estimulado a ser mais curioso e proativo, aprendendo “no seu próprio ritmo e necessidade como também aprendendo com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores”, que agora podem estar mais focados na aprendizagem do estudante “com capacidade de acompanhar, mediar, de analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades, a partir dos percursos realizados pelos alunos individual e grupalmente”, enquanto o espaço da sala de aula é destinado para o aprofundamento de conceitos estudados pelo educando anteriormente.

Nesse pensamento, Kronbauer e Simionato (2008, p. 27) afirmam que

o espaço pedagógico da sala de aula precisa ganhar vida, ser redimensionado para constitui-se em um lugar onde educador e educandos possam refletir, discutir, reconstruir seus saberes, gerar aprendizagens significativas. Poderíamos dizer, que a sala de aula pode e deve se constituir em um laboratório de aprendizagens e, conseqüentemente gerar o protagonismo entre professor e alunos, resultando de um processo interativo e investigativo, pois o trabalho com uma coletividade tem a consequência de transformar as ações do professor em interações com um grupo em que os alunos interagem entre si.

Portanto, é possível auferir que as metodologias ativas se fundamentam em modos de desenvolver o processo de aprender, empregando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Mas para isso, é essencial que o professor atue como mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal. Ao mesmo tempo em que exerce sua autoria, o professor coloca-se como parceiro dos alunos, respeita-lhes o estilo de trabalho, a coautoria e os percursos tomados em seu processo de desenvolvimento (BORGES e ALENCAR, 2014).

### 2.3 Ensino híbrido

Segundo Horn e Staker (2015), o ensino híbrido refere-se a um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino online, simultaneamente com subsídios de controle do educando sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo,

Realização:



e através do ensino presencial, na escola. As especificidades no decorrer do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria são conectadas para proporcionar uma experiência de educação integrada. Os autores apresentam as propostas híbridas como concepções possíveis para o uso da tecnologia digital na cultura escolar contemporânea, uma vez que não é imposto deixar o que se conhece até o momento para permitir a inserção de novas tecnologias em sala de aula regular, aproveitando o melhor das duas esferas.

Conforme Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 13),

o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza.

Os autores ainda pontuam que nessa abordagem, o conteúdo e as orientações sobre um determinado tópico curricular não são transmitidos pelo professor exclusivamente em sala de aula. “O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas”. Assim, o ensino híbrido acompanha uma tendência de transformação que aconteceu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que englobam os recursos das tecnologias digitais (BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, 2015, p. 13).

Essa abordagem facilita a constituição da autonomia ao aluno em tornar-se o dirigente de sua aprendizagem, adotando uma postura mais participativa e concebendo possibilidades para a construção de seu conhecimento. Além de ser essencial para a personalização do aprendizado, uma vez que identifica as reais necessidades dos educandos, sejam por meio de avaliações, plataformas adaptativas, aplicativos específicos, permitindo ao professor adaptar os conteúdos segundo as habilidades individuais dos alunos, e ainda permite a organização da sala de aula por afinidades, de

Realização:



acordo com os objetivos estipulados e os resultados a serem atingidos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

O ensino híbrido possui modelos que podem tanto integrar a sala de aula tradicional, enquadrando-se na categoria de modelos sustentados, e outros mais disruptivos, que objetivam uma ruptura total com as premissas tradicionais de ensino. Esses últimos são modelos são menos adotados em nossa realidade devido à necessidade de mudar radicalmente o modelo vigente (HORN; STAKER, 2015).

Os autores Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 55), afirmam que o ensino híbrido pode ser organizado de muitas maneiras, geralmente usando uma combinação de um ou mais modelos. O Quadro 1 elucida os modelos de ensino híbrido em questão:

Quadro 1 – Propostas de Ensino Híbrido

Rotação por Estações	Este modelo permite que os estudantes rotacionem através das estações em um horário fixo, no qual pelo menos uma das estações é uma estação de aprendizagem online.
Laboratório Rotacional	Assim como a Rotação por Estação permite que os estudantes rotacionem através das estações em um horário fixo. No entanto, neste caso, a aprendizagem on-line ocorre em um laboratório de informática. Este modelo permite que as escolas façam uso dos laboratórios de informática existentes.
Sala de Aula Invertida	Este modelo inverte a relação tradicional entre o tempo de aula e as tarefas de casa. Os alunos estudam em casa através de cursos e aulas on-line, e os professores usam o tempo de aula para práticas ou projetos sob sua orientação. Este modelo permite que os professores usem o tempo de aula para mais do que dar aulas tradicionais.
Rotação Individual	Neste modelo é possível que os alunos rotacionem através das estações, mas em horários individuais definidos por um professor ou algoritmo de software. Ao contrário dos outros modelos de rotação, os estudantes não necessariamente rotacionam para cada estação; eles rotacionam apenas para as atividades programadas em suas listas de reprodução.
Flex	O modelo Flex possibilita que os alunos se movam em horários fluidos entre as atividades de aprendizagem de acordo com suas necessidades. A aprendizagem on-line é a espinha dorsal desta proposta. Os professores fornecem apoio e instrução numa base flexível, conforme a necessidade enquanto os estudantes trabalham através do currículo e do conteúdo do curso.
A La Carte	Este modelo consente que os estudantes façam um curso on-line com um professor online além de outros cursos presenciais, que muitas vezes proporcionam aos estudantes mais flexibilidade sobre seus horários.
Virtual Enriquecido	Trata-se de uma experiência realizada por toda a escola, em cada disciplina, os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem <i>on-line</i> e a presencial. Este modelo não exige presença diária na escola.

Fonte: Adaptado de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 55-58).

Os autores ainda esclarecem que o modelo da sala de aula invertida sinaliza uma alteração expressiva das práticas docentes, todavia progressiva do ensino tradicional centrado no professor e preconiza, por meio de metodologias ativas, favorecer o maior

Realização:



envolvimento dos alunos, possibilitando-lhes o auto crescimento. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Destarte, o ensino híbrido pode fortalecer e contribuir com a aprendizagem concretizada na sala de aula tradicional, ponderando os distintos modos de aprender e ensinar, excedendo a educação bancária (FREIRE, 1987) e destacando a aprendizagem do aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele e, por fim, integrando estudo e lazer (MORAN, 2007).

Cabe, ainda, considerar que para se atuar de forma eficaz no ensino híbrido, faz-se necessário conhecer mais agudamente o que é explanado neste artigo, adotando o modelo que seja apropriado para o público alvo em questão, pois a sala de aula se amplia, dilui, mistura com muitas outras salas e espaços físicos, digitais e virtuais, tornando possível que

o mundo seja uma sala de aula, que qualquer lugar seja um lugar de ensinar e de aprender, que em qualquer tempo possamos aprender e ensinar, que todos possam ser aprendizes e mestres, simultaneamente, dependendo da situação, que cada um possa desenvolver seu ambiente pessoal de aprendizagem (MORAN; BACICH, 2015, p. 1).

### 3 UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO HÍBRIDO

Esta pesquisa utiliza como procedimentos metodológicos a pesquisa-ação envolvendo a formação continuada de professores de uma escola de ensino fundamental e médio da Rede Estadual localizada no município de Afonso Claudio/ES, região serrana do Estado, a cerca de 135 km da capital Vitória, sendo a maior cidade da região, abrangendo uma área territorial de 951,419 km<sup>2</sup> (IBGE, 2014).

Nesse cenário, seu funcionamento ocorre nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo ensino fundamental II, ensino médio, educação de jovens e adultos, NEEJA (Núcleo Estadual da Educação de Jovens e Adultos) e educação profissional, cabendo destacar que convive com a diversidade, atendendo alunos da sede do município e de várias comunidades.

Realização:



A pesquisa, realizada no período de abril a junho de 2019, parte da efetivação de uma Jornada de Planejamento Pedagógico que aborda as metodologias ativas, enfocando o ensino híbrido como possibilidade de inovação nas práticas pedagógicas. Uma das pesquisadoras participa do grupo da gestão escolar enquanto pedagoga da rede de ensino e auxiliou na reflexão e consolidação das novas práticas de ensino e aprendizagem.

Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é uma metodologia frequentemente empregada em projetos de pesquisa educacional. Através da orientação metodológica, os pesquisadores em educação podem elaborar subsídios e conhecimentos de uso mais efetivo, promovendo condições para ações e transformações de uma determinada conjuntura no espaço escolar. As etapas da pesquisa-ação são as seguintes: *Diagnóstico, Ação, Reflexão e Avaliação*.

Na etapa *Diagnóstico*, são realizadas observações por parte dos pesquisadores, delimitando os aspectos teóricos iniciais acerca da possibilidade de produção do conhecimento e a percepção do grupo escolar. Nessa etapa procura-se por meio da técnica de grupo focal estabelecer uma interação com os participantes da pesquisa, tendo por objetivo diagnosticar se os professores empregavam as metodologias ativas em suas práticas pedagógicas, sendo detectada como problema a necessidade de formação continuada para inovar os processos de ensino-aprendizagem utilizados na escola.

A etapa *Ação* é constituída pela ação efetiva, que se fundamenta na necessidade de analisar diversas possibilidades que contribuam para a solução do problema, pois na pesquisa-ação, o papel fundamental do pesquisador é ajudar o grupo no processo de pensar, agir, refletir e avaliar (THIOLLENT, 2011).

Nesse sentido, procura-se discutir com o grupo de professores as possíveis soluções para implementar as metodologias ativas e conseqüentemente melhorar as práticas pedagógicas. Para isso, é proposta a realização de uma Jornada de Planejamento Pedagógico, onde seria possível construir e refletir novas propostas metodologias, baseadas no ensino híbrido e que auxiliasse a melhorar a participação dos estudantes, o engajamento, a aprendizagem e a própria relação entre estudantes e

Realização:



professores. Com base nessas necessidades os professores pesquisados elaboraram coletivamente no âmbito do grupo focal, sequencias didáticas orientadas pelas metodologias ativas.

No que tange a etapa *Reflexão*, procura-se avaliar o aprendizado dos participantes e os resultados teóricos. Nessa perspectiva, indaga-se aos professores se o conhecimento construído com base nessa experiência permite atingir os objetivos delimitados. Do mesmo modo, é apurado se os professores compreendem a completude da abordagem metodológica do ensino híbrido, destacando os elementos sociais no processo de ensino e aprendizagem que incitem a criatividade e a ação ativa dos estudantes em todo o processo pedagógico.

Na etapa *Avaliação*, analisa-se todo processo, buscando apontar os acertos e desacertos, a percepção e as expectativas dos professores sobre as discussões do objeto teórico desta pesquisa, o ensino híbrido. Para isso, é-lhes proposto que respondam um formulário eletrônico ao final da Jornada de Planejamento Pedagógico e utilizem a ferramenta de mural Padlet, expressando as percepções que tem acerca do ensino híbrido, e assim seja possível promover a reflexão sobre as formas de construir uma prática pedagógica nessa concepção. É também solicitado aos professores que relatem o aprendizado com as discussões realizadas.

Ainda nessa etapa, procura-se observar como as atividades são aplicadas no âmbito da prática docente, bem como analisar as reflexões apresentadas nos grupos focais durante a Jornada de Planejamento Pedagógico. Para isso, realiza-se uma entrevista com os professores com o objetivo de conhecer os resultados adquiridos. Procura-se, ainda, identificar junto a eles a participação dos estudantes, a construção da aprendizagem e a relação com os outros estudantes por meio do protagonismo e de ações ativas, elementos relevantes para o exercício das metodologias ativas apresentadas.



#### 4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Na etapa *Diagnóstico*, a partir das observações por parte dos pesquisadores, foi possível apurar que a escola possui como desafio o atendimento diferenciado e individualizado, uma vez que sua clientela engloba filhos de lavradores, de pessoas que trabalham no comércio, no serviço público municipal e estadual, bem como diaristas, entre outros. Diante deste cenário, os professores anseiam por metodologias inovadoras que promovam este atendimento personalizado, uma vez que sua formação inicial não supre essa necessidade.

A situação econômica é muito diversa entre os alunos, tendo em um mesmo ambiente uma classe social detentora de poder aquisitivo, bem como outra com necessidades básicas. Essa diversidade é notada do mesmo modo quando se investiga as condições ligadas à escolaridade. Os alunos da escola possuem pais analfabetos, pais letrados, pais doutores, e assim por diante. O que acentua a necessidade de formação para inovar nas práticas docentes para lidar com a individualização do ensino e aprendizagem.

Cabe nesse ponto, salientar Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, (2015, p. 33) que pontuam que a aprendizagem na abordagem de ensino híbrido “se constrói como um processo equilibrado entre a elaboração coletiva – por meio de múltiplas formas de colaboração em diversos grupos – e a personalizada – em que cada um percorre roteiros diferenciadores”.

Assim, é possível oferecer o conhecimento da forma, com o método e no momento adequado ao aluno, além de trabalhar com eles dentro do seu ritmo individual, proporcionando a personalização do ensino, favorecendo um processo individualizado, que atende às necessidades específicas de cada um (BACICH, TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Uma vez identificada a necessidade de formação continuada para transformar as práticas pedagógicas por meio da adoção de metodologias ativas do ensino e da aprendizagem, a etapa *Ação* foi concretizada com a realização da Jornada de Planejamento Pedagógica, que ocorreu no dia 20 de maio de 2019, com duração de cinco horas no turno noturno.

Realização:



A Jornada de Planejamento Pedagógico teve como objetivo central a análise dos resultados e metas institucionais para 2019, bem como a reflexão sobre uso dos recursos tecnológicos e metodologias ativas de ensino, enfatizando o ensino híbrido. Na ocasião, participaram da atividade pedagógica uma diretora escolar, quatro pedagogas, quarenta professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos e duas supervisoras da Secretaria Estadual de Educação. Dentre os professores, estavam presentes os que trabalham com o ensino fundamental, com o ensino médio e com a educação de jovens e adultos, contemplando três áreas de conhecimento: linguagens e códigos; ciências da natureza e matemática; e ciências humanas.

A Jornada de Planejamento Pedagógico foi dividida em quatro etapas: a) dinâmica de reflexão e autoavaliação sobre as práticas educativas dos professores; b) reflexão sobre a importância da mudança de estratégias, persistência e busca de alternativas, com base em um vídeo veiculado aos presentes; c) apresentação de novos recursos tecnológicos recebidos pela escola (chomebooks) a disposição dos professores e instrução sobre sua utilização, bem como o estímulo ao uso de tecnologias na educação; d) atividade formativa sobre as metodologias ativas e o ensino híbrido de caráter teórico-prático e dialógico-reflexiva.

A atividade formativa foco deste estudo foi estruturada pela apresentação do conteúdo teórico intercalada com o diálogo, partilha de experiências e reflexões sobre o tema com todos os participantes, além do exercício prático desenvolvido em grupo pelos professores, em suas respectivas áreas de conhecimento, para a construção de sequências didáticas que englobassem a nova proposta metodológica.

Para introduzir o tema, apresentamos um vídeo disponibilizado previamente em aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas do grupo escolar, com o objetivo instigar a comunidade escolar a refletir sobre a diferença entre tecnologia e metodologia, assim como compreender que a utilização da tecnologia deve ser bem empregada a fim de facilitar a apreensão dos conteúdos trabalhados com os alunos. Contudo, houve

Realização:



poucas interações do grupo de professores, pois nem todos assistiram ao vídeo. Do total de quarenta e dois professores, apenas oito retornaram.

No início do momento formativo, foi retomado o conteúdo do vídeo, sendo que o debate suscitou a indagação do que seria o ensino híbrido, a fim de realizar a apuração das considerações prévias dos docentes. Nesse momento, uma professora de Filosofia disse que já havia aplicado o ensino híbrido em suas aulas, com a utilização de vídeos e por meio do modelo de rotações. Por sua vez, um professor de Química expôs que o ensino híbrido aliava a utilização da tecnologia na sala de aula, mas não se aprofundou muito. Após essa etapa, de inquietar a comunidade escolar sobre ensino híbrido, foi apresentada uma charge para contextualizar o perfil dos alunos de hoje, destacando a interatividade e a conectividade dessa geração volátil e que busca fazer muitas coisas ao mesmo tempo.

A partir daí, ainda sob o efeito das problematizações iniciais, alguns professores lançaram questionamentos sobre o ensino híbrido, apesar de ainda não terem sido explanados os referenciais teóricos. Nesse momento, um professor de Física disse que certos conteúdos, como o conceito de tempo e espaço, são tradicionais, não sendo válido o ensino híbrido nesses casos. Já uma professora de Ciências relatou que muitos alunos preferem o método de aula tradicional, com quadro e pincel, em vez da utilização de slides, por exemplo.

Mediante o contexto apresentado, foi concretizada à primeira intervenção, pontuando que a proposta inicial da atividade era conhecer o ensino híbrido, cabendo ao professor a análise sobre a sua aplicação ou não. Em relação ao segundo comentário, refletimos sobre a importância de utilizar a tecnologia a nosso favor em sala de aula, pois não é raro professores se valerem de recursos tecnológicos que não facilitam a apreensão de conteúdos pelos alunos.

Além disso, uma das pesquisadoras deste estudo, que também é pedagoga da escola, problematizou: será que a persistência na adoção de uma concepção de um ensino tradicional e mecanicista não é um dos fatores que acarretam resultados tão ruins dos alunos?



Passados esses pontos, uma nova indagação surgiu de um professor de História. Segundo ele, nem todos os alunos têm acesso à tecnologia, que queria utilizá-la, mas há defasagem da escola nesse aspecto. O mesmo professor, então, questionou se o ensino híbrido não seria a junção de ensino presencial e não presencial. Passamos a refletir sobre o fato de que o ensino híbrido não se resume à mescla de ensino presencial e não presencial, ainda que essa situação se apresente.

O debate continuou quando o professor de Matemática pontuou que os docentes começaram a atuar em uma época em que os alunos apresentavam um perfil diferente, e que era difícil se adaptar às novas mudanças, assim como adaptar o ensino tradicional ao avanço tecnológico. Até porque os próprios alunos conheceriam mais de tecnologia que os professores. Após esse comentário, o professor de Física tomou novamente a palavra e criticou o ensino híbrido pois, para ele, essa abordagem enfatiza o método e favorece a formação de pesquisadores, e não a assimilação do conteúdo. A esse respeito, dialogamos que o ensino híbrido é uma metodologia que viabiliza a fluidez de um ensino que se propõe integral, mais amplo e que se ocupa da formação dos alunos como um todo, em suas variadas dimensões, diferentemente de um ensino tradicional e mecanicista.

Após a consolidação do entendimento do ensino híbrido como uma metodologia ativa, passamos a enfatizar um dos seus pilares centrais: a personalização do ensino, apontada no diagnóstico como problema enfrentado pela escola. Nesse ponto, uma professora de Língua Portuguesa questionou por que ela faria trinta provas diferentes se o objetivo final da escola era a preparação dos alunos para o ENEM, que se materializa em uma avaliação homogênea e conteudista. A discussão prosseguiu e indagamos o grupo se a formação que precisamos ofertar deve ter como objetivo a aprovação no ENEM ou conduzir os alunos a uma formação mais ampla.

Por sua vez, a professora de Língua Portuguesa disse que os resultados que devem ser apresentados em avaliações externas, como o IDEB, impedem que os professores adotem uma prática educativa que favoreça uma formação geral e mais ampla dos alunos. Diante de tal afirmação, o grupo de professores refletiu que não



conseguimos, por ora, mudar os padrões de avaliação adotados pelo ENEM e por outras avaliações externas, mas apesar dos empecilhos é possível que cada professor aprimore a sua prática educativa e que o desenvolvimento das capacidades cognitivas também é fruto de uma formação integral. Na contramão do debate, um professor de Física manifestou a dificuldade de propiciar atividades avaliativas diferentes com equidade, bem como que isso demandaria muito tempo de trabalho, sendo que seu horário de planejamento não daria tempo para prepará-las.

Conforme relatado, auferimos uma resistência por parte de alguns professores quanto a efetivação de práticas pedagógicas permeadas pelas metodologias ativas e ensino híbrido. A possibilidade de personalizar o ensino, inclusive com avaliações diversificadas e mais adequadas de acordo com as potencialidades e dificuldades de cada aluno, foi vista como uma demanda por mais tempo de trabalho, não sendo consideradas as possibilidades de emprego de recursos tecnológicos por parte de alguns professores que não dominam tais ferramentas e apresentam resistências e alterar suas práticas tradicionais.

Após esse momento, foi necessária uma breve explanação sobre a contribuição do uso de recursos tecnológicos na sala de aula, uma vez que a tecnologia pode ser empregada de diversas formas no ensino híbrido. Nesse cenário, foi possível perceber o interesse de uma parcela expressiva dos presentes. Uma professora de Ciências e outra de Geografia, além de uma supervisora, interessaram-se pelo uso do ensino híbrido nas aulas, inclusive para avaliação de alunos. Durante a explicação dos modelos de ensino híbrido, uma das pesquisadoras, que também é pedagoga da escola, frisou que há professores que já faziam uso o ensino híbrido em suas aulas, ainda que não dominassem por completo os conceitos. Como exemplo, foi citada a professora de Artes, que já utiliza o modelo de rotação por estações.

Além disso, outros professores se valem do modelo de laboratório rotacional, adotando a estratégia de levar parte da turma ao laboratório de informática enquanto a outra parte fica em sala de aula realizando outra atividade (dinâmica utilizada, muitas vezes, pelo fato de a escola não possuir computadores suficientes para todos os alunos).

Realização:



Uma professora de Matemática do NEEJA compreendeu o ensino híbrido sendo próximo do trabalho que ela realiza, pois, nessa modalidade de educação de jovens e adultos, os alunos estudam de forma online e comparecem à escola para esclarecimento de dúvidas. Após isso, foi proposta aos professores uma atividade prática sobre ensino híbrido. Assim, foram formados seis grupos, divididos por áreas de conhecimento e, dentro da respectiva área, por atuação em ensino fundamental e ensino médio.

Definidos os grupos, foi solicitado que planejassem uma atividade específica que contemplasse a aplicação do ensino híbrido em uma das turmas da escola, de acordo com a área de conhecimento e com as etapas de atuação dos professores.

Conforme está claro, o aspecto dialógico e problematizador em torno do ensino híbrido esteve presente ao longo da ação formativa. Mas foi durante a realização da atividade prática proposta que se concretizou de forma mais sistemática a etapa *Reflexão*, em que foram realizadas junto aos professores intervenções e reflexões de aprofundamento da temática e possibilidades de exploração das metodologias ativas nas diferentes disciplinas curriculares.

Dessa forma, podemos auferir que o momento da Jornada de Planejamento Pedagógico foi bastante acalorado, com os professores ansiosos e desesperançados com a proposta metodológica. Alguns professores fizeram indagações e explanaram suas angústias. Porém, um número considerável de professores demonstrou interesse e até explanou uma tentativa anterior de implantar a metodologia apresentada.

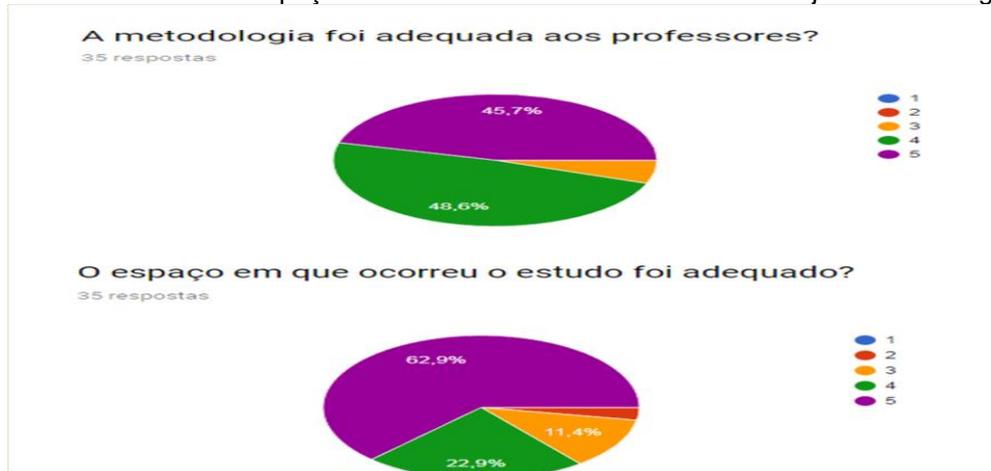
Após a conclusão da atividade prática, foram indicadas leituras complementares para aprofundamento sobre ensino híbrido e o modelo de sala de aula invertida, bem como foi solicitado aos professores que respondessem a um formulário eletrônico sobre a Jornada de Planejamento Pedagógico, contemplando a etapa *Avaliação*.

A seguir apresentamos alguns resultados do questionário de avaliação da pesquisa nos gráficos 1 a 3.

Realização:

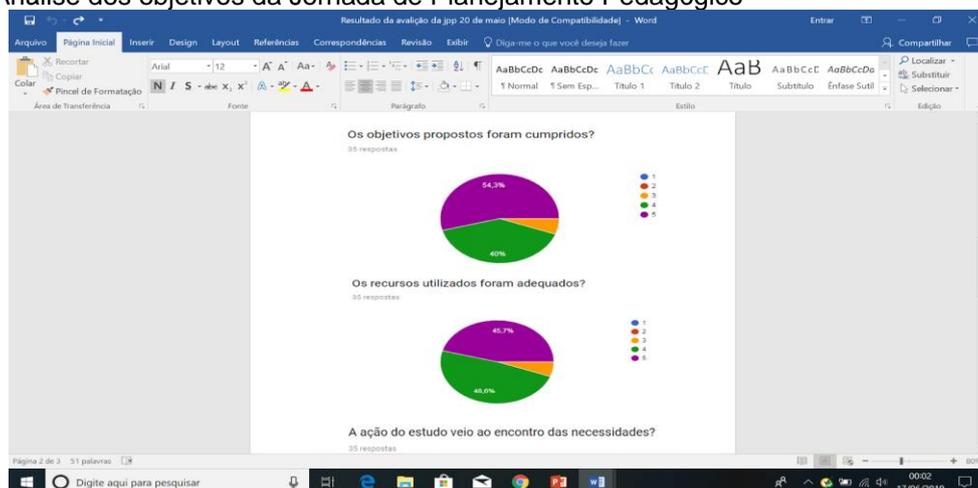


Gráfico 1 – Análise do espaço físico onde ocorreu a Jornada de Planejamento Pedagógico



Fonte: os autores

Gráfico 2 – Análise dos objetivos da Jornada de Planejamento Pedagógico

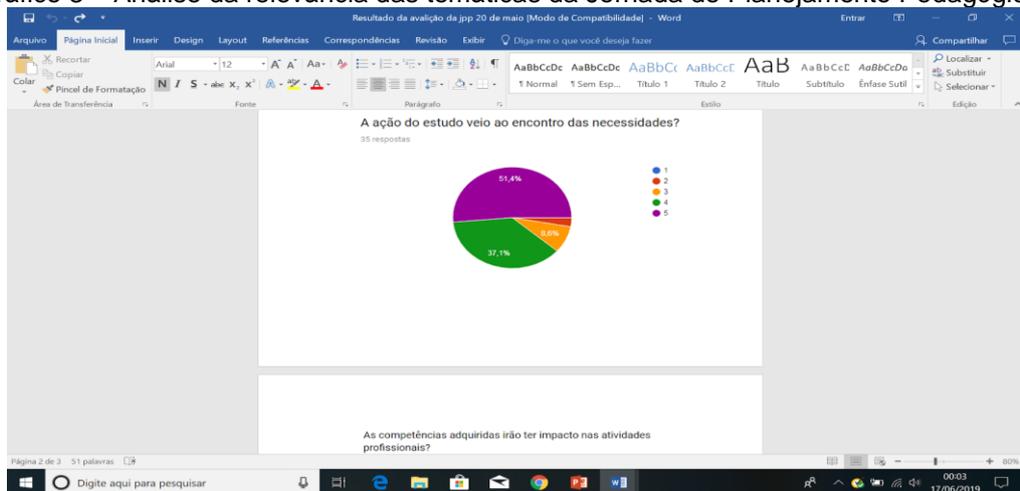


Fonte: os autores.

Realização:



Gráfico 3 – Análise da relevância das temáticas da Jornada de Planejamento Pedagógico



Fonte: os autores.

Gráfico 4 – Análise da proposta de ensino híbrido compartilhada na Jornada de Planejamento Pedagógico



Fonte: os autores

Ao final do questionário, foi disponibilizado um espaço para comentários e sugestões. Na ocasião, seis professores participaram, onde destacaram a pretensão de implementar o ensino híbrido nas aulas e o desejo que sejam realizadas oficinas práticas sobre métodos inovadores em sala de aula.

De acordo com os resultados apresentados e os comentários dos professores, podemos concluir, de maneira geral, que os aprendizados decorrentes desta pesquisa envolvendo a formação de professores sobre as metodologias ativas e ensino híbrido

Realização:



possibilitaram uma análise sobre a importância de estimular a reflexão por parte da equipe escolar sobre a organização da atividade pedagógica, apesar das situações adversas como, por exemplo, o horário em que ocorreu a Jornada de Planejamento Pedagógico e as posturas pedagógicas de incertezas adotadas pela escola em relação à formação.

Além disso, foi possível constatar angústias, anseios e a disposição dos professores sobre as relações de ensino e aprendizagem que se estabelecem em sala de aula e, conseqüentemente, pontuar a necessidade de aprofundamento da formação continuada para a análise e planejamento das práticas docentes.

De qualquer forma, com base nos resultados alcançados pela pesquisa, entendemos que a experiência vivenciada pelos professores pode estimular a adoção de práticas educativas inovadoras que privilegiem a personalização do ensino e a postura ativa dos alunos, rompendo com a concepção tradicional de educação que resulta na passividade dos alunos.

Nesse contexto, esperamos também que a implementação do ensino híbrido desperte um maior interesse dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como contribua com os professores na adoção de uma abordagem de ensino que gire em torno do protagonismo do aluno na construção do conhecimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base as reflexões concretizadas por essa pesquisa, é possível auferir que a formação continuada em metodologias ativas, enfocando o ensino híbrido, é de notável contribuição para os professores da educação básica, sendo possível concluir que o professor permanece tendo um papel essencial no processo educativo.

Todavia, não mais como expositor de um conhecimento pronto e acabado, mas ele deve compartilhar com seu aluno o papel de autor do conhecimento, deve ser orientador e facilitador do contato do aluno com o saber e com seus pares, auxiliando-o não apenas na

Realização:



obtenção de novas informações, mas desenvolvendo outras habilidades relacionadas à convivência e ao papel social, ética, colaboração e coletividade.

Cabe enfatizar que esta pesquisa não apresenta soluções prontas aos docentes, mas almeja contribuir para o repensar da prática e têm o potencial para cooperar para a melhoria da educação, não apenas no quesito técnico, mas também no que tange a refletir a forma de ensinar e aprender, bem como nos papéis de cada sujeito envolvido no processo educacional.

Conclui-se, ainda, que o ensino híbrido se trata de um método inovador, característica que se vem buscando no ensino, porém ainda necessita ser aprofundando na formação continuada. Portanto, a formação de professores sobre metodologias ativas deve ser pensada como uma realidade a ser atenciosamente posta.

Desse modo, teremos condições de formar professores mais capacitados para educar e conduzir o aluno de modo mais apropriado na inserção no mundo do conhecimento, formando-o integralmente.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. Cairu em Revista, 2014, 3.4: 119-143

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Resolução CNE Nº 2/2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> >. Acesso em: 22 mai. 2019.

CAMPOS, Flavio Rodrigues; BLIKSTEIN, Paulo. **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019.

Realização:





FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. [tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich]. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **Formação de professores**: abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

MARQUES, Mário Osório. **Formação do profissional da educação**. 4.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MORAN, José. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papyrus, 2007.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, 2015.

RODRIGUES, Maria José.; VIEIRA, Rui Marques. **Formação continuada para a mudança de práticas didático-pedagógicas de educadoras**. III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas, 2018, 474-482.

SANTAROSA. Lucila Maria Costi et al. **Formação continuada de professores em tecnologia da informação e comunicação acessíveis**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

Realização:



## GESTÃO DE EMPRESA FAMILIAR: DINÂMICA DE RELACIONAMENTOS E ORDEM NO AMBIENTE PROFISSIONAL

Bruna Marques da Silva<sup>1</sup>  
 Hérissa da Silva Lima<sup>2</sup>  
 Lara Rodrigues Ambrosim<sup>3</sup>  
 Pâmela Ferreira dos Santo<sup>4</sup>

**Eixo:** Ações de Pesquisa

**Categoria:** Pesquisa concluída

### RESUMO

Uma empresa familiar é aquela que tem sua origem vinculada a uma família ou aquela que ainda mantém algum membro da família na administração. A problemática principal dessa pesquisa é expor as falhas cometidas por essas entidades e propor soluções para acabar com esses problemas que vem fechando as portas de algumas empresas. A metodologia utilizada foi de revisão bibliográfica, pois o estudo foi feito a partir do levantamento de referências teóricas consolidadas na área. Os maiores erros cometidos por empresa familiar são: incompetência na definição de regras; falta de planejamento, onde o empreendedor costuma tomar decisões sem antes avaliar sobre as necessidades da sua empresa; ausência na separação entre contas pessoais e contas da empresa, em empresas familiares é habitual não se estabelecer um valor mensal para cada sócio, vão sendo feitas retiradas de acordo com as necessidades; contratação baseada em grau familiar e não na competência; conflitos pessoas e familiares que são refletidos dentro da empresa.

**Palavras-chave:** Estrutura Organizacional. Gestão. Planejamento. Empresa Familiar. Empreendedorismo.

### 1. INTRODUÇÃO

Empresa familiar é aquela na qual sua origem e sua história estão vinculadas a uma família ou que ainda mantém algum membro da família na administração

<sup>1</sup> Graduanda em Administração, IFES Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: brunamarquespsi@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda em Administração, IFES Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: herissalima@gmail.com

<sup>3</sup> Graduanda em Administração, IFES Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: lara.r.ambrosim@gmail.com

<sup>4</sup> Graduanda em Administração, IFES Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: pamelaferreira2312@gmail.com

Realização:



(BORNHOLDT, 2005). Na área dos negócios é muito comum empresas com gestão familiar, mas o grande problema é que muitas dessas empresas fecham as portas nos primeiros anos de existência. Isso ocorre devido à falta de estrutura organizacional e introdução de departamentalização, pois, é muito comum não existir uma ordenação administrativa; dessa forma, todos os integrantes querem delegar funções e tomar decisões importantes.

As empresas familiares são a forma predominante de empresa em todo mundo. Elas ocupam uma parte muito grande da passagem econômica e social no Brasil, que, muitas vezes, passam despercebidas. Nas economias capitalistas, a maioria das empresas se inicia com as ideias, o empenho e o investimento de indivíduos empreendedores e seus parentes. Uma vez que empresas familiares são as principais fontes geradoras de emprego são responsáveis por mais de 85% das rendas do mercado (MUCELIN *et al.*, 2012).

Cerca de 80% das organizações empresariais do mundo são familiares. No Brasil, 90% dos negócios são empresas familiares, que geram 65% do PIB do país (ACIA, 2019). E, de acordo com a Revista Exame (2014), as empresas familiares cresceram no Brasil mais que no mundo inteiro. Mas, apesar desse quantitativo, essas organizações possuem grande dificuldade de continuar de portas abertas. De 100 empresas nesse modelo, 30 chegam a segunda geração e apenas 10% delas sobreviverão até a quarta. Por conta desses números, acreditava-se que empresas familiares eram sinônimo de fracasso. E muito disso está relacionado ao fato de existir uma centralização de poder na mão do fundador, a falta de profissionais capacitados para dirigir o negócio, que geram uma má administração do lucro e do funcionamento da empresa (OLIVEIRA, 2009).

Na verdade, as empresas familiares são rodeadas por vantagens e desvantagens. Entre elas pode-se citar: “simultaneidade de papéis desempenhados pelos membros da empresa familiar, o envolvimento emocional e afetivo das pessoas que nela trabalham, a identidade compartilhada dos parentes, sua história de vida comum e sua linguagem particular” (ADACHI, 2006). Se essas características serão tidas como algo positivo ou negativo para o sucesso da empresa, vai depender de como a gestão está sendo desempenhada.

Ao operar no mercado, as empresas familiares são influenciadas pela complexidade ambiental e pelas incertezas próprias do mundo dos negócios,

Realização:



mas tem de contar também com os problemas originados pela família (USSMAN, 1996).

Por esses motivos, o presente trabalho visa abordar os desafios da gestão em empresas familiares, através de revisão bibliográfica. Levando em consideração o tipo de entidade empresarial é de difícil gerenciamento, uma vez que seus administradores são ligados por laços sanguíneos.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada aqui configura-se em um método de revisão bibliográfica, com o intuito de reunir ideias e questionamentos de autores relevantes para o assunto. Para isso foi realizado levantamento do referencial teórico, através dos instrumentos: livros doutrinários, sites acadêmicos, e artigos científicos, alguns desses instrumentos são de propriedade da autora e outros encontrados em sites da *web*.

Medina e Pailaquilém (2010), identificam que a revisão sistemática é um método útil e aplicável em diversas áreas de conhecimento, mas ainda pouco explorada, consiste em uma prática eficiente para coletar dados existentes e ajudar a definir agendas e temáticas de trabalhos futuros.

Os artigos foram selecionados com base na relevância e similaridade entre o assunto contido nele e na atual pesquisa.

Palavras-chave como “empresas familiares”, “empreendimentos”, “gestão empresarial”, “empresas familiares brasileiras” foram utilizadas para fazer a pesquisa dos artigos mais relevantes.

Diante dos achados realizou-se uma leitura dos títulos e em seguida dos resumos, em casos de dúvidas quanto a inclusão dos trabalhos, efetuou-se uma leitura flutuante do texto que consiste em uma leitura parcial ou total com o intuito de se aprofundar no conhecimento do objeto de estudo (OLIVEIRA *et al.*, 2015).



### 3. CARACTERÍSTICAS DAS EMPRESAS FAMILIARES

A grande particularidade de uma empresa tida como familiar é: uma família é a proprietária e detém a totalidade do negócio; a família é a gestora da empresa; ou, a família é responsável por administrar o empreendimento (GONÇALVES, 2000).

De início, as empresas mantinham suas atividades como forma de subsistência de seus integrantes. Até mesmo atualmente, empresas começam assim, mas não mais em atividades primárias, como cultivo (GILIOLI; ZANATTO, 2017).

No Brasil, muitas são as empresas familiares de sucesso e que se mantém no mercado há anos, entre elas estão a Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar (SOUZA *et al.*, 2017). Fora as micro e pequenas empresas, que se encontram em maioria (SEBRAE, 2013).

Oliveira (2010) diz que a evolução dos mercados e a globalização trazem novos tipos de economias, mas que mantem sua influência forte vindo das empresas familiares. A diferença destas empresas para as convencionais as torna mais vulneráveis ao fracasso, fazendo com que seu sucesso se perca com o passar das gerações.

Empresas dessa classificação tendem a contratar pessoas em quem confiem, por isso fazem uso dos familiares para serem funcionários. Contratações entre pessoas da mesma família podem gerar problemas à empresa. Muitas vezes, o integrante contratado só foi escolhido por causa dos laços sanguíneos e sua capacitação não foi levada em consideração.

A qualificação é fundamental para o avanço das empresas. E isso pode ser um ponto pouco investido em empresas de caráter familiar. A certeza de posse de patrimônio pode deixar os membros da família acomodados, impedindo que eles busquem se capacitar. Por isso, uma tarefa tão importante é deixada em segundo plano.

Além de deixar tarefas importantes de lado, outra grande questão da cultura empresarial familiar é que alguns problemas familiares podem interferir na gestão da empresa. Para que isso não ocorra, é de extrema importância que exista uma departamentalização de funções bem organizada. Se as segregações de tarefas não forem bem executadas, pode ser que existam problemas na hora da tomada de decisões. Por exemplo, todos vão querer ter voz e lugar para que suas ideias sejam acatadas, e

Realização:



isso pode levar a conflitos que vão comprometer o desempenho da empresa. Por isso, é de grande importância fazer com que os membros familiares entendam que é necessário ter uma boa qualificação e departamentalização para o crescimento e manutenção do negócio.

A chave do sucesso para essas empresas é investimento na especialização de seus funcionários, bem como o diálogo entre eles (OLIVEIRA, 2009). Assim, os problemas podem ser mais bem resolvidos e seu funcionamento mais otimizado.

### **3.1 Gestão e sucessão dentro de uma empresa familiar**

O responsável pela gestão em empresas desse tipo é o próprio dono. É necessário que se saiba separar os interesses da família e os da empresa, para que conflitos não sejam criados. O planejamento é indispensável, mesmo sendo uma empresa familiar, ele ajuda no bom gerenciamento e na departamentalização, assim fica claro qual função cada funcionário deve exercer.

Tendo em vista que é difícil chamar a atenção de um familiar para alguns erros, é importante criar padrões de performances, metas a serem alcançadas e normas a serem seguidas para não haver distinção nos colaboradores e para que cumpram suas devidas tarefas trazendo bons resultados para a empresa. Fica claro, então, que a empresa tem sempre que estar acima de questões familiares, e que os funcionários têm que se encaixar no perfil da empresa para continuar fazendo parte dela.

Adachi (2004) salienta que, para o gerenciamento e a sobrevivência da empresa em longo prazo, é preciso monopolizar o comando da empresa, quanto mais família cuidando do negócio, menos risco a empresa corre de obter novos donos. Dessa forma, deve-se escolher um bom sucessor, aquele que seja capaz de administrar a empresa, que tenha alto profissionalismo e seja bom gestor para o crescimento da organização.

Para obter um sucessor de qualidade, essa escolha não poderá envolver emoções; esse deve ser definido unicamente por sua competência. E, se caso nenhum familiar estive apto, deve-se escolher um profissional externo à família, pois o objetivo central é dar continuidade aos negócios.

Realização:



Segundo Leone (2005) a sucessão é um momento de transformação da direção da organização. Se o processo de escolha de um sucessor foi iniciado sem critérios objetivos pode-se criar competição entre os pretendentes, resultando em rivalidades e conflitos entre os próprios familiares.

É de suma importância a sucessão administrativa em uma organização, pois é um processo de transferência de poder na direção da empresa. É importante deixar claro que nem todo sucessor é herdeiro, não são todos herdeiros que possuem a competência para tal cargo. Portanto o atual dirigente deve ficar atento ao escolher seu sucessor.

### **3.2 Erros comuns à uma empresa familiar**

É comum existirem problemas no gerenciamento das empresas, mas quando se fala em empresa familiar, a situação é diferente. Um dos problemas que diferem a empresa familiar das outras é a falta de definição de regras. É comum que empresas familiares sejam iniciadas por uma ou duas pessoas, que centralizam toda a informação entre elas, não impondo regras nem procedimentos para executar as tarefas.

Também há falta de planejamento, muitas vezes o empreendedor costuma tomar decisões sem nenhum embasamento sobre o que sua empresa necessita. Ambas são adversidades que devem ser evitadas. O mais apropriado é pautar as regras de convívio e fazer o planejamento de acordo com a necessidade da organização, bem como tomada de decisões para manter um bom gerenciamento e evitar conflitos entre família e empresa.

Outro problema muito comum é falta de separação entre contas pessoais e contas da empresa. Em empresas familiares é habitual não se estabelecer um valor mensal para cada sócio. Costuma-se fazer retiradas de acordo com as necessidades. Mas, apesar de ser uma empresa da família, é recomendado que seja estipulado um valor de retirada por mês, separando as contas da empresa das contas pessoais. Assim, não há perda no controle dos gastos.

Empresas familiares podem estar submetidas à falta de seus colaboradores. Por serem feitas contratações embasadas no grau de parentesco, deixa-se de contratar

Realização:



funcionários devidamente qualificados para dar preferência a um parente ou um amigo. O que é uma falha que gera prejuízos. Devem ser feitos processos seletivos adequados e contratações devem estar de acordo com a necessidade de cada função.

O conservadorismo também é característico de empresas familiares, porém não é uma característica positiva, pois não há as mudanças de acordo com a necessidade do mercado, e isso representa pouco desenvolvimento e menos lucro.

Além de todos os problemas já citados, essas empresas se deparam com conflitos pessoais. Em qualquer empresa os conflitos pessoais podem aparecer, mas se tratando de empresa familiar, esse torna-se um problema mais difícil de se resolver. Por serem da mesma família, a tendência é que os problemas pessoais atinjam diretamente na organização. Isso desencadeia uma desmotivação dos colaboradores, uma vez que os gestores entram em conflito geram um clima desagradável dentro da empresa, por isso devem-se manter os conflitos pessoais fora da empresa, para evitar problemas futuros.

Para minimizar os erros, é importante que os líderes e os funcionários passem por treinamentos para otimizar a administração do negócio. Além disso, é importante sempre segregar e definir funções, de forma bem estabelecida hierarquicamente, como uma outra empresa não familiar. Preocupe-se com o processo de sucessão, estude antes e busque pelo mais qualificado. Incentive a conversa e a troca de experiência entre os membros da família que ocupam cargos na empresa. Busque sempre aprimorar o marketing, pois assim seu negócio se destacará entre a concorrência.

### 3.3 Vantagens de empresas familiares

Quando conflito de interesses não estão presentes, os funcionários podem ser capazes de trabalhar em total harmonia dentro da organização. A tradição e o orgulho familiar dessas organizações se sobressaem sobre os outros tipos de organizações. Grande parte das empresas familiares nascem sem a necessidade de financiamento, pois conseguem controlar suas dívidas. Uma família bem situada, além de fornecer apoio financeiro, também é capaz de recorrer a outros integrantes da família para ajudar a empresa a sair de crises por exemplo. Existem muitas críticas relacionada a empresas



familiares, pois muitas vezes os proprietários herdaram cargos de grande importância sem esforço algum.

Segundo Bornholdt (2005) a imagem de uma família pode trazer benefícios para uma organização que passa por um mal momento. Se tal família possuir um bom histórico, facilmente a empresa conseguirá empréstimos, apesar das incertezas; os bancos acreditariam que os riscos são menores, por já ter tido experiências anteriores com a organização.

Vínculos familiares também são vantagens para se fazer negócios. Empresas com vínculos familiares dão preferências para outras empresas do mesmo segmento. Por isso, na hora de fechar parcerias, isso se torna uma vantagem. Dessa forma, abre-se menos espaço para a concorrência.

### **3.4 Desvantagens de uma empresa familiar**

A maioria das empresas familiares possuem privilégios apoiados por tradições familiares, e isso se torna uma desvantagem quando os interesses familiares são postos à frente dos interesses do negócio. Esse tipo de situação pode desencadear problemas para a empresa, como a falta de capital, nepotismo, falta de disciplina. Além de gerar problemas dentro do âmbito familiar, como desentendimentos, brigas. Esses problemas ocorrem, geralmente, em empresas que não associaram senso de responsabilidades à organização. Diferentemente dos outros tipos de organizações que determinam, teoricamente, a responsabilidade e autoridade financeiras a um sucessor, com base em seus conhecimentos e competência, para satisfazer as necessidades da empresa.

Outra adversidade encontrada por essas empresas é a falta de controle relativo aos lucros, fato que ocorre também as empresas com poucos proprietários. A atenção extrema voltada para os interesses da família pode impossibilitar a empresa de aproveitar novas oportunidades de mercado. Quando uma família tem seus olhos voltados para determinada atividade ou produto, podem surgir problemas para a companhia, pois ela se restringe a obter novas modificações para o mercado, tornando-se uma empresa ultrapassada.



O nepotismo é também um grande problema enfrentado pelas empresas familiares. Ele favorece parentes, não por merecimento, mas sim pelos laços familiares. Isso impede que sejam dadas oportunidades a bons administradores que não fazem parte da família, criando uma desvantagem em relação aos concorrentes, que procuram os melhores funcionários para sua organização. O nepotismo também causa desânimos aos outros administradores que existem na empresa, pois estão sujeitos a carregar o fardo dos que não são capazes o suficiente de fazer uma boa administração, sendo assim são obrigados a responsabilizar-se pelas tarefas não executadas. Ele pode levar a empresa a um sistema que dá ênfase nas necessidades da família e não na competição e precisão voltada para o mercado. Pondo, então, a sobrevivência em longo prazo dessas empresas sobre risco.

#### 4. CONCLUSÃO

Este trabalho apresentou uma breve revisão de literatura a respeito dos desafios da gestão em uma empresa familiar, tendo em vista que esse tipo de entidade empresarial é de difícil gerenciamento, uma vez que seus administradores são ligados por laços sanguíneos. A maior parte das empresas brasileiras são familiares. Esse tipo de empresas são aquelas em que uma família é dona, gestora ou administradora. As empresas familiares também apresentam aspectos comuns a outras empresas, no entanto a interação família-empresa cria características singulares. O estudo da família é importante, pois a família causa impacto no negócio e traz uma história atrelada a organização. Mas, negócios desse tipo enfrentam diversos obstáculos que impedem seu sucesso efetivo. É necessário saber gerir um negócio com inteligência e estratégia, deixando de lado os conflitos familiares. Além disso, é muito importante que haja investimento não só em funcionários com laços sanguíneos, como também em pessoas capacitadas para a vaga. Os relacionamentos podem ser tanto meios de crescimento da empresa, quanto de falência. A ordem do ambiente de trabalho ainda precisa ser mais bem organizada, para otimizar o funcionamento do negócio. É preciso levar em

Realização:



consideração que, para atingir o sucesso as empresas familiares precisam melhor gerir seus funcionários e segregar as tarefas de forma mais eficaz. Ainda, é importante que os gastos e lucros sejam bem organizados para que a renda do negócio não seja confundida com a renda pessoal. Por mais que exista diversas desvantagens, em uma empresa familiar há mais diálogo e abertura a melhorias sempre. É necessário que os donos estejam sempre em busca de se adequar ao mercado, buscando deixar de ser conservador e investir mais em suprir a necessidade de seus clientes.

## 5. REFERÊNCIAS

ACIA. Associação Comercial São Roque. Empresas familiares são maioria no Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.aciasaoroque.com.br/noticias:empresas-familiares-sao-maioria-no-brasil>.

ADACHI, P. P. Família S. **A Gestão de Empresa Familiar e Solução de Conflitos**.

BORNHOLDT, Werner. **Governança na empresa familiar: implementação e prática**. São Paulo: Bookman, 2005.

GILIOLI, Rosecler Maschio; ZANATO, Tatiane. Os desafios da gestão em uma empresa familiar. In: **XVII Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão**. 2017.

GONÇALVES, J. S. R. C. As empresas familiares no Brasil. **Revista de Administração de empresas**, v. 40, n. 1, p. 7-12, 2000.

LEONE, Nilva Maria Clodoaldo Pinto Guerra. **Sucessão Na Empresa Familiar: Preparando As Mudanças Para Garantir Sobrevivência No Mercado Globalizado**. São Paulo: Atlas, 2005.

MEDINA, E. U.; PAILAQUILÉN, R. M. B. **A revisão sistemática e a sua relação com a prática baseada na evidência em saúde**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, p. 1-8, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt\\_23.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_23.pdf).

MUCELIN, Paulo Cesar; OSÉS, Eduardo Rodríguez; MUCELIN, Carlos Alberto. A gestão da empresa familiar prestadora de serviço contábil: um estudo comparativo entre Brasil e Espanha. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 178, p. 179, 2012.

Realização:



OLIVEIRA, Adélia, et al. **Metassíntese: Apontamentos para sistematização de revisões amplas e crítica interna à produção científica.** CIAIQ2015, v. 1, 2015.

OLIVEIRA, D. P. R. **Sistemas, Organização e Métodos.** Uma abordagem gerencial. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Djalma. **Empresa Familiar:** Como fortalecer o empreendimento e otimizar o processo sucessório. 3º Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2010.  
São Paulo: Atlas, 2006.

SEBRAE. **Sobrevivência das Empresas no Brasil.** *In:* Sobrevivência das Empresas no Brasil: Coleção estudos e pesquisa. Brasília, 2013. Disponível em:  
[https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Sobrevivencia\\_das\\_empresas\\_no\\_Brasil=2013.pdf](https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Sobrevivencia_das_empresas_no_Brasil=2013.pdf).

SOUZA, E. O. de *et al.* **Cultura Organizacional em Empresa Familiar: Uma Revisão Sistemática.** *Id online Rev. Psic.* v.11, n. 36. 2017. Disponível em:  
<http://idonline.emnuvens.com.br/id>.

USSMAN, Ana Maria. As empresas familiares: características e problemática. **Estudos de Gestão**, v. 3, n. 1, p. 19-26, 1996.

Realização:



## O EDITORIAL COMO GÊNERO DISCURSIVO: UMA DESCRIÇÃO SISTÊMICO-FUNCIONAL

Edézio Peterle Júnior<sup>1</sup>

**Eixo:** Ações de Pesquisa

**Categoria:** Pesquisa Concluída

### RESUMO

O ensino de língua portuguesa no Brasil tem como objeto de ensino o texto, que deve ser instrumentalizado nas aulas de língua materna por meio de algum gênero do discurso. Diante dessa orientação normativa (BRASIL, 1998) e, a partir dela, ensinar português é desenvolver a competência discursiva dos alunos. Nessa perspectiva, o texto passa a ser unidade de ensino e o gênero discursivo núcleo do ensino de língua portuguesa. Ainda assim, por mais que essas orientações didático-pedagógica estejam colocadas, ainda existem dúvidas sobre o que se deve ensinar do gênero e como (SOARES, 2009). De nossa parte, acreditamos que entender as especificidades dos gêneros discursivos por meio de sua configuração parece ser uma condição *sine qua non* para instrumentalização desse objeto no ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, pautados em aporte teórico sistêmico-funcional (HASAN, 1989), pretendemos configurar o gênero editorial. Aqui, investigamos 20 editoriais da Folha de São Paulo, publicados aos domingos e assinados por Ruy Castro. Concluímos que o gênero editorial se configura com os seguintes elementos: (a) obrigatórios: Título(100%), Abordando a Questão (100%), Argumentação (90%), Articulando uma Posição (85%), Informações Adicionais (80%); e (b) opcionais, o Fechamento da Argumentação (45%). De posse desse resultado, assim como nos indica Hasan, acreditamos que do editorial devemos ensinar seus elementos obrigatórios e assim o faremos ao apresentar aos alunos sua EPG.

**Palavras-chave:** Gêneros discursivos. Estrutura Potencial do Gênero (EPG). Editorial.

### 1 INTRODUÇÃO

Hoje já está mais claro para os professores de língua materna que o objeto de ensino de língua portuguesa é o texto, em suas variedades (se padrão ou não) e modalidades (se oral, escrita e/ou multimodal) (ROJO & CORDEIRO, 2004; BEZERRA, 2010). Nas aulas de língua portuguesa, o texto deve ser instrumentalizado no ensino por meio de algum gênero discursivo, visão disseminada no Brasil a partir da década de 1990

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em Letras - Português. Aluno e pesquisador de Projeto de Iniciação Científica do Ifes Venda Nova do Imigrante, edeziopeterle@hotmail.com. Orientação: Alex Caldas Simões.

Realização:





(SOARES, 2009). Essa é a orientação atual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1998) e, a partir dela, ensinar português é desenvolver a competência discursiva dos alunos (BRASIL, 1998); é capacitá-los para lidar com as diferentes linguagens (DELL' ISOLA, 2007); é possibilitar-lhes o amadurecimento e a ampliação do domínio das práticas orais de linguagem (que eles já possuem) e garantir-lhes o domínio das práticas de escrita (FARACO, 2010); é considerar, portanto, que o trabalho em sala de aula deve focalizar as práticas de linguagem, o que fazemos com a língua em uso – leitura, escrita e análise linguística. O texto, portanto, passa a ser unidade de ensino (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012) e o gênero, núcleo do ensino de língua portuguesa (DELL' ISOLA, 2007).

Mesmo assim, alguns professores ainda necessitam de maiores orientações sobre como trabalhar o texto em sala de aula, em especial quando se trata de gêneros discursivos cuja configuração ainda não bem delimitada pelos cientistas da linguagem, como ocorre com os gêneros já configurados pelos analistas de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional.

Acreditamos que entender as especificidades dos gêneros por meio de sua configuração parece ser condição *sine qua non* para instrumentalização desse objeto no ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, cabe a nós, pesquisadores do campo da linguagem, como nos propomos nesta pesquisa, configurar gêneros do discurso, em especial aqueles que possuem um espaço privilegiado nas aulas de língua portuguesa, como é o caso dos editoriais e dos demais gêneros que visam argumentar.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo geral

Em nosso projeto pretendemos entender os textos escritos, orais e multimodais enquanto textos únicos, de singulares potencialidades e significados para articulá-los, futuramente, ao ensino de língua portuguesa, na construção de cursos de produção textual para comunidade escolar, universitária e estudantil.

Realização:



## 2.2 Objetivos específicos

A partir da análise de 20 editoriais do Jornal Folha de São Paulo, publicadas no ano de 2017, pretendemos, por meio da abordagem sistêmico-funcional de análise de gêneros cunhada por Ruqaiya Hasan (1989), configurar o gênero editorial ao apresentar a sua Estrutura Potencial (EPG), o que nos levará a indicar o que se deve ensinar do gênero e como.

## 3 MATERIAL E MÉTODOS

Analisaremos um corpus composto por 20 editoriais publicados no Jornal Folha de São Paulo. De posse dos textos, passaremos a configurá-los por meio do aporte sistêmico-funcional cunhado por Hasan (1989), de modo a descrever a sua Configuração Contextual (CC) e a sua Estrutura Potencial do Gênero (EPG). Tal teorização, ao considerar a relação entre texto e contexto indissociável, nos permite descrever, com acerto, quais são os elementos obrigatórios do texto (aqueles que devem ocorrer), os opcionais (que podem ocorrer) e os iterativos (os que podem ocorrer em mais de uma vez e em vários locais de um mesmo texto com afeitos de significado particulares). Para configurarmos um gênero, portanto, seguimos os seguintes passos:

Realização:



Tabela 1 – Composição da CC e EPG: designação, conceitos e metodologias de análise.

	CC	Composição da EPG	Designação	Perguntas de investigação
P O T E N C I A L	Campo Realizam →	Elementos OBRIGATÓRIOS	Aqueles que <i>devem</i> ocorrer.	Para CC: O que acontece com a linguagem em uso?  Para EPG: O que se repete em todos os exemplares do <i>corpus</i> ?
		Elementos OPCIONAIS	Aqueles que <i>podem</i> ocorrer.	Para CC: Qual a relação entre os participantes do discurso?  Para EPG: O que somente às vezes surge nos exemplares do <i>corpus</i> ?
	Relação e Modo Realizam →	Elementos ITERATIVOS	Aqueles que <i>podem</i> ocorrer <i>com</i> <i>certa</i> <i>frequência</i> .	Para CC: Quais os modos de organização da linguagem no discurso?  Para EPG: Que elementos opcionais se repetem mais de uma vez e em variadas posições em um mesmo exemplar de nosso <i>corpus</i> ?
S E M Â N T I C O				

Fonte: do autor, construída a partir das postulações de Hasan (1989).

Como se vê, de posse dos instrumentos teórico-metodológicos desenvolvidos por Hasan (1989), é possível configurar o editorial aqui reunido, o que segundo Hasan (1989), já nos permite indicar o que ensinar do gênero e como.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Potencial Semântico

**Campo:** Se constitui de linguagem escrita, em que o autor utiliza dos textos para se comunicar com o leitor apresentando análises por meio de memórias, relatando fatos

Realização:



vividos por ele e por terceiros com quem conviveu ou teve acesso às suas obras, construindo assim sua opinião a respeito do assunto em questão.

**Relação:** Autor, na função de editor, e leitores interessados em textos argumentativos. Na relação dos editoriais a distância entre o autor e o leitor é máxima. Não há hierarquia.

**Modo:** O modo se realiza por meio da linguagem escrita, onde o papel da linguagem verbal é constitutivo do texto. O canal é gráfico e o meio é escrita, sendo o processo dialógico.

## 4.2 Configuração Contextual

O gênero editorial expressa a opinião de um órgão de imprensa acerca de um evento de interesse social que tenha sido publicado recentemente. O principal objetivo do texto é analisar um tema, apresentando um ponto de vista sobre ele. Os editoriais, em geral, dirigem-se a um público com boa experiência de leitura, já que analisam a fundo as questões propostas no texto, recorrendo a referências históricas, incorporando discursos de especialistas, estabelecendo analogias com outros textos, entre outros mecanismos argumentativos.

Os 20 editoriais que compõem o corpus analisado foram retirados do jornal Folha de São Paulo, nas edições de domingo. Segundo dados do Instituto Verificador de Comunicação (IVC), a Folha de São Paulo é o impresso de maior circulação do Brasil, com 332.415 exemplares (incluindo assinantes digitais), título que mantém desde 1986. Fundado em 1921, a Folha de São Paulo está entre os maiores jornais do Brasil.

A página 2 do jornal em questão traz, diariamente, cinco editoriais. Dois deles são assinados pela redação. Os outros três são assinados por autores, divididos por cidades, Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. Para a composição do corpus, optamos pelos editoriais do autor Ruy Castro, que ocupa o espaço do Rio de Janeiro. Ruy Castro é jornalista, biógrafo e escritor brasileiro, tem passagem por importantes veículos da imprensa do Rio e de São Paulo a partir de 1967, e escritor, a partir de 1988. É reconhecido pela produção de biografias como “O Anjo Pornográfico” (a vida de Nelson Rodrigues), “Estrela Solitária” (sobre Garrincha), “Carmen” (sobre Carmen Miranda). Seus

Realização:



livros têm edições nos Estados Unidos, Japão, Inglaterra, Alemanha, Portugal, Espanha, Itália, Polônia, Rússia e Turquia.

### 4.3 Características do corpus

Por meio da análise foi possível diagnosticar a estrutura formal do texto. Os editoriais selecionados possuem cinco parágrafos. A média do número de palavras por texto é de 318,25 e a mediana é de 317,5. A enunciação predominante é a terceira pessoa que corresponde a 51%, seguida das ocorrências de metonímias e primeira pessoa, com incidência de 21% e 18%, respectivamente. Por enunciação entendemos com a maneira que o sujeito se coloca no texto, mas próximo ou mais distante do leitor. O discurso é composto de um movimento em que ora autor se aproxima do texto e se coloca na posição de opinador, ora se distancia e dá lugar a opiniões e fatos envolvendo terceiros dentro de sua narração.

## 5 ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO EDITORIAL

$$T \wedge AQ \wedge [A^* \wedge AP^*] \wedge (IA^*) \wedge (FA)$$

\* local variável

Tabela 2 - Siglas da EPG

EPG do editorial: Elementos obrigatórios	EPG do editorial: Elementos Opcionais
Título (T) (100%)	Fechando argumentação (FA) (45%)
Abordando a Questão (AQ) (100%)	
Argumentação (A) (90%)	
Articulando uma posição (AP) (85%)	
Informações adicionais (IA) (80%)	

Fonte: construção nossa

Realização:



De posse da Estrutura Potencial do Gênero editorial, podemos depreender que:

- A produção do texto deve-se realizar com o Título (T), que ocupa local fixo;
- Após o T, deve-se realizar o elemento Abordando a Questão (AQ), em local fixo;
- Em seguida, deve-se realizar o elemento Argumentação (A), em local variado;
- Depois, deve-se realizar o elemento Articulando uma Posição (AP), em local variado;
- Após, deve-se realizar o elemento Informações Adicionais (IA), em local variado;
- Por fim, pode-se realizar o elemento Fechando Argumentação (FA), em local fixo.

## 5.1 Elementos obrigatórios

### 5.1.1 Título (T)

#### Dados Quantidade e exemplares

Frequência no *corpus* 100% - 20 exemplares

Tabela 3 – Elemento “Título” no corpus de pesquisa

Dados	Quantidade e exemplares
Frequência no <i>corpus</i>	100% - 20 exemplares
Elemento presente no <i>corpus</i>	Em todos os exemplares

Fonte: construção nossa

O objetivo deste elemento é marcar o assunto que será discutido no texto. Em geral, ele surge na primeira linha do texto em destaque. São utilizados no título predominantemente frases (90%), apenas dois títulos possuem verbo (10%). Em média os editoriais possuem 4 palavras no título e a classe de palavras de maior frequência é o substantivo, com 36% (27 ocorrências), seguido de adjetivo 6,75% (5 ocorrências), advérbio 1,35% (1 ocorrência), verbo 2,7% (2 ocorrências). O título pode apresentar também alguns intertextos, como ocorreu no corpus 02 e 04.

Realização:



**Exemplo A:** “A morte da livraria”, (Folha de São Paulo, 21/10/2018).

**Exemplo B:** “Frases para a história”, (Folha de São Paulo, 18/11/2018).

Os substantivos realizados nos títulos do editorial, como morte, livraria, frases e história, nomeiam os assuntos ou objetos que serão descritos no texto. Vemos no exemplo A, a utilização de dois substantivos: “morte” e “livraria”. A palavra “morte” já chama atenção do leitor naturalmente, acrescido da locução “da livraria”, desperta ainda mais a curiosidade pois compõem um título inusitado.

No exemplo B, temos os substantivos “frases” e “história” que nomeiam o assunto a ser tratado, porém de forma genérica. A possível estratégia do autor, nesse caso, também é chamar à leitura por meio da curiosidade sobre quais frases ele está referindo-se.

Em frases curtas, de apenas quatro palavras em média, o autor mostra o assunto e convida à leitura aguçando a curiosidade de quem lê. Com a predominância dos substantivos na composição dos títulos, percebemos a intenção de nomear o assunto que o editorial irá tratar.

### 5.1.2 Abordando a questão (AQ)

Tabela 4 – Elemento “Abordando a Questão” no corpus de pesquisa

Dados	Quantidade e exemplares
Frequência no <i>corpus</i>	100% - 20 exemplares
Elemento presente no <i>corpus</i>	Em todos os exemplares

Fonte: construção nossa

O objetivo desse elemento é apresentar o tema que será abordado no editorial. Ele traz as primeiras informações e detalhes do contexto das questões a seguir. Nos 20 textos do corpus, a AQ está no início do editorial, ocupando o primeiro dos cinco parágrafos que compõem os editoriais. Em todos os casos (100%), ela é a primeira



estrutura que aparece após o título. Em 60% da estrutura AQ, são utilizados recursos que marcam o tempo que o assunto do editorial vai abordar, como é possível ver nos exemplos:

**Exemplo A:** “Em 2017, os herdeiros de Ary Barroso processaram a gravadora Sony por ela ter atribuído à cantora Inezita Barroso a autoria do samba “É Luxo Só”, no encarte do DVD “Dois Amigos”, de Caetano Veloso e Gilberto Gil. Mais recentemente, na 44a Vara Cível do Rio, os advogados da Sony garantiram que, assim que soubera do erro, a gravadora corrigira o encarte e demais peças que o continham. Ao fim da audiência, o advogado dos herdeiros de Ary foi à Livraria da Travessa, ali perto, e comprou um exemplar do DVD. E lá estava “É Luxo Só”, de Inezita Barroso”, (Folha de São Paulo, 19/08/2018).

**Exemplo B:** “No dia 10 último, uma sexta-feira, às 9 horas da manhã, 11 homens vindos de diferentes pontos da cidade encontraram-se no bar Jobi...”, (Folha de São Paulo, 26/08/2018).

Percebemos no exemplo A, a marca de temporalidade do assunto do editorial como característica da estrutura AQ, perceptível nas expressões “Em 2017”, “Mais recentemente”, e “Ao fim da audiência”. O exemplo B, é possível notar que o autor utilizar de marcas temporais mais precisas para iniciar o editorial. Com o fragmento “No dia 10 último, uma sexta-feira, às 9 horas da manhã”, ele define dia do mês, da semana, e hora que ocorre o fato a ser narrado.

Nessa estrutura (AQ) também são apresentados os personagens (no exemplo A os herdeiros de Ary Barroso e no exemplo B 11 homens) e local em que ocorrem os fatos ou as análises que são tratados no editorial (no exemplo B, “no bar Jobi”).

Realização:



### 5.1.3 Articulando uma posição (AP)

Tabela 5 – Elemento “Articulando uma Posição” no corpus de pesquisa

Dados	Quantidade e exemplares
Frequência no <i>corpus</i>	85% - 17 exemplares
Elemento presente no <i>corpus</i>	02, 03, 04, 05, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20

Fonte: construção nossa

O objetivo desse elemento é apresentar os primeiros termos que representam a opinião do autor do editorial (sua tese) sobre determinado assunto de forma explícita ou inicial sendo construída e apresentada no decorrer do texto, nas estruturas seguintes.

Percebe-se a presença de adjetivos que qualificam o objeto ou pessoa retratada, sem necessariamente, haver argumentos que embasam a opinião apresentada. Em 41% dos casos de ocorrência dessa estrutura, ela está localizada no primeiro parágrafo e em outros 41%, no segundo parágrafo. Em 17,5% das ocorrências de AP está no terceiro parágrafo. Não há AP no quarto e quinto parágrafos analisados. Assim, podemos perceber que o autor utiliza o início do texto para além de apresentar o assunto do editorial, marcar sua posição diante da situação que está sendo abordada. O autor narra e opina desde o início do texto.

Esse elemento pode ser justificado com os seguintes trechos:

**Exemplo A:** “A surpresa talvez se deva ao fato de serem artistas tão diferentes – ele, apolíneo; ela, dionisíaca. Pois é tudo verdade. Ou quase”, (Folha de São Paulo, 02/12/2018).

**Exemplo B:** “O número é enganador. Se apenas 32% das mulheres reprovam o fiu-fiu, não quer dizer que os demais 68% delas o aprovem. Se duvida, tente assobiar para uma na rua”, (Folha de São Paulo, 02/09/2018).

Pelo exemplo A, podemos notar que o autor expressa opiniões explícitas sobre os personagens que compõem o editorial, “ele, apolíneo; ela, dionisíaca. Pois é tudo

Realização:



verdade. Ou quase”. No exemplo B, sua opinião também se realiza de forma explícita em que discorda dos dados que embasam o assunto tratado: “O número é enganador”.

#### 5.1.4 Argumentação (A)

Tabela 6 – Elemento “Argumentação” no corpus de pesquisa

Dados	Quantidade e exemplares
Frequência no <i>corpus</i>	90% - 18 exemplares
Elemento presente no <i>corpus</i>	01, 02, 03, 04, 05, 07, 08, 09, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20

Fonte: construção nossa

O objetivo desse elemento é apresentar os argumentos do autor do editorial e justificar seus posicionamentos, apresentando dados, fatos que embasam sua opinião, ou seja, defende ou refuta seu ponto de vista. Na argumentação, o autor pode se posicionar de forma favorável ou contrária à informação apresentada no início do texto. Esse elemento está presente em 18 dos 20 textos analisados, representando 90% de ocorrência.

**Exemplo A:** “Se Bolsonaro desperta medo por suas posições racistas, homofóbicas, misóginas, autoritárias e antidemocráticas e pelos ferrabrases que o cercam, Haddad, opaco e invertebrado, representa a possibilidade da volta de Lula e do PT. E isso – assim dizem os números – assusta ainda mais o brasileiro do que a ameaça de Bolsonaro. Os eleitores se impressionaram com a capacidade de Lula, mesmo atrás das grades em Curitiba, influir no jogo eleitoral no primeiro turno, fazendo e desfazendo alianças entre políticos e partidos, como de seu estilo, para que desse exatamente Haddad X Bolsonaro na final. E sabem que, se eleito, Haddad será, na melhor das hipóteses, um presidente teleguiado.”, (Folha de São Paulo, 28/10/2018).

Realização:



**Exemplo B:** “Tito Madi é a prova de que, ao contrário do que ainda se acredita, o samba-canção não foi um estágio preparatório para a bossa nova, que o teria superado e esmagado. Nos anos 70 e 80, quando ninguém mais por aqui queria saber de bossa nova, Tito prosseguiu sua carreira romântica e continuou a fazer sucesso com o samba-canção. Graças a ele, e a outros como Dick Farney, Silvio César, Jamelão, Márcia, Nana Caymmi e até tom Jobim, o samba-canção se manteve vivo por todo aquele tempo”, (Folha de São Paulo, 07/10/2018).

Podemos perceber que, no exemplo A, os argumentos que o autor usa para analisar a polaridade política vivida no Brasil às vésperas das eleições presidenciais de 2018. Ele argumenta sobre o medo diante do candidato Bolsonaro e a relação do candidato oposto, Fernando Haddad, e sua relação com o ex-presidente Lula. No exemplo B, o autor argumenta sobre a importância do trabalho do músico Tito Madi, criador do estilo samba-canção, mesmo diante da popularização de outro estilo musical, a bossa nova.

### 5.1.5 Informações Adicionais (IA)

Tabela 7 – Elemento “Informações Adicionais” no corpus de pesquisa

Dados	Quantidade e exemplares
Frequência no <i>corpus</i>	80% - 16 exemplares
Elemento presente no <i>corpus</i>	01, 02, 03, 04, 06, 07, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20

Fonte: construção nossa

O objetivo desse elemento é apresentar novas informações que complementam a questão inicial abordada pelo autor. As informações adicionais (IA) aparecem como novos dados, intertextualidades, números que acrescentam e contribuem para a contextualização, antecipando a argumentação que virá a seguir. Esse elemento aparece

Realização:



em 16 dos 20 textos analisados, o que representa 80% das ocorrências. Isso significa que na construção do editorial o autor usa de mais informações, além das apresentadas na primeira estrutura, para complementar seu texto.

**Exemplo A:** “Encontraram-se no estacionamento do estádio e se apresentaram a um funcionário como turistas para uma visita guiada, previamente agendada, às dependências e ao gramado. A ideia era burlar o guia e a segurança e depositar na gloriosa grama do Maracanã um punhado de cinzas do amigo, cedidas a eles pela família. E este era o problema – conseguir com que as cinzas fossem solenemente despejadas de um saco plástico e houvesse tempo para algumas palavras.”, (Folha de São Paulo, 26/08/2018).

**Exemplo B:** Quando “Chega de Saudade” foi publicado, em 1990, Tito me pediu: “Um dia, faça um livro como este, sobre o samba-canção”. Prometi que sim. Tito morreu no último dia 26 último, e gosto de saber que posso ter levado 25 anos, mas cumpri a promessa. Em 2015, pude presentear-lo com “A Noite do Meu Bem”, meu livro sobre o samba-canção, do qual ele sai como um gigante.”, (Folha de São Paulo, 07/10/2018).

No exemplo A, vemos que na estrutura IA o autor apresenta situações e características do e novas informações sobre o episódio que está sendo narrado. Ele revela a ideia do grupo de amigos e a problemática envolvida na intenção dos amigos em fazer uma homenagem. Já no exemplo B, temos a ocorrência de intertextualidade, quando o autor utiliza a fala de um dos personagens do editorial para trazer mais informações: “Um dia, faça um livro como este, sobre o samba-canção”, na fala é percebido um pedido que o personagem Tito Madi fez ao autor do texto.

Realização:



## 5.2 Elementos opcionais

### 5.2.1 Fechando argumentação (FA)

Tabela 8 – Elemento “Fechando Argumentação” no corpus de pesquisa

Dados	Quantidade e exemplares
Frequência no <i>corpus</i>	45% - 9 exemplares
Elemento presente no <i>corpus</i>	01, 02, 03, 05, 07, 09, 13, 15, 19

Fonte: construção nossa

O objetivo desse elemento é encerrar o texto, bem como o pensamento desenvolvido pelo autor durante a construção do editorial. No *corpus* analisado é o último elemento em todos os nove textos em que aparece, representando o fechamento do texto, bem como o encerramento da argumentação do autor. A FA aparece de forma sucinta e direta. Ela está presente em nove dos 20 textos analisados, representando 45% de ocorrência.

**Exemplo A:** “Até por falta de assobiadores, o fiu-fiu já estava em perigo. E agora, como ficou proibido assobiar para fins imorais, ele está condenado”, (Folha de São Paulo, 02/09/2018).

**Exemplo B:** “No sonho, eu voltava à ModernSound, mas ela se reduzira às paredes do seu salão, com o gigantesco pé direito e os altos e baixos de seu piso. Todos os balcões de discos haviam sido retirados. Eu caminhava por ela, mas era agora uma loja nua – como talvez no seu último dia, o dia em que ela deixará de existir. E, no entanto, no sonho ouvia-se música.”, (Folha de São Paulo, 16/09/2018).

Nos dois exemplos, a estrutura Fechando Argumentação (FA) encerra o texto e finaliza o assunto abordado pelo autor. FA é usada para encerrar argumentação, finalizando seu posicionamento e as situações que foram apresentadas no decorrer do texto. No exemplo A, isso ocorre quando o autor frisa que a prática de assobiar tende a desaparecer devido sua proibição: “E agora, como ficou proibido assobiar para fins imorais, ele está condenado.”

Realização:



No exemplo B, o autor encerra o editorial relatando seu sonho em que previa o futuro de sua loja de discos preferida.

O elemento FA ocorre em 45% do corpus analisado, nos demais casos, os editoriais são finalizados com as estruturas Argumentação (A), em 35% dos casos, e Informações Adicionais (IA), em 20%. Nessas ocorrências, o autor finaliza o texto com argumentos sobre o assunto do editorial ou com informações acerca do tema.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa empreendida, podemos compreender que o gênero editorial se configura com os seguintes elementos obrigatórios, ou seja, de alta frequência no corpus de análise: Título (100%), Abordando a Questão (100%), Argumentação (90%), Articulando uma Posição (85%), Informações Adicionais (80%). E como elemento opcional, ou seja, com baixa frequência no corpus de análise, realiza-se o Fechamento da Argumentação (45%). Tais elementos, portanto, caracterizam o gênero editorial.

A partir de nosso corpus de pesquisa e, conforme as teorias de Hasan (1989), concluímos que podemos indicar que, ao se trabalhar com o editorial nas aulas de Língua Portuguesa, são os elementos obrigatórios que devem ser apresentados aos alunos, e essa exposição deve ser feita por meio da apresentação de sua Estrutura Potencial (EPG). Percebemos, por fim, que a Estrutura Potencial do Gênero é um instrumento teórico-metodológico relevante não só para a configuração do gênero editorial, por indicar o que deve ser abordado no ensino de Língua Portuguesa, mas também para evidenciar que a EPG serve como mapeamento das formas de fazer e significar dos textos de um determinado autor em seu período na história.

Diante dos resultados apresentados, notamos que tais elementos e o ensino do gênero editorial nas aulas de línguas merecem pesquisas mais aprofundadas no futuro.

Realização:



## REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: 2010. p. 39-49.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ministério da Educação – MEC, 1998.

CIAPUSCIO, G. **La noción de género en la Lingüística Sistêmico Funcional y en la Lingüística Textual**. Revista Signos, vol. 38, n 57, 2005. p. 31-48. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1570/157013764003.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FARACO, C. A. Considerações sobre a escola e a mídia impressa. Texto impresso, 2010. In: FARACO, C. A. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais / Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. – Curitiba: SEED – Pr., 2010.

HASAN, R. Language, and society in a systemic functional perspective. In: HASAN, R; MATTHIESSEN, J; WEBSTER, J. J. **Continuing Discourse on Language**. London: Equinox Publishing LTD, 2005. p. 55-78.

HASAN, R. The structure of a text; the identity of text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University press, 1989. p. 52-73.

ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 07-18.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, M. Prefácio. In: COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-9.

VIAN JR, O; LIMA-LOPES, R. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais. In: BONINI, A; MOTTA- ROTH, D; MEURER. J.L. (Orgs.). **Gêneros: Teorias, Métodos, Debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Realização:



## SEMÂNTICA DO HUMOR: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS A PARTIR DA PRESENÇA DE CRÔNICAS HUMORÍSTICAS

Ana Ruth de Castro <sup>1</sup>  
 Greyce Mara Correia <sup>2</sup>  
 Karine Silveira <sup>3</sup>

**Eixo:** Ações de Pesquisa  
**Categoria:** Trajetórias de Pesquisa

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender se há humor nas crônicas presentes nos livros didáticos. Para tanto, analisamos a coleção *Português: Linguagens* de William Roberto Cereja e de Thereza Cochar Magalhães (2015), voltada para os 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Além de entender como o gênero humorístico é tratado nestes materiais, a partir do conceito de humor como algo que produz o riso e de outros princípios da semântica do humor. Inicialmente, apresentamos uma explanação sobre semântica, semântica do humor, o conceito de crônica e a importância de se trabalhar com este gênero textual na sala de aula, e por fim, a análise. Pauta-se em uma abordagem qualitativa, com procedimento bibliográfico-documental baseada nas reflexões de Cançado (2015), Chierchia (2003), Raskin (1985), Travaglia (1990), Trentin (2012) e outros. A partir da análise feita, pôde-se perceber que estes materiais são carentes de conteúdo no tocante a esta questão. Enquanto outros gêneros textuais são muito valorizados, as crônicas acabam por ficarem esquecidas, principalmente nos livros do sexto e sétimos anos. Nos livros do oitavo e nono ano que as crônicas aparecem com mais frequência, quando aparece um texto desta modalidade, humorístico, as questões referentes ao humor quase não são abordadas. Desse modo, faz-se necessário que os professores de Língua Portuguesa que possuem o conhecimento da semântica busquem alternativas para que o aluno tenha acesso a esse tipo de texto e, para que eles compreendam os aspectos linguísticos dentro das estruturas dos textos que acarretam os significados pretendidos pelo autor.

**Palavras-chave:** Semântica do humor. Crônicas. Livros didáticos.

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras-Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – Campus Venda Nova do Imigrante. greycemc@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras-Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – Campus Venda Nova do Imigrante. anaruth\_castroja@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) – Campus Venda Nova do Imigrante. karine.silveira@ifes.edu.br.



## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo, por meio de uma pesquisa bibliográfica e de uma análise de livros didáticos tem o objetivo de entender alguns conceitos acerca da semântica do humor, além de buscar descobrir se o gênero crônica, de caráter humorístico, aparece nos livros didáticos do segundo ciclo do ensino fundamental e entender como esta modalidade de texto, presente nos materiais, é apresentada aos alunos.

Além disso, esta pesquisa mostrará a importância de se trabalhar com este gênero discursivo, uma vez que este é um gênero híbrido que pode se apresentar desde a forma jornalística até a literária, retrata fatos do cotidiano, revela a sociedade em que vive e reflete criticamente sobre os problemas do dia a dia. Apresenta uma linguagem simples, coloquial, mais fácil para os alunos entenderem os textos e associá-los com fatos vividos por eles.

Este trabalho justifica-se pelo fato de que a crônica, sobretudo humorística, como ferramenta didática é de suma importância, pois mostra ao leitor uma visão mais aprofundada dos fatos da vida, além de fazê-lo refletir sobre esses acontecimentos. Por meio dela, o aluno torna-se capaz de relatar suas vivências cotidianas, fazendo uso de recursos literários como a ironia, a ficção, o humor e outros. Além de conduzir o aluno a reflexões acerca dos aspectos linguísticos que acarretam os sentidos esperados pelo autor dentro do texto.

Para isso, será utilizado como referencial teórico Cançado (2015), Chierchia (2003) e Hora (2018) com o conceito de semântica; Raskin (1985), Traváglia (1990), Trentin (2012) com alguns aspectos da semântica do humor, Lira (2012) e outros.

Será apresentada brevemente uma explanação acerca dos conceitos de semântica, semântica do humor e sobre o gênero em questão, a crônica. Logo será descrita a pesquisa feita na coleção *Português: Linguagens* (volumes 06, 07, 08 e 09 do Ensino Fundamental), de Cereja e Magalhães (2015), destinada aos alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, com algumas considerações.

Realização:



## 2 CONCEITO DE SEMÂNTICA

De acordo com (CHIERCHIA, 2003), semântica é o ramo da linguística que trata do significado. Para Cançado (2015), é o estudo do significado das línguas. Assim, podemos dizer que a semântica é uma disciplina científica que pesquisa o significado dos signos linguísticos e das sentenças. Seu objeto de estudo é, portanto, o significado das palavras, da sentença e, também do texto, com base nos aspectos da interpretação que dependem exclusivamente da estrutura da língua. E o semanticista, por sua vez, busca descrever o conhecimento que um falante tem de sua língua.

Ainda com base nos estudos de Cançado (2015), podemos dizer também que a investigação linguística do significado interage com o estudo de outros processos cognitivos, além dos processos especificamente linguísticos. Isso quer dizer que certos aspectos do significado podem ser encontrados fora de uma teoria semântica. A semântica deve ser estudada como um sistema que interage com outros sistemas (pragmática) no processo da comunicação e expressão dos pensamentos humanos.

Além disso, é precioso entender o significado de campo semântico, que por sua vez, é o conjunto de possibilidades que uma mesma palavra ou conceito tem de ser empregado em diversos contextos. Este conceito está ligado ao conceito de polissemia (HORA, 2018).

Nesse contexto, uma mesma palavra pode tomar vários significados diferentes em um mesmo texto, dependendo de como ela for empregada e de que palavras a acompanham para tornar claro o significado que ela assume em determinada situação (HORA, 2018).

Segundo Müller e Viotti (2003), o estudo do significado pode ser feito por vários ângulos. Por esse motivo, há diversas teorias semânticas. Como a semântica textual, semântica formal, cognitiva, lexical, dos protótipos, argumentativa, enunciativa, do discurso, de contextos e cenários e semântica do humor. Todas estudam o significado, mas cada uma se atenta a determinados aspectos.



Para a compreensão dos objetivos propostos neste trabalho, ou seja, se há ou não humor nas crônicas presentes na coleção de livros didáticos *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e de Thereza Cochar Magalhães, voltada para os 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, vamos dar mais ênfase à semântica do humor.

### 3 TEORIA DA SEMÂNTICA DO HUMOR: UMA BREVE EXPLANAÇÃO

Os estudos sobre o humor, enquanto fenômeno inerente à natureza humana, não são recentes. Podemos encontrar indícios de sua constituição na Antiguidade. Os primeiros pensamentos sobre o tema remontam a Platão [427-347 (FRANÇA, 2006)]. No entanto, as reflexões sobre o humor eram esporádicas, e, em geral, restringiam-se ao âmbito filosófico, à atribuição de juízos de valor – questionava-se com maior ênfase o *status* social e psicológico do humor, e as pesquisas a respeito das técnicas humorísticas que estariam na base da construção do sentido humorístico eram raríssimas. Somente a partir da década de 70, após a Primeira Conferência Internacional sobre Humor, iniciou-se o desenvolvimento de estudos científicos, pautados em métodos, sobre a estruturação do humor, e este ganha notoriedade no âmbito acadêmico (RASKIN, 1985).

Atualmente, os estudos sobre o humor são interdisciplinares (devido à complexidade de sua construção, que inclui aspectos como *psique*, meio social e linguagem) e abrangem diversas áreas do conhecimento – dentre as quais se encontra a Linguística, que visa “descrever as chaves linguísticas que são o meio que desencadeia nosso riso” (POSSENTI, 1998, p. 17).

Apesar do diálogo interdisciplinar na análise do sentido humorístico, que culmina em diferentes definições sobre o que é o humor, muitas abordagens concordam quanto à associação do humor ao riso, ao que é engraçado, sendo esta a perspectiva que assumimos neste trabalho.

Bremer e Roodenburg (2000, p. 13, apud TRENTIN, 2012, p. 31), sob uma abordagem histórico-cultural, definem humor “como qualquer mensagem – expressa por atos, palavras, escritos, imagens ou músicas – cuja intenção é a de provocar o riso ou um

Realização:



sorriso (...)". Propp (1992, p. 33, apud TRENTIN, 2012, p. 31), por sua vez, afirma que o humor é a capacidade de percepção e de criação da comicidade, daquilo que faz rir, de modo que “a comicidade inerente à vida estimula infalivelmente uma reação de riso”. Mouta (2007, p. 78, apud TRENTIN, 2012, p. 31) afirma que “o riso está indiscutivelmente associado ao humor e a uma dinâmica de partilha que só se realiza no seio da relação dialógica que o locutor humorista mantém com o(s) seu(s) interlocutor (es)”. Travaglia (1990, p. 66) afirma que:

“O humor está indissolúvelmente ligado ao riso e é apenas o riso que diferencia o humor de outras formas de análise crítica do homem e da vida, de outras formas de rebelião contra o estabelecido, o controle social e o impedimento de prazeres e o conseqüente desequilíbrio e reestruturação do mundo sociocultural; de outras formas da verdade e da criatividade”.

Desse modo, pode-se considerar como humorístico o texto que “visa ao ato perlocucionário do riso (este, quando associado ao “cômico” ou ao “que é engraçado, que é risível”), entendendo-se aqui a perlocução como o efeito que o locutor provoca no interlocutor, através da sua fala” (ROMÃO, 2005, p. 288, apud TRENTIN, 2012, p. 32). No entanto, este riso não precisa ser aberto, audível, mas pode ser velado, discreto, constituindo uma disposição do espírito (TRAVAGLIA, 1990). Enfatiza-se, também, que o humor produzido não é gratuito, mas cumpre uma função específica, em uma determinada situação de interação, “permitindo inclusive criticar e dizer coisas que ditas fora do humor certamente gerariam problemas, conflitos, conseqüências desagradáveis para quem as dissesse” (TRAVAGLIA, 1990, p. 65).

#### 4 O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA

De acordo com Lira, Araújo e Santos (2012), a crônica é um gênero discursivo caracterizado por narrar fatos da rotina das pessoas. Diferente de uma notícia, por exemplo, apresenta um texto leve que proporciona, ao leitor, uma reflexão crítica sobre os acontecimentos e comportamentos humano. A maioria dos cronistas utilizam alguns recursos como o humor, a ironia, o lirismo para narrar as situações do cotidiano.

Realização:



Ainda segundo esses autores, a crônica é um gênero textual rico para ser trabalhado na escola, pois aborda temas relacionadas à realidade social, com os quais os alunos se identificam. Ela resgata a vivência da sociedade e registra várias situações que envolvem o passado e o presente fragmentado e revela o cotidiano da nossa cultura. Além disso, o aluno terá oportunidade de analisar criticamente os acontecimentos diários, aproximando-o de situações reais.

Sendo assim, as crônicas humorísticas, além de proporcionar todas as vantagens já listadas, ainda colabora para a aprendizagem dos alunos, uma vez que causa ao discente certo prazer na sua leitura, pois são textos interessantes para eles. Os alunos depreendem os sentidos dos enunciados e aprendem ao tentar explicar como isso se deu, relacionando os aspectos linguísticos aos sentidos entendidos por ele.

## 5 PRESENÇA DE CRÔNICAS HUMORÍSTICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE

Como já foi mencionado, esta análise se deteve a livros da segunda etapa do Ensino Fundamental da coleção *Português: Linguagens* (volumes 06, 07, 08 e 09 do Ensino Fundamental), de Cereja e Magalhães (2015).

Os conteúdos de ambos os livros estão separados por quatro unidades divididas entre três capítulos cada. Quase todos os capítulos seguem uma regularidade na distribuição do que é proposto. Apresentam um texto tema para o capítulo, depois seguem os tópicos: *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *A língua em foco*, *de olho na escrita* e *na pronúncia*. No primeiro tópico são trabalhadas questões linguísticas e interpretativas dos textos; no tópico dois os alunos são convidados a produzirem um texto que, geralmente, possui a mesma modalidade textual do texto que inicia o capítulo; no quarto tópico são tratadas questões relativas à gramática e; por fim, no último, as questões acerca da ortografia.

Os capítulos trazem também, no final, um *Divirta-se*, proporcionando, às vezes, reflexão através do humor, utilizando de gêneros como piadas, histórias em quadrinhos e tira, no entanto, não existe nenhuma explicação a respeito do que é oferecido ao aluno.

Realização:



Em *A língua em foco* há uma seção intitulada *Semântica e discurso* com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre os sentidos das palavras e dos discursos a partir de gêneros diversos como folhetos, poemas, anúncios, fábulas, tiras, piadas, histórias em quadrinhos, poemas, propagandas, horóscopos, receitas, entre outros. Porém, nesta seção, nos quatro livros analisados, o humor não aparece em nenhum momento. São os anúncios os gêneros preferidos escolhidos pelos autores para as reflexões acerca da semântica.

Considerando o objetivo desta pesquisa que é observar a presença do gênero textual crônicas, sobretudo humorísticas, nos livros didáticos e como os autores o exploram, principalmente, considerando as teorias da Semântica do humor, fez-se necessário à elaboração de um quadro para facilitar a observação. Segue:

Tabela 01– Crônicas nos livros didáticos

OBSERVÁVEIS	LIVROS			
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Presença do gênero crônica.	SIM	NÃO	SIM	SIM
Presença de crônicas humorísticas.	NÃO	–	SIM	SIM
Exercícios de interpretação acerca do gênero.	SIM	–	SIM	SIM
Exercícios de interpretação acerca do gênero que aborde o humor.	–	–	SIM	NÃO
Apresenta o conceito e as características do gênero.	NÃO	–	SIM	SIM

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019.

No material do sexto ano, foi constatada a presença de uma única crônica, *Menino de cidade*, de Paulo Mendes Campos, porém, não é humorística. Os exercícios propostos, como em todos os exercícios da coleção, são divididos em dois grupos: *Compreensão e interpretação* e *A linguagem do texto*. No primeiro grupo os exercícios levam o aluno à compreensão do texto de um modo geral, dos fatos narrados, já no segundo grupo, os autores conduzem o discente a interpretações acerca dos sentidos das palavras e

Realização:



expressões dentro do texto. Os exercícios são significativos para a compreensão dos significados no texto e abordam, sem conceituar, assuntos da semântica como sinonímia, expressões populares e gírias. O livro do sexto ano não esclarece aos alunos o conceito e as características do gênero crônica. Já no livro didático destinado às turmas do sétimo ano, não foi constatada a presença de nenhuma crônica.

No material didático destinado ao oitavo ano, pode-se notar um diferencial acerca do tratamento do gênero em questão. Estão presentes mais crônicas, do que nos outros livros didáticos analisados. Além disso, de onze crônicas encontradas no livro, quatro delas são humorísticas. O próprio título da primeira unidade já atualiza o leitor ou o aluno acerca de algumas características que poderão ser encontradas: *Humor: entre o riso e a crítica*.

A primeira crônica humorística encontrada, que abre o primeiro capítulo da primeira unidade, chama-se *Sopa de macarrão*, de Domingos Pellegrini. Os exercícios propostos para conduzir o aluno à *compreensão e interpretação* do texto são satisfatórios. Em uma das questões, os autores esclarecem que o texto lido é uma crônica humorística e que, quase sempre, além de provocar o riso, esse tipo de texto também faz críticas. Os exercícios questionam o aluno acerca da crítica que o autor faz e acerca dos elementos que provocam o humor no texto. Sobre *A linguagem do texto*, os autores abordam questões acerca dos sentidos provocados pelas palavras dentro do texto, mas não abordam humor. Uma segunda crônica aparece logo após estes exercícios, como o texto possui uma narrativa dialogal entre as personagens, foi utilizada pelos autores para introduzir outra modalidade de texto: o texto teatral. Sobre esta última o livro não trouxe nenhum exercício.

A terceira crônica de caráter humorístico encontrada é de Luís Fernando Veríssimo, chamada *Sexa*. Esta crônica somente é utilizada para o trabalho acerca da pontuação. Com a mesma intenção, dentro da mesma junta de exercícios, é apresentado um trecho da crônica *A bola*, também de Veríssimo.

A quarta crônica humorística do material, *O assalto*, é também do mesmo autor já citado, Veríssimo. Os exercícios que seguem são excelentes para a compreensão e



interpretação do texto, porém, em nenhum momento faz referência ao humor presente na crônica. Na última questão do tópico *Compreensão e interpretação*, os autores afirmam que Luís Fernando Veríssimo é um dos principais cronistas humorísticos do país, contudo nas suas crônicas não há apenas humor, mas também críticas a comportamentos humanos e questiona o aluno acerca dessa crítica presente no texto que é reflexo da sociedade. Em *A linguagem do texto*, os autores conduzem os alunos a pensarem sobre os significados e sentidos de palavras do texto, temas da semântica, mas também não abordam o humor.

O livro do oitavo ano traz, ainda, três propostas de produção de crônicas. A primeira proposta sugere que o aluno continue uma crônica de Veríssimo, *A brincadeira*, uma crônica humorística, inclusive. Desse modo, só é apresentado o início do texto ao aluno. A segunda proposta sugere ao aluno que escreva uma crônica a partir de uma notícia seguindo o exemplo de uma crônica de Moacyr Scliar, *O rádio apaixonado*, escrita, também, a partir de uma notícia. Na segunda proposta de produção, os autores apresentam uma crônica argumentativa aos alunos, *A informação veste hoje o homem de amanhã*, de Eduardo Novaes e, sugerem que produzam uma crônica argumentativa partindo de um texto que aborda as mudanças na fase da adolescência. As produções são bem direcionadas pelo livro, trazendo um passo a passo a ser seguido e as características que o texto deve ter. O material apresenta as características da crônica argumentativa a partir de exercícios propostos após a leitura.

O livro ainda apresenta algumas crônicas não humorísticas *Olhador de anúncio*, de Carlos Drummond Andrade; *Porta de colégio*, de Affonso Romano de Sant'Anna; *Alegria*, de Luís Fernando Veríssimo; *Abolição*, de Machado de Assis; *Crianças em qualquer tempo*, de Marina Colasanti e; *O que é mesmo, independência*, de Moacyr Scliar; com exercícios para interpretação e compreensão dos textos e de questões linguísticas.

No material do nono ano foram encontradas algumas crônicas, porém, apenas uma de caráter humorístico. A última crônica encontrada no livro, chamada *Psicopata ao volante*, de Fernando Sabino, é de caráter humorístico. O material traz algumas questões para a interpretação do gênero. Nos exercícios são tratadas questões de interpretação



acerca do tema e da crítica presente. Questões acerca das características do gênero não foram tratadas, nem mesmo questões referentes ao humor no texto. A atividade abordou questões de ironia, discurso indireto livre e de sentido de enunciados, assuntos tratados pela semântica.

O capítulo terceiro da unidade dois começa com uma crônica de Walcyr Carrasco, chamada *A visita*. As atividades posteriores conduzem para uma boa interpretação da narração e da linguagem da crônica. Em relação às características e ao conceito do texto, em uma das questões é possível ler a seguinte citação “embora as crônicas tenham nascido no jornal, contando fatos do cotidiano e promovendo reflexões sobre esses fatos, modernamente as crônicas, em sua grande maioria, tendem ao universo ficcional”.

São apresentadas também algumas outras crônicas como *Para Maria da Graça*, de Paulo Mendes Campos; *Cruzamento*, de Antônio Prata; além de trechos de uma crônica de Walcyr Carrasco e outra de Marina Colasanti. As questões que seguem os textos são satisfatórias e cumprem bem o papel de conduzir o aluno a reflexões linguísticas e de conteúdo crítico, ou não, presente nos textos, porém não são suficientes para a compreensão das características do gênero.

## 6 PRESENÇA DE CRÔNICAS HUMORÍSTICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: BREVE DISCUSSÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.52) apresentam conteúdos para o segundo ciclo do ensino fundamental que, segundo o documento, são “considerados como relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística do aluno em função tanto dos objetivos específicos colocados para os ciclos em questão quanto dos objetivos gerais apresentados para o ensino fundamental, aos quais se articulam”. Entre esses conteúdos a crônica aparece como um dos gêneros privilegiados para a leitura e produção de textos, como já foi mencionado, durante todos os anos da segunda etapa do ensino fundamental.

Partindo desta afirmação é possível dizer que os livros analisados neste trabalho estão penderes com o proposto pelos PCNs, uma vez que os gêneros em questão

Realização:



somente foram encontrados com mais frequência nos livros do oitavo e nono ano. No livro do sexto ano foi encontrado apenas um texto da modalidade e, no livro do sétimo, nenhum.

Uma leitura possível de ser feita, é que os autores podem considerar o gênero complexo para as faixas etárias do sexto e sétimo ano, deixando para abarcar a modalidade apenas a partir do oitavo, quando os alunos têm acesso às características e conceito de uma crônica. No nono ano, o gênero já não é tão estudado porque já foi bastante visto no ano anterior. É importante ressaltar que esta é uma leitura das autoras deste artigo.

Mas, de qualquer modo, faz-se necessário que os textos da modalidade em questão sejam abordados nos livros didáticos durante todo o segundo ciclo do ensino fundamental, como está previsto no PCN de Língua Portuguesa (1998). É importante, também, que as crônicas humorísticas estejam mais presentes e, quando estiverem, que os exercícios apontem sempre para uma reflexão linguística de modo que os alunos percebam as relações entre os aspectos linguísticos e os sentidos acarretados nos textos. Existe uma prática nos livros didáticos de se valer de gêneros textuais para os estudos gramaticais, o que não é necessariamente um problema, mas é importante que a compreensão dos textos e os aspectos linguísticos e semânticos dos textos sejam sempre considerados.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto neste artigo pôde-se compreender a importância do gênero crônica para o trabalho nas salas de aula, sobretudo de caráter humorístico, mesmo porque, as crônicas humorísticas geralmente carregam uma bagagem muito rica de conteúdo crítico. O que, de certo, colabora para um pensamento crítico por parte do aluno, além de conduzi-lo à compreensão dos aspectos linguísticos dos significados que acarretam determinados sentidos dentro do texto, sobretudo o humor. O caráter humorístico também colabora para um envolvimento maior do aluno nas atividades.

Realização:



No que se refere aos livros didáticos pôde-se perceber que estes materiais são carentes de conteúdo no tocante a esta questão. Enquanto outros gêneros textuais são muito valorizados, as crônicas acabam por ficarem esquecidas, principalmente nos livros do sexto e sétimos anos. Nos livros do oitavo e nono ano que as crônicas aparecem com mais frequência, quando aparece um texto desta modalidade, humorístico, as questões referentes ao humor quase não são abordadas.

Desse modo, faz-se necessário que os professores de Língua Portuguesa que possuem o conhecimento da semântica busquem alternativas para que o aluno tenha acesso a esse tipo de texto e, para que eles compreendam os aspectos linguísticos dentro das estruturas dos textos que acarretam os significados pretendidos pelo autor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES T. C. **Português: Linguagens.** Volume 6. - 9. ed. reform. - São Paulo: Saraiva 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES T. C. **Português: Linguagens.** Volume 07. - 9 ed. reform. - São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES T. C. **Português: Linguagens.** 8º ano. - 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES T. C. **Português: Linguagens.** 9º ano. - 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica.** Tradução de Luiz Arthur Pagani, Lígia Negri e Rodolfo. Ilari. Campinas: Editora da Unicamp// Londrina: EDUEL.

FRANÇA, Maria Tereza Rego. **A construção linguística do riso nas crônicas de José Simão.** 2006. 304f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo, Universidade de São Paulo.



HORA, Carolina Laureto. **Conceito de Semântica**. Disponível em: <http://www.institutonetclaroembratel.org.br>> Acesso em: 22 de jun. 2019.

LIRA, Débora Maria de; ARAÚJO, Elizabeth Cordeiro de; SANTOS, Rosilda Maria A. S. dos. **A Crônica na sala de aula**. 2012.

MÜLLER, Ana e VIOTTI, Evani. **Semântica Formal**. São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**: análise linguística de piadas. São Paulo, Mercado das Letras, 1998

RASKIN, Victor. **Semantic mechanisms of humor**. Dordrecht & Boston: Reidel, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Uma introdução ao estudo do humor pela Linguística. **D.E.L.T.A**, v. 6, n. 1, 1990, p. 55-82.

TRENTIN, Raquel Camargo. (2012). **Um estudo de “frases engraçadas” que versam sobre bebida**: construção de sentido e *ethos*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

Realização:



## UTILIZAÇÃO DE TRILHAS INTERPRETATIVAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

João Pinto Nardoto<sup>1</sup>

**Eixo:** Ações de Pesquisa

**Categoria:** Pesquisa concluída

### RESUMO

A utilização da técnica de trilhas interpretativas, adaptada de acordo com as necessidades e conhecimentos dos alunos, é um excelente instrumento de ensino, ideal para que conheçam e aprendam sobre ambientes específicos e tenham a oportunidade de dividir experiências que os levem a apreciar, entender e cooperar com a preservação da natureza. Nesse sentido o desafio desta pesquisa é apresentar uma estratégia de prática educativa que auxilie os alunos a compreenderem e se interessarem por temáticas da Geografia lançando mão de uma abordagem mais direta, que faça o aluno se sentir inserido espacialmente ao contexto de alguns conteúdos da ciência geográfica. Diante do estabelecido, não é objetivo desse trabalho criar um roteiro sistematizado de aula a ser seguida na trilha, mas sim levantar algumas potencialidades verificadas, de forma a auxiliar principalmente professores, mostrando a importância de se trabalhar com esse tipo de atividade, e as vantagens para o processo de ensino-aprendizagem e, logo, para a formação cognitiva do alunado, por meio de uma abordagem lúdica, interdisciplinar e transversal, que deve se adaptar a linguagem a utilizada de acordo com a faixa etária, período disponível e temática abordada.

**Palavras-chave:** Trilhas. Processo de ensino-aprendizagem. Ludicidade. Interação. Meio Ambiente.

### 1 INTRODUÇÃO

Em todos os espaços que interagimos, participamos de um processo educativo. A Educação é e sempre será um processo delicado e, dessa forma, quando se discute acerca da “educação”, deve-se levar em consideração que é uma atividade complexa que necessita de estratégias muito bem desenhadas para obter resultados satisfatórios.

O educador precisa compreender e agir para tornar as atividades educacionais um processo incentivador da curiosidade do aluno para pesquisar e para buscar a informação

<sup>1</sup> Licenciado e Bacharel em Geografia. Pós-graduando. (especialização) em Práticas e Processos Educativos. Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: joaonardoto@gmail.com.

Realização:



como referência.

Nesse sentido, cabe ao educador converter suas ações para um trabalho que vise estruturar uma educação e cultura ambiental, pois se afirma que assegurar a qualidade de vida das gerações futuras por meio do desenvolvimento sustentável depende da capacidade da sociedade de explorar as propriedades físicas de um dado local com respeito e responsabilidade. Quanto a isso, o educador deve mais do que buscar moldar na sociedade uma “consciência ambiental”, mas sim alcançar o desenvolvimento sustentável em longo prazo, educando para alcançarmos uma responsabilidade ambiental como algo inerente ao cultural, e ser capaz de colocar estes preceitos em prática.

Paulo Roberto Fitz (2008) afirma que ciência geográfica é o estudo de uma complexa rede de interação de fenômenos sociais e o ambiente ocupado por eles.

A afirmação de Fitz, que podemos encontrar em outros tantos autores, da interação do homem com a natureza como objeto de estudo da Geografia é definição indispensável ao trabalho, visto que a trilha tem como um de seus motivos fundamentais o contato direto do homem com a natureza.

O desafio desta pesquisa, por conseguinte, é apresentar uma estratégia de prática educativa que auxilie os alunos a compreenderem e se interessarem por temáticas da Geografia lançando mão de uma abordagem mais direta, que faça o aluno se sentir inserido espacialmente ao contexto de alguns conteúdos da ciência geográfica.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo geral

Abordar a relevância da técnica Trilhas Interpretativas e propor trabalhos que possuam como alicerce disciplina de Geografia, valendo-se, sobretudo, da técnica denominada de Trilhas Interpretativas.

### 2.2 Objetivos específicos

- Trabalhar habilidade dos alunos de olhar (ver) aquilo que se coloca na realidade,

Realização:



buscando o refinamento da percepção através da observação da natureza, propiciando vivências ambientais em áreas naturais:

- Ressaltar o aspecto humano ao longo do trabalho, que auxiliem na formação cívica, moral e ética do alunado, haja vista tratar-se de pessoas em processo de formação;
- Trabalhar de maneira intensa os relacionamentos inter e intra pessoais como afeto, companheirismo, colaboração, com destaque para a importância do “outro”; entender a relação que os seres humanos mantêm com a natureza, com o ambiente e com o seu semelhante;
- Estabelecer relação com o espaço vivido do aluno, apresentando-lhes as potencialidades da sua região, a partir da contemplação das paisagens;
- Abordar a importância de se conservar/recuperar a Mata Atlântica, sua ocupação histórica e recursos, bem como de outros ambientes que se contemplam;
- Abordar a composição da vegetação da Mata Atlântica e os usos do solo que se apresentam ao longo da trilha, principalmente pastagem, e o uso do solo urbano, a partir da visualização nos mirantes, dialogando com sua dinâmica de expansão;
- Observar a dinâmica geomorfológica do ES.

### 3 PÚBLICO ALVO

De acordo com os objetivos traçados, cabe distinguir o público-alvo em duas instâncias de abordagem.

No que diz respeito à metodologia de trabalho de Educação Ambiental (EA) a ser proposto a partir da técnica das Trilhas Interpretativas em consonância com a Geografia, o público-alvo consiste em estudantes do ensino básico fundamental.

Para a aplicação desse percurso metodológico, os alunos do segundo ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Álvaro Castelo, Brejetuba – ES, foram os participantes.

Isso posto, cabe ressaltar a importância de envolver os agentes sociais em sentido amplo, desde políticos, investidores, pequenos e grandes proprietários, além dos

Realização:



cidadinos, uma vez que é preciso apoio e verbas para a execução das propostas. Sobre essa integralização, concorda-se com Tardin (2008), quando discorre que preconiza uma mudança de mentalidade, de consciência, na crença de que esta pode ser uma decisão viável para a conquista de territórios mais sustentáveis.

Dessa forma, ainda segundo essa autora, caberia um diálogo proveitoso, com vias a sensibilizar os agentes sociais. Nesse sentido, propõem-se que os trabalhos de Educação Ambiental se destaquem cada vez mais por sua urgência, abarcando um público amplo.

#### 4 JUSTIFICATIVA

As trilhas podem oferecer aos usuários uma relação mais íntima com a natureza, por meio de roteiros em ambientes naturais e/ou artificiais, e dentro deste contexto despertar nas pessoas uma relação de intimidade com o meio, ao mesmo tempo que proporciona novas sensações e experiências por meio do contato direto com este, trazendo mais conhecimento do ambiente local, dos seus aspectos históricos, geomorfológicos, culturais e naturais (GUIMARÃES E MENEZES, 2006).

Neste sentido entendeu-se que utilização da técnica de trilhas interpretativas, adaptada de acordo com as necessidades e conhecimentos dos alunos, pode tornar-se num excelente instrumento de ensino, ideal para que conheçam e aprendam sobre ambientes específicos e tenham a oportunidade de dividir experiências que os levem a apreciar, entender e cooperar com a preservação da natureza (GUIMARÃES E MENEZES, 2006).

#### 5 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

O Parque Estadual da Pedra Azul (PEPAZ) é uma unidade de proteção integral, tem como objetivo básico preservar a natureza, sendo admitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais (BRASIL, 2011). O PEPAZ foi criado com a intenção de proteger

Realização:



amostras significativas dos ecossistemas regionais, as quais se destacam as formações rochosas de granito e gnaiss (ESPÍRITO SANTO, 1991).

O PEPAZ tem uma área de aproximadamente 1.204 hectares abriga um dos cartões postais mais conhecidos do estado, a Pedra Azul, com altitude máxima de 1822 metros. O ponto mais alto do parque, com 1909 metros de altitude é a Pedra das Flores (IEMA, 2019).

A diversidade de fauna e flora é muito grande, entre as principais espécies vegetais da unidade encontram-se orquídeas, bromélias, ingás, cedros, cássias e ipês, já a fauna conta com animais como tatu, tamanduá-de-colete, jaguatirica, veado catingueiro, trinca-ferro e sabiá (IEMA, 2019).

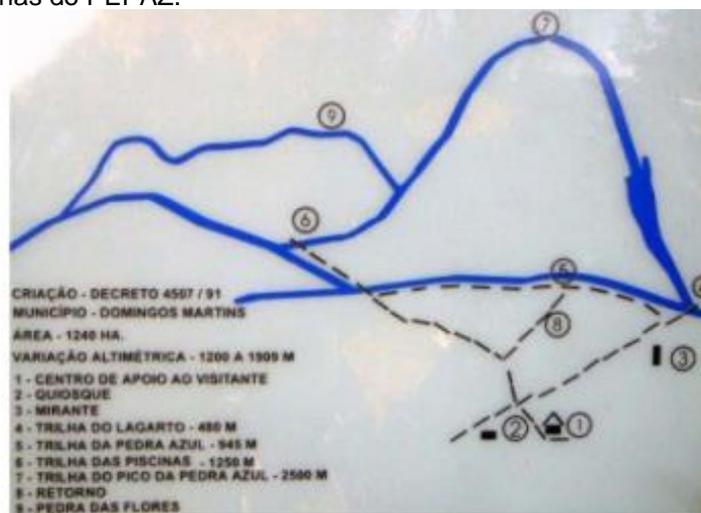
É um dos parques mais visitados por turistas no Estado, principalmente, no período de inverno. O Parque possui uma área aberta ao público, que compreende o centro de visitantes, que possui banheiros, bebedouros e coleções de fauna e flora, além de duas trilhas (1) de fácil acesso são elas: Trilha da Pedra Azul – É uma trilha que tem aproximadamente 950 metros, nela é possível chegar a base do maciço da Pedra Azul, ter uma visão singular da pedra do Lagarto e do Forno Grande. Trilha das Piscinas Naturais – Tem aproximadamente 1.300 metros de distância.

Nela os visitantes têm a oportunidade de andar em um remanescente da mata atlântica, observando sua diversidade de fauna e flora e ao fim da caminhada se deparar com piscina naturais de beleza cênica única (2), além de poder observar, pela altitude, a morfologia da região serrana do estado do Espírito Santo.

Realização:

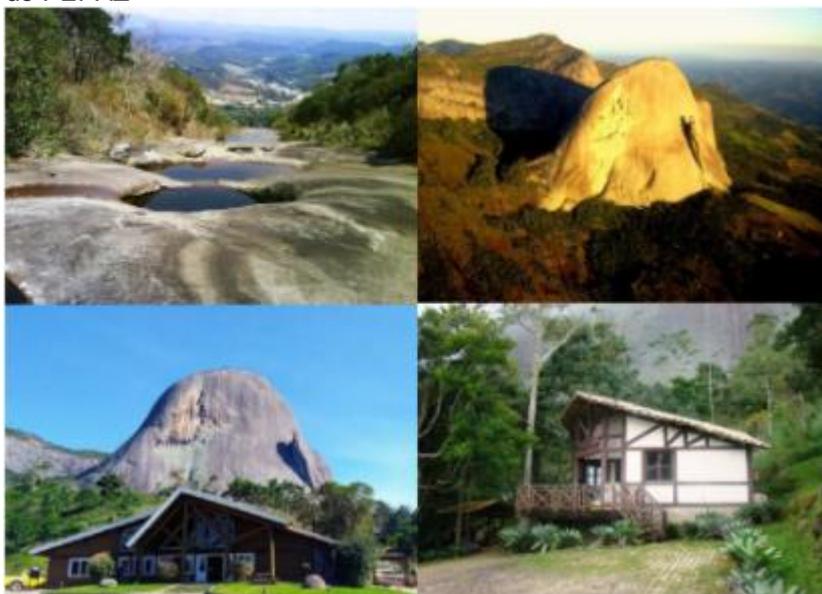


Figura 1 – Mapa das trilhas do PEPAZ.



Fonte: acervo de fotos do autor.

Figura 2 – Belezas do PEPAZ



Fonte: [www.pedraazuldoarace.com.br](http://www.pedraazuldoarace.com.br)

Realização:



## 6 REFERENCIAL TEÓRICO

### 6.1 Educação ambiental

De acordo com Franco (2001, p.34) pode-se entender planejamento ambiental como “todo o esforço da civilização na direção da preservação e conservação dos recursos ambientais de um território, com vistas a sua própria sobrevivência”. Nesta perspectiva tal planejamento torna-se urgente já que, para esta mesma autora “acrescente interdependência econômica mundial corre paralela em relação de interdependência ambiental planetária” (FRANCO, 2001, p. 34).

O planejamento ambiental tem como meta atingir o Desenvolvimento Sustentável da espécie humana, minimizando os gastos das fontes de energia que os sustentam e os riscos e impactos ambientais, sem prejudicar ou suprir outros seres da cadeia ecológica da qual o homem faz parte ou, em outras palavras, procurando manter a biodiversidade dos ecossistemas. Para a mesma autora:

Naturalmente o Planejamento Ambiental trabalha com o conceito de economia em longo prazo fundamentada numa ética ecológica, onde a manutenção da integridade dos bancos genéticos entra o conjunto de medidas ligadas a garantir a possibilidade de vidas e civilizações futuras (FRANCO, 2001, p.36).

Quanto ao desenvolvimento sustentável a definição mais aceita, discutida na Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento e criada pelas Nações Unidas (década de 1980), é a que o define como o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. Logo, é o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro.

A partir de então, a sociedade procura a maneira correta de se chegar a Estratégia Mundial, na qual, segundo Franco (2001, p. 26), “propunha uma harmonização entre o desenvolvimento socioeconômico com a conservação do meio ambiente, com ênfase na preservação dos ecossistemas naturais e na diversidade genética, para utilização racional dos recursos naturais”. Então, o desenvolvimento sustentável sugere, de fato, qualidade em vez de quantidade, com a redução do uso de matérias-primas e produtos e o aumento

Realização:



da reutilização e da reciclagem, servindo esta proposta às Políticas Públicas de Sustentabilidade, na qual, ainda de acordo com essa autora, podem ser entendidas como as medidas institucionalizadas pelo governo de forma a viabilizar o desenvolvimento social e econômico do país sem a degradação dos recursos naturais.

De acordo com Proops (et al., 1999, p. 106), o trabalho atual na busca da sustentabilidade parece ser de dois tipos: "análise conceitual, que esclareça o significado possível do termo sustentabilidade; e trabalho sobre indicadores econômicos e físicos, com vistas a testar em que medida o comportamento presente e o prospectivo são sustentáveis". Além disso, com referência ao processo político que seria necessário para o desenvolvimento sustentável, o papel do Estado é liderar o mercado, mais do que segui-lo, como acontece atualmente. Isto é importante porque o Estado, como instituição, pode, potencialmente, prover a escala temporal de longo prazo necessário para se solucionarem os problemas ambientais (PROOPS, et al., 1999).

Para alcançar o desenvolvimento sustentável em longo prazo, é preciso, de antemão, que o Estado estabeleça metas junto à sociedade. Quanto a isso, acredita-se que, mais do que buscar moldar na sociedade uma "consciência ambiental", cabe ao Estado, visto suas atribuições, converter sua ação para um trabalho que vise estruturar na mesma uma educação ambiental (EA), pois se afirma que assegurar a qualidade de vida das gerações futuras por meio do desenvolvimento sustentável depende da capacidade da sociedade de explorar as propriedades físicas de um dado local com respeito e responsabilidade. Não basta, então, ter consciência da necessidade de conservar os bens naturais, a sociedade deve ser educada de forma a ter a responsabilidade ambiental como algo inerente ao cultural, e ser capaz de colocar estes preceitos em prática.

## 6.2 Trilhas Interpretativas e Possibilidades de Mediações de Ensino

A função elementar das trilhas sempre foi a de prover a necessidade de deslocamento - dos animais em busca de alimentos e abrigo, e do homem para a exploração e transporte dos recursos naturais. No entanto, ao longo do tempo, houve uma mudança na sua função - de simples meio de deslocamento, surgem como nova forma de contato com a natureza. Congrega, então, um novo sentido e ganha grande número de



adeptos sendo, atualmente, muito utilizadas como forma de lazer. (GUIMARÃES; MENEZES, 2006)

Guimarães e Menezes (2006), afirmam que as trilhas oferecem aos usuários uma relação mais íntima com a natureza, por meio de roteiros em ambientes naturais e/ou artificiais que podem ser explicados por guias ou sinalizados com placas. Para Tullio (2005, apud GUIMARÃES; MENEZES, 2006), essa estratégia busca despertar nas pessoas uma relação de intimidade com o meio, ao mesmo tempo que proporciona novas sensações e experiências por meio do contato direto com este, propiciando um melhor conhecimento do ambiente local, dos seus aspectos históricos, geomorfológicos, culturais e naturais.

Dessa forma, as trilhas interpretativas do meio ambiente têm sido muito utilizadas como forma de promoção da EA, notadamente em áreas preservadas, como em Unidades de Conservação Ambiental, cuja finalidade consiste em aliar o lazer dos seus visitantes às práticas educativas (GUIMARÃES; MENEZES, 2006). Assim, pode-se inferir que, estando o professor a desempenhar o papel do guia, esse pode proporcionar aos alunos a oportunidade de trabalho com uma trilha interpretativa ambiental de maneira educativa, tendo como principal função auxiliar no desenvolvimento de uma relação afetiva entre o aluno e o meio ambiente.

Contudo, apesar de a trilha ser uma maneira eficaz para se trabalhar com os alunos fora da sala de aula, os referidos autores ressaltam a importância de se trabalhar com uma atividade bem planejada, e considerada como parte de um processo mais amplo, não apenas como um evento educativo pontual. A atividade deve propiciar a discussão de conceitos e valores sobre o meio ambiente natural e sociocultural, sensibilizar os alunos a respeito das questões ambientais e invocar neles a possibilidade de construir o próprio conhecimento. O uso da trilha interpretativa “[...] tem sido considerada como uma estratégia educativa capaz de transcender os aspectos cognitivos e os aspectos afetivos e habilidades dos educandos, podendo, portanto, ser considerada um instrumento efetivo de educação ambiental (TÚLLIO, 2005, apud GUIMARÃES; MENEZES, 2006, p. 10).”

Realização:



Sendo assim, concorda-se com Guimarães e Menezes (2006) que a utilização da técnica de trilhas interpretativas, adaptada de acordo com as necessidades e conhecimentos dos alunos, pode tornar-se num excelente instrumento de ensino, ideal para que conheçam e aprendam sobre ambientes específicos e tenham a oportunidade de dividir experiências que os levem a apreciar, entender e cooperar com a preservação da natureza.

### 6.3 Processo o de ensino-aprendizagem em geografia

As trilhas interpretativas podem favorecer o processo educativo, sendo uma alternativa para se trabalhar com os alunos fora do contexto da sala de aula, utilizando-se de uma estratégia que consente a integração entre o ser humano e o meio natural, logo, proporcionando o desenvolvimento de uma relação afetiva entre o aluno e o meio ambiente, numa proposta em que o aluno tem a oportunidade de questionar e se sentir o conquistador de seus novos conhecimentos.

Nesse sentido, cabe resgatar um dos objetivos aqui propostos, que é sugerir um trabalho de Educação Ambiental para uma área de estudo delimitada a partir da técnica denominada de Trilhas Interpretativas, tendo como foco o trabalho interdisciplinar entre esse tema transversal e a disciplina regular de Geografia.

Pode-se alegar que a Ciência Geográfica, devida à abordagem conjunta que realiza da natureza e da sociedade, dentro de um método de trabalho interdisciplinar de ensino, tem uma contribuição inigualável se comparada com as outras ciências, pois trata a relação da sociedade com a natureza de modo integrado, metodologia essa não muito usual nas pesquisas de outras ciências (GUIMARÃES; MENEZES, 2006). A Geografia

[...] deve ser uma ciência viva, na qual as montanhas, os rios, as florestas, as paisagens, as cidades, enfim, sejam compreendidas na sua importância. Não se restringem a dados frios. São incorporados socialmente e passam a ter uma relação vital com o homem que está construindo e reconstruindo o espaço. É esta Geografia que devemos ensinar e não uma espécie de ciência morta, desnecessária, que exige do educando apenas a memorização de certas informações para serem repetidas numa prova final, porque um professor ou um livro as julga importantes (RODRIGUES, 1993, apud GUIMARÃES; MENEZES, 2006, p. 08).

Realização:



Dessa maneira, suas funções podem propiciar aos alunos a compreensão de temas cotidianos e, como bem coloca Pedrini (2007), nenhum outro tema é tão tradicional e ao mesmo tempo atual quanto a relação homem-natureza e suas implicações, sendo que o trabalho de campo, prática pedagógica não exclusiva, mas muito difundida em Geografia, por aproximar o objeto estudado do aluno, é uma excepcional oportunidade para se aprender a ver, analisar e refletir sobre a participação do homem na transformação espacial, indo sua abordagem além das descrições.

Nesse sentido, como coloca Guimarães e Menezes (2006), cabe aos educadores relacionar a educação com o espaço vivido do aluno - seu meio, a sua comunidade. É importante que possam valorizar e perceberem-se como atores na construção da paisagem e dos lugares, ao observar, descrever, indagar e representar os múltiplos lugares, pois "(...) o lugar onde eu moro é produto de minha relação com a sociedade da qual eu participo" (FANI, 1997, apud GUIMARÃES; MENEZES, 2006, p. 8).

Essa perspectiva está, então, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394 de dezembro de 1996), que disciplina a educação escolar nacional, uma vez que normatiza que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22).

Para tanto, uma de suas exigências é que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, Art. 26). Suas prescrições incluem a valorização das características do lugar onde estão as referências pessoais do aluno, assim como as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem, o espaço geográfico e as relações que nele se processam.

Reafirmando essa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), em seu documento para Geografia, propõe um trabalho pedagógico que vise a ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar,



comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos, sendo que o “espaço” deve ser o objeto central de estudo, e as categorias “território”, “região”, “paisagem” e “lugar” devem ser abordados como seu desdobramento.

No entanto, segundo esse mesmo documento, muitos professores das séries iniciais, independentemente da perspectiva geográfica adotada, continuam a ensinar Geografia apoiando-se apenas na descrição dos fatos e ancorando-se, quase que exclusivamente, no livro didático, o qual em boa parte ainda se fundamenta na denominada Geografia Tradicional, cuja pretensão é ensinar um saber científico neutro (não-politizado).

Além disso, versa que o discurso apoiado nesse tipo de recurso, por sua vez, sempre parte de alguma noção ou conceito-chave e trata sobre algum fenômeno social, cultural ou natural, descrito e explicado de forma descontextualizada do lugar em que o aluno se encontra inserido, sem contemplar temáticas relacionadas ao seu espaço vivido, percebido ou mesmo concebido.

Após a exposição oral ou trabalho de leitura, geralmente, o professor se limita a avaliar, mediante exercícios de memorização, se os alunos aprenderam o conteúdo.

“O ensino de Geografia, de forma geral, é realizado mediante aulas expositivas ou leitura dos textos do livro didático. Entretanto, é possível trabalhar com esse campo do conhecimento de forma mais dinâmica e instigante para os alunos, por meio de situações que problematizem os diferentes espaços geográficos materializados em paisagens, lugares, regiões e territórios; que disparem relações entre o presente e o passado, o específico e o geral, as ações individuais e as coletivas; e que promovam o domínio de procedimentos que permitam aos alunos “ler” e explicar as paisagens e os lugares (BRASIL, 1998, p. 135).”

Assim sendo, conforme Guimarães e Menezes (2006), a contribuição da geografia para a EA está, sobretudo, na formação de indivíduos que sejam capazes de perceber a fragilidade da biosfera e da complexidade do seu equilíbrio, conscientizando os alunos do impacto do seu próprio comportamento, ajudando-os a desenvolver o próprio conhecimento. Ressalta-se, então, que deve ser abordada de maneira interdisciplinar, já que exige informações de diversas áreas de conhecimento, para que o aluno perceba a

Realização:



EA em sua essência, se conscientizando quanto aos problemas ambientais.

## 7 PROPOSTA METODOLÓGICA

De forma a alcançar os objetivos traçados, as etapas metodológicas foram divididas em: Atividades Pré-campo, onde ocorrerá a identificação de alternativas de trabalhos com trilha e a preparação da aula, Atividades de campo, que é a realização da aula de campo e Atividades Pós campo, que trata de avaliação dos resultados.

### 7.1 Pré-campo

O primeiro passo a ser dado para a execução desta proposta pedagógica é a identificação da trilha a ser percorrida. Para essa definição é necessário que o professor tenha real noção dos obstáculos que podem surgir para a realização do campo como, à distância para sede da escola, o custo de transporte, necessidade de alimentação, pois se tratando de uma escola pública, há necessidade do educador conhecer as reais condições dos alunos de custear alimentação fora da escola, custos com entrada, estrutura oferecida pela área da trilha e nível de dificuldade da trilha.

Uma vez conhecidos os obstáculos percebeu-se que a trilha escolhida não poderia ser em um lugar a uma distância superior a 50 quilômetros da sede da escola, a escola ofereceria um lanche para o início da trilha, o transporte foi cedido pela prefeitura municipal de Brejetuba, que tem uma parceria com a escola e que havendo a necessidade de almoçar, seu custo deveria ser de responsabilidade de cada aluno.

Nesse contexto a trilha escolhida para a atividade de campo foi a trilha das piscinas naturais do parque estadual da Pedra Azul, no município de Domingos Martins. Foi selecionada, pois fica a menos de 50 quilômetros da sede da EEEFM Álvaro Castelo, viabilizando a realização do campo, conta com uma estrutura que facilita a atividade, bebedouros, banheiros, trilha bem estruturada, com escadas, cordas, placas de direcionamento e até alguns pontos de parada nas trilhas com explicações sobre alguns conceitos de Geografia e Biologia.

Realização:



As informações descritas no parágrafo anterior só foram possíveis devido a uma ação do professor que se acredita imprescindível para o bom planejamento da aula de campo que é um campo de reconhecimento.

É muito importante para um bom planejamento da aula de campo que o professor faça um campo de reconhecimento (Figura 3) pela trilha escolhida a fim de que consiga reconhecer as potencialidades da trilha proposta aos seus alunos e os desafios da mesma, como tempo de duração, nível de dificuldade, infraestrutura e quais suprimentos são necessários, para assim, planejar o campo e as ações pedagógicas inseridas em seu contexto.

Figura 3 – Campo de reconhecimento



Fonte: acervo de fotos do autor.

Busca-se apontar algumas alternativas de trabalhos a serem desenvolvidas na Trilha escolhida. Essas alternativas serão indicadas a partir de estudos de gabinete e trabalho de campo.

A partir do campo de reconhecimento da trilha pode-se perceber que são muitas as relações que se pode estabelecer com essa disciplina, sendo que, para o presente caso, notou-se potencialidades para as seguintes temáticas:

- Propõe-se trabalhar a habilidade dos alunos de olhar (ver) aquilo que se coloca na realidade, buscando o refinamento da percepção através da observação da natureza, propiciando vivências ambientais em áreas naturais e propondo-se atividades que visem desenvolver a criatividade, a curiosidade e o lúdico dos estudantes;
- Deve-se ressaltar o aspecto humano ao longo do trabalho, que auxiliem na

Realização:



formação cívica, moral e ética do alunado, haja vista tratar-se de pessoas em processo de formação. Assim, ainda concordando com Andrade e Rocha (2008), deve-se trabalhar de maneira intensa os relacionamentos inter e intrapessoais como afeto, companheirismo, colaboração, com destaque para a importância do “outro”; entender a relação que os seres humanos mantêm com a natureza, com o ambiente e com o seu semelhante;

- Estabelecer relação com o espaço vivido do aluno, apresentando-lhes as potencialidades da região, a partir da contemplação das paisagens, passíveis de se contemplar a partir dos mirantes, e da exuberância da Mata Atlântica observada ao longo da trilha; a partir de então, relacionar as potencialidades regionais para o Agroturismo e Turismo Ecológico;
- Valendo-se dessa contemplação, abordar a importância de se conservar/recuperar a Mata Atlântica, sua ocupação histórica e recursos, bem como de outros ambientes que se contemplam.
- Abordar a composição da vegetação da Mata Atlântica e os usos do solo que se apresentam ao longo da trilha, a partir da visualização nos mirantes, dialogando com a dinâmica da expansão urbana no entorno do PEPAZ;
- Os microclimas climáticos existentes em virtude da vegetação e altitude;
- Aproveitando-se do potencial hídrico local, que apresenta diversas micro nascentes e nas piscinas naturais, trabalhar conceitualmente a questão da água no mundo atual.

Cabe então ao professor se apropriar desse excelente potencial local para dinamizar sua aula de campo.

Quanto à preparação das aulas, cabe ressaltar que, conforme Andrade e Rocha (2008), para se trabalhar com os temas deve-se criar roteiros interpretativos coerentes e eficientes, baseados nos diferentes aspectos existentes ao longo das trilhas e nas principais informações e conceitos que se deseja transmitir. Para tanto, é preciso definir os temas a serem interpretados, tendo-o como ideia principal ou a mensagem que se pretende passar.

Realização:



No entanto, algumas questões de planejamento da atividade devem ser alinhadas com os alunos. Foi enviado aos pais ou responsáveis dos alunos um documento de autorização sem o qual o aluno não poderia participar do campo. Nele estavam descritos o roteiro, os objetivos do campo e um aviso sobre a utilização dos resultados da aula de campo como parte de um artigo do professor.

Além da autorização, ficou alinhado com os alunos que todos deveriam utilizar o uniforme da escola, deveriam também levar garrafas de água para dessedentação durante o percurso e, se possível algum alimento para recuperar as energias quando chegassem às piscinas naturais.

Quanto ao almoço, ficou de responsabilidade de cada aluno, eles poderiam levar o alimento que permaneceria no ônibus e ao fim do campo poderiam comer e o professor também entrou em contato com um restaurante da região que fez um preço especial para grupos maiores.

Além dos avisos as famílias dos alunos e a exposição do necessário a ser levado para a aula de campo, também foi necessário apresentar um conjunto de regras básicas que devem ser seguidas pelos alunos durante o dia de campo, que compreendo o traslado para o PEPAZ e a trilha no parque.

Todos esses alinhamentos são vitais para um bom andamento do trabalho de campo, visto que o professor tem que se resguardar de todas as maneiras possíveis para que os imprevistos rotineiros de um trabalho de campo sejam resolvidos de maneira organizada e de forma a não atrapalhar significativamente o campo.

## 7.2 Campo

Após toda a preparação, a aula foi realizada com o público-alvo pré-determinado (jovens do 2º ano do ensino médio da EEEFM Álvaro Castelo) com as etapas anteriores devidamente registrada e, aplicando todas as ações planejadas.

Os alunos saíram da escola as 7 horas da manhã e chegaram a entrada do PEPAZ as 8 horas no primeiro momento eles receberam o lanche que a escola ofertou para o início da trilha e depois foram conhecer a entrada da área do parque.

Realização:



Após o momento de confraternização inicial os alunos começam a subida até o centro de visitantes (Figura 4), para muitos a parte mais cansativa da aula, mas de onde tem uma vista belíssima da Pedra Azul.

Figura 4 – Subida até o centro de visitantes



Fonte: acervo de fotos do autor.

No centro de visitantes os alunos foram recebidos pelo Guarda Florestal José Bellon que explicou a história de formação do PEPAZ, suas principais potencialidades paisagísticas, a riqueza de sua fauna, de sua flora, o processo histórico de valorização fundiária da região e uma narrativa emocionante sobre o papel do cidadão na preservação do meio ambiente.

Cabe aqui ressaltar o papel desempenhado pelo Guarda florestal que no contexto de uma paisagem de um remanescente de mata atlântica nativa da região de serras conseguiu, o que se comprovará no pós campo, sensibilizar esses jovens sobre a necessidade de se preservar o meio ambiente e também de as pessoas com essa consciência ambiental serem agentes de transformação da comunidade ao seu redor.

Após a palestra do Guarda florestal a trilha para as piscinas naturais começou efetivamente. Duas paradas foram feitas durante o trajeto até as piscinas, um no mirante, onde é possível observar a morfologia da região e outro quando ao chegar na base do maciço da Pedra Azul.

No mirante (Figura 5) foi abordada a exuberância da Mata Atlântica, o agroturismo, o turismo ecológico, a morfologia da região e noções de orientação espacial.

Realização:



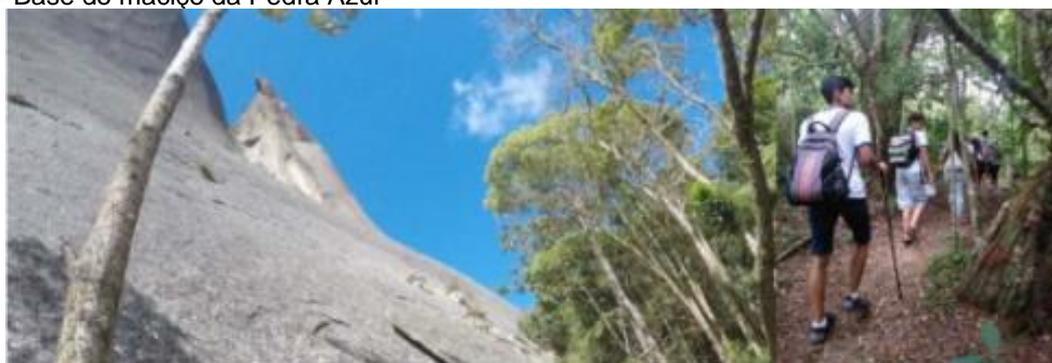
Figura 5 - Mirante da Pedra Azul



Fonte: acervo de fotos do autor.

Na base do maciço (Figura 6) foi trabalhada a qualidade do ar, o clima da região e a relação com a formação de líquens e musgos ao redor de toda a pedra e na vegetação ao redor.

Figura 6 - Base do maciço da Pedra Azul



Fonte: acervo de fotos do autor.

Ao chegar nas piscinas (Figura 7) um momento de descanso, descontração, alimentação e recreação dos alunos. Após esse primeiro momento e um longo período de contemplação, foram abordados a formação das piscinas naturais e a paisagem formada naquele ambiente trouxe novamente à tona um debate sobre a importância da preservação dos espaços naturais.

Realização:



Figura 7 - Piscinas naturais



Fonte: acervo de fotos do autor.

### 7.3 Pós-campo

A avaliação dos resultados (pós-campo) é muito importante para indicar se os objetivos traçados anteriormente foram alcançados. Para isso se fazia necessário à identificação de uma proposta avaliativa que também estivesse fora do contexto das avaliações utilizadas no cotidiano escolar de sala de aula, para evitar que os alunos se desestimulem ao realizar uma avaliação do trabalho de campo muito próxima das já exaustivamente utilizadas no dia-a-dia da escola, como um relatório, uma lista de questões ou um resumo.

Nesse sentido, a proposta avaliativa escolhida foi à realização de uma roda de conversa com os alunos no dia posterior a realização do campo, fora da sala de aula. O papel do professor nesse momento era de mediar os discursos dos alunos lançando questões para o debate aberto que abordassem os objetivos do trabalho, e assim, qualificando a aprendizagem dos alunos mediante seus discursos a respeito do questionamento levantado.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possui como objetivo abordar a relevância da técnica Trilhas Interpretativas e propor trabalhos que possuam como alicerce disciplina de Geografia, valendo-se, sobretudo, da técnica denominada de Trilhas Interpretativas. Isso posto, a fundamentação teórica redigida nos capítulos anteriores buscou, sobretudo, estabelecer

Realização:



um elo sobre o contexto e histórico da Educação Ambiental, as possibilidades de mediações de ensino em trilhas interpretativas e o processo de ensino e aprendizagem em Geografia, tendo como foco destacar a possibilidade de trabalhar essas temáticas conectadas, a fim de possibilitar o aprendizado do aluno fora do contexto de sala de aula.

Não foi objetivo do trabalho criar um roteiro sistematizado de aula a ser seguida na trilha, mas sim levantar algumas potencialidades verificadas, de forma a auxiliar principalmente professores, mostrando a importância de se trabalhar com esse tipo de atividade, e as vantagens para o processo de ensino-aprendizagem e, logo, para a formação cognitiva do alunado, por meio de uma abordagem lúdica, interdisciplinar e transversal, na qual deve se adaptar a linguagem a ser utilizada de acordo com a faixa etária, período disponível e temática abordada.

Dessa forma, espera-se, com esse trabalho, contribuir com a comunidade escolar apresentando uma proposta de trabalho fora do ambiente escolar que possibilite o aprendizado de maneira, lúdica, agradável e repleta de significados que podem ser carregados por esses alunos por muito tempo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, W. J.; ROCHA, R. F. Interpretação de Trilhas. In: \_\_\_\_\_. **Manejo de trilhas: um manual para gestores**. São Paulo: Instituto Floresta Série Registros, n.35, 2008. 68-74 p.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza: Lei no 9.985, de 18 de julho de 2000; Decreto no 4.340, de 22 de agosto de 2002; Decreto no 5.746, de 5 de abril de 2006. Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas: Decreto no 5.758, de 13 de abril de 2006. Brasília: MMA, 2011. 76 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-)



asica&Itemid=859>.

ESPÍRITO SANTO, Lei no 4.503 de 03 de janeiro de 1991. Vitória, Espírito Santo.

FITZ, Paulo R. **Geoprocessamento sem Complicação**. São Paulo: Oficina do Texto, 2008.

GUIMARÃES, V. F.; MENEZES, S. O. **Uso de trilha interpretativa na Educação Ambiental**: Uma proposta para o município de Rosário da Limeira (MG). Disponível em: <<http://www.amigosdanatureza.org.br/noticias/306/trabalhos/103.EA-50.pdf>>. Acesso em: 29 de junho de 2012.

IEMA. Parque Estadual de Pedra Azul. Acesso em 01 de maio de 2019. Disponível em: <https://iema.es.gov.br/pepaz>

PEDRINI, A. G. **Ecoturismo, Interpretação e Educação Ambiental**: consensuando conceitos. 2007. Disponível em: <<http://www.physis.org.br/ecouc/Artigos/Artigo66.pdf>>. em: 29 de junho de 2012.

TARDIN, R. **Espaços livres**: sistema e projeto territorial. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. 255 p.

Realização:



# RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Nesta seção serão apresentados os trabalhos submetidos ao **Eixo Ações de Extensão**, na categoria **Relato de Experiências**.

Tais trabalhos retratam experiências originadas de ações de extensão devidamente cadastradas na instituição do(s) autor(es), abordando diversos temas e áreas de conhecimento. Entende-se por ações de extensão, projetos, cursos, programas, prestação de serviço e eventos.

Realização:



## A LÍNGUA PORTUGUESA VISITA A PRAÇA COSTA PEREIRA: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA DOS ALUNOS DO PIBID

Maria Júlia Resende Coitinho<sup>1</sup>  
 Jenaffer Paula Silva Melo<sup>2</sup>  
 Marcela Alves Penna<sup>3</sup>  
 Patrícia Seibert Lyrio<sup>4</sup>  
 Fernanda Borges Ferreira Araújo<sup>5</sup>

**Eixo:** Práticas de Docência (PIBID)

**Categoria:** Relato de Experiência

### RESUMO

O presente relato de experiência apresenta uma reflexão da vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), apresentando o projeto desenvolvido na Escola Municipal São Vicente de Paulo, no período de agosto a novembro de 2018. Essa experiência de docência é importante para a formação do estudante de licenciatura, visto que é um momento para relacionarmos a teoria e a prática. O projeto desenvolvido utiliza a produção textual como instrumento de apoio para promover a reflexão entre o conteúdo ministrado em sala e a realidade vivenciada pelo aluno, com o objetivo de investigar como a Língua Portuguesa pode auxiliar no desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

**Palavras-chave:** Produção textual. Educação crítica. Leitura de mundo.

### INTRODUÇÃO

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”  
 (FREIRE, 1989)

Partindo da epígrafe acima como reflexão para um contexto diferente, Freire chama atenção para uma prática que entenda a importância da vivência do aluno, ou

<sup>1</sup> Graduanda em Letras-Português (Ifes – Campus Vitória). E-mail: maju.coitinho@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda em Letras-Português (Ifes – Campus Vitória). E-mail: jenaffermelo@gmail.com

<sup>3</sup> Graduanda em Letras-Português (Ifes – Campus Vitória). E-mail: marcelapennasilva@gmail.com

<sup>4</sup> Supervisora do Pibid e professora da EMEF São Vicente de Paulo. E-mail: profpatyseibert@gmail.com

<sup>5</sup> Coordenadora de área do Pibid (Ifes – Campus Vitória). E-mail: fernanda.ifes@gmail.com

Realização:



seja, as disciplinas não podem atuar de forma isolada e sem fomentar a reflexão de mundo dos educandos.

Os alunos se deparam com questões diárias sobre o contexto em que vivem, sendo assim, é de extrema importância que a escola proporcione um ambiente que estimule a reflexão e possível diálogo entre sala de aula e mundo. É preciso que o aluno entenda que os seus conhecimentos são importantes e que é na escola que ele tem a oportunidade de lapidar e construir um pensamento crítico, que o ajudará a pensar e modificar a realidade. A escola não pode atuar como um depósito de conhecimento, ela precisa ser ativa no sentido de promover uma mudança social, e isso só é possível quando a experiência escolar estimula o saber crítico.

A leitura e a escrita auxiliam na construção do pensamento crítico, pois são ferramentas que possibilitam a aproximação do conteúdo visto em sala com o cotidiano do aluno, sendo a primeira, a responsável pela imersão no texto e o surgimento de reflexões oriundas dessa interação, e a segunda, o instrumento que organiza as ideias e as transforma em discurso.

O presente artigo relata a experiência dos alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que realizaram o projeto “A arte de ser gentil” na Escola de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo, localizada no município de Vitória/ES.

Esse projeto foi realizado com a turma do nono ano do Ensino Fundamental com o objetivo de trabalhar a reflexão sobre os temas “invisibilidade social” e “gentileza” por meio da leitura e produção textual.

Para a realização do projeto, buscamos apoio, principalmente, nas leituras de Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia, Pedagogia do Oprimido e A importância do Ato de Ler), por entendermos que a educação precisa transformar os alunos em cidadãos críticos e nestas obras encontramos reflexões importantes que nos auxiliaram no planejamento e execução da pesquisa.

Realização:



Este trabalho tem como objetivo principal investigar de que modo a disciplina de Língua Portuguesa pode atuar na construção da leitura de mundo, proposta por Freire, por meio das reflexões propostas em sala.

## 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As atividades do projeto “A arte de ser gentil”, foram realizadas com estudantes da turma de nono ano do Ensino Fundamental, composta por 32 (trinta e dois) alunos da escola municipal São Vicente de Paulo, localizada no centro de Vitória, no estado do Espírito Santo.

A execução do projeto ocorreu no período de agosto a novembro de 2018, com ações na escola e em uma praça localizada na mesma região. A equipe de desenvolvimento foi composta pela professora de Língua Portuguesa e quatro alunos do Pibid, estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Português.

A proposta inicial do trabalho era fazer com que os alunos, a partir da leitura crítica do livro “Extraordinário”, de R. J. Palácio, refletissem sobre as relações interpessoais que ocorriam tanto na escola quanto fora dela. Contudo, a professora regente percebeu que nem todos os alunos conseguiram ler a obra, decidindo, então, exibir também o filme “Extraordinário”, baseado no referido livro, para atingir o maior número possível de alunos. O trabalho final seria uma produção de texto, porém, após algumas conversas durante o planejamento de aula, ficou decidido que seria interessante promover também uma vivência com os estudantes para além dos muros da escola, englobando as temáticas da gentileza e da invisibilidade social e proporcionando que eles conseguissem perceber essas duas situações na prática.

A caracterização geral da operacionalização do projeto realizado pode ser apresentada, da seguinte maneira:

No primeiro momento, foram desenvolvidas atividades nas aulas de produção textual que introduziram as temáticas da gentileza e da invisibilidade social. Foram

Realização:



utilizados vídeos, debates e dinâmicas de grupo, possibilitando, dessa forma, a construção do olhar crítico dos alunos.

No segundo momento, ocorreu a saída dos alunos a campo, para experimentarem na prática tudo que foi debatido nas aulas.

No terceiro momento, realizou-se a troca de experiências entre os estudantes e aulas expositivas sobre o gênero textual *Relato de Experiência* que eles deveriam utilizar para a sua produção de texto.

No quarto momento, como forma de encerrar o projeto, foi realizada na escola, no dia 13 de novembro de 2018, dia internacional da gentileza, uma exposição com todos os trabalhos produzidos pelos estudantes.

Fases do projeto	2018			
	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Leitura do Livro e Exibição do Filme	X			
Apresentação audiovisual do conceito de gentileza e de invisibilidade social		X		
Confecção de flores de papel crepom			X	
Intervenção na praça e troca de experiências			X	
Aulas expositivas sobre relato de experiência			X	X
Produção textual dos alunos				X
Exposição e encerramento do projeto				X

## 2 CONSTRUINDO A EXPERIÊNCIA

Sabemos que a escola pode possibilitar ao aluno muito mais do que conhecimento em disciplinas obrigatórias em qualquer grade curricular; ela pode ir além, contribuindo na expansão do seu olhar crítico sobre o mundo. Diante do cenário político atual, de crise da democracia, a escola tem desempenhado um papel importante na socialização e no

Realização:



desenvolvimento do senso de criticidade de adolescentes e jovens, atuando como um agente emancipador na formação de cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade.

Na emergência de se abordar relações interpessoais entre os sujeitos no contexto escolar, o ensino do português pode atuar como ferramenta frente aos debates e percepções da realidade, já que segundo Paulo Freire (1980), é através da dinâmica entre teoria e prática que se conquista a chance de humanizar e fazer cultura. Partindo desse pressuposto, e após as inquietações geradas pela leitura do “Extraordinário”, de R. J. Palácio, surge então o projeto intitulado “A arte de ser gentil: apenas gentileza, nada em troca”. O livro escolhido para leitura em sala retrata situações de bullying, intolerância e empatia, e por isso viu-se a necessidade de promover uma reflexão entre o contexto fictício da obra e a realidade dos educandos. No mundo atual, a informação é mais acessível e as distâncias geográficas são quase inexistentes, graças aos avanços tecnológicos. Porém, ao invés do fortalecimento das relações entre os indivíduos, o que ocorre é que a “sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação, está criando, contraditoriamente, cada vez mais incomunicação e solidão entre as pessoas” (BOFF, 1999, p.11)

Diante deste cenário, decidimos por relacionar as temáticas de invisibilidade social e de gentileza com a temática presente na obra ficcional. Isso porque a escola está situada em um local onde essas temáticas fazem parte do cotidiano dos alunos, sendo assim interessante abordá-las e proporcionar a esses um olhar diferenciado.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), apresentam a seguinte orientação:

O ensino da língua portuguesa nas escolas deve ampliar as possibilidades dos educandos de uso da língua para ter acesso à informação, argumentar sobre seus pontos de vista, apresentar suas ideias, dizer como compreendem e percebem a realidade, expressar significados, a partir de um sistema simbólico que já utilizam oralmente nas suas relações cotidianas. (SEME, 2010, p. 4).

Pode-se perceber que as Diretrizes Curriculares incentivam uma educação crítica e emancipatória, enxergando o aluno como ser atuante no processo de construção do conhecimento. Deste modo, é necessário que a educação proporcione uma vivência de

Realização:



mundo, para que o educando seja capaz de ler, pensar e refletir sobre o mundo em que está inserido. Sobre a aproximação do mundo com os educandos, Freire (2013, P.32) indaga:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

Partindo desse ponto, em agosto de 2018, iniciamos nossas atividades com os alunos do nono ano, visando demonstrar aos educandos alguns aspectos tão marcantes em nossa sociedade, e que por banalização, as pessoas não se dão conta de sua importância, como enxergar o outro em sua totalidade e estabelecer relações que cooperam para o processo de socialização.

## 2.1 A ARTE DE SER GENTIL

O projeto consolidou-se respeitando as seguintes estruturas: 1 – Leitura do livro “Extraordinário” de R. J. Palácio, e exibição do filme baseado na obra literária; 2 – Apresentação audiovisual do conceito de gentileza e de invisibilidade social; 3 – Confecção de flores em papel crepom e bilhetes com frases que demonstrem gentileza; 4 – Intervenção na Praça Costa Pereira; 5 – Introdução ao gênero textual relato de experiência 6 – Produção textual; e 7 – Exposição do projeto na escola. É importante enfatizar que os alunos estiveram cientes a todo momento sobre o andamento do projeto, e que, inclusive, o nome foi idealizado por eles.

Apresentamos ainda para os alunos a trajetória de José Datrino, mais conhecido como Profeta Gentileza, que criou uma espécie de livro aberto, com frases sobre a importância de ser gentil, marcadas pelos muros da cidade do Rio de Janeiro.

A frase mais famosa atribuída ao profeta é “Gentileza gera gentileza”, frase essa que os alunos reconheciam, mas nada sabiam sobre sua autoria. Foi proposto então um

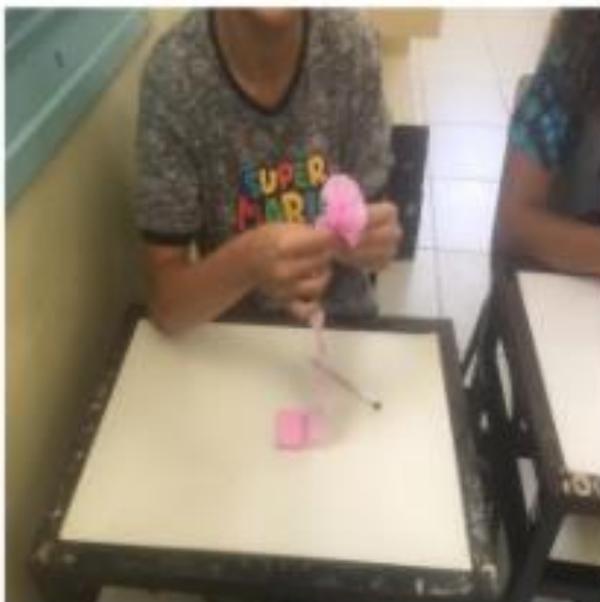
Realização:



debate, evidenciando os conceitos de gentileza e de invisibilidade social. O objetivo da conversa era demonstrar como as duas coisas estão diretamente relacionadas, já que a falta de empatia e respeito com a realidade das pessoas ao nosso redor faz com que, socialmente, elas se tornem invisíveis.

Quando os adolescentes participaram da oficina para confecção de flores em papel crepom, além de serem orientados sobre o trabalho manual a ser realizado, os discentes foram instigados a comentar suas percepções, tanto sobre o material que ali estava sendo produzido, quanto sobre a vida além dos muros da escola.

Foto 1: Confecção de flores em sala



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Realização:



Foto 2: Confeção de flores em sala



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Foto 3: Confeção de flores em sala



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Realização:



Foto 4: Confeção de flores em sala



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Durante a produção das flores em sala de aula, deparamo-nos com alguns comentários depreciativos. Cabe ressaltar que o pessimismo era uma característica presente na turma, o que sempre nos causou, como futuros professores, um sentimento de inconformismo. Alguns adolescentes externaram que “ser gentil não muda o mundo”, que “atitudes pequenas não bastavam”, o que nos remete ao imediatismo cada dia mais forte em nosso tempo. Foi preciso então mudar um pouco o teor da conversa, focando que nenhuma mudança acontece bruscamente, e que toda e qualquer atitude positiva tem o poder de gerar melhorias, já que o ser humano conhece e transforma o mundo e sofre os efeitos de sua própria transformação, estando em constante relação dialética com esse mundo (FREIRE, 1980).

Desse modo, pôde-se mostrar que todos eles, enquanto sujeitos ativos em sociedade, podem atuar com responsabilidade e gerar mudanças. É de suma importância que haja consciência de que o micros social exerce influência sobre o macros social, e que a mudança não é meramente de grandeza ou de ponto de vista, mas de substância ou qualidade, em uma cadeia ininterrupta de relações que ligam indivíduos a diversos grupos sociais, interdependentes ou não (BRANDÃO, 2001). Ao término desse bate papo, foi

Realização:



pedido que os alunos fizessem uma pesquisa em casa, e retornassem para aula seguinte com frases e figuras que representassem, segundo o seu ponto de vista, o que significaria “ser gentil com o outro”. Retornaram à aula seguinte com frases escritas por eles mesmos, assim como muitos trechos retirados da internet.

Posteriormente, os alunos foram direcionados à Praça Costa Pereira, e lá ofereceram as flores, anteriormente confeccionadas, a quem por ali passava. Muitas pessoas foram abordadas, dentre eles comerciantes e moradores de rua. As reações foram diversas: alguns se emocionavam e dividiam com os alunos um pouco de suas histórias; outros recebiam, agradeciam, e seguiam seu caminho.

Foto 5: Entrega de flores na praça Costa Pereira



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Realização:



Foto 6: Entrega de flores na praça Costa Pereira



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Foto 7: Entrega de flores na praça Costa Pereira



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Realização:



Foto 8: Entrega de flores na praça Costa Pereira



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Durante a ação na praça, houve situações de recusa das flores, e isso gerou sentimento de frustração e desânimo nas crianças. De volta à sala de aula, naquele mesmo dia, iniciamos um diálogo com eles, em que o intuito era ouvir o que eles tinham a relatar sobre a intervenção. Cada um destacou algum ponto diferente, e após esse momento catártico, os alunos foram introduzidos ao gênero textual denominado Relato de Experiência, que se trata de uma sequência narrativa com a descrição de lugares, vivências e sensações, com o objetivo de tornar conhecido algum fato vivido pelo autor.

Foi trabalhado nessa etapa o processo de escrita e reescrita, que consiste em possibilitar que o aluno seja o primeiro a corrigir o seu próprio texto. Foram feitas diversas correções e o material escrito era devolvido aos discentes com anotações do que poderia ser melhorado e apontamentos ortográficos.

Ao reescreverem seus relatos, os alunos tiveram a oportunidade de corrigir possíveis desvios de ortografia, além da possibilidade de expor suas ideias com mais clareza, ainda que, de forma geral, tenhamos observado a dificuldade em seguir uma ordem cronológica, característica marcante do gênero textual trabalhado, e a ineficiência



na realização das correções ortográficas apontadas pelos pibidianos. Desta forma, a produção textual final contém alguns erros ortográficos e de concordância, como consta em anexo, apesar de todas as orientações e aulas voltadas para a reescrita. Isto, infelizmente, para uma turma que se despedia do ensino fundamental, é preocupante e acende um alerta em relação ao trabalho com a escrita estabelecido na escola.

Com os relatos em mãos, e a fim de que todo este trabalho não se tornasse apenas mais um instrumento de valoração acadêmica, decidimos encerrar o projeto com uma exposição, realizada no dia 13 de novembro, quando é comemorado, mundialmente, o Dia da Gentileza.

Foto 9: Exposição do projeto “A arte de ser gentil”



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Realização:



Foto 10: Exposição do projeto “A arte de ser gentil”



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Foto 11: Exposição do projeto “A arte de ser gentil”



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

A exposição continha os relatos de experiência e fotos, contando como nasceu a ideia e também como tudo foi desenvolvido, deixando um espaço em branco para que os próprios alunos escrevessem suas impressões sobre aquele projeto, que foi construído

Realização:



por todos, mas que se tornou muito mais deles do que nosso. Além disso, produzimos também um vídeo com todas as etapas realizadas ao longo do trabalho, para que eles se vissem e se orgulhassem daquilo que produziram.

Procuramos deixar claro para os discentes que o conhecimento adquirido através do projeto “A arte de ser gentil” não foi unilateral; aprendemos com eles na mesma medida em que aprenderam conosco, em um movimento dialético, como destaca Freire (2013), em que o ensinar e o aprender vão se tornando conhecer e reconhecer; o educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo o antes sabido. Prosseguindo, o autor pontua que “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1980, p. 69).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como pano de fundo a perspectiva da educação crítica, podemos perceber que a produção textual no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento do senso crítico dos educandos.

A partir da comparação entre a produção oral e a produção escrita, observamos melhorias na habilidade de produção textual e ainda que alguns erros ortográficos e de concordância se mantiveram após as orientações de correção, saímos com um saldo positivo. O projeto buscou estimular a leitura e a escrita dos discentes, e ao mesmo tempo proporcionar uma vivência humanizadora e sociocultural, reconhecendo que a educação precisa ser algo transformador e a prática docente precisa caminhar junto com a realidade, ao compreender que ensinar não é transmitir conhecimento, mas estabelecer uma ponte com objetivo de criar possibilidades para a produção e construção de novos saberes (FREIRE, 2013).

Percebemos também o impacto que esse projeto produziu em alguns alunos, visto que essa turma apresentava muitos problemas de indisciplina e bullying. Durante a construção do projeto foi visível a mudança de atitude na postura dos educandos, que

Realização:



inicialmente se mostraram hostis e desmotivados, e que ao final, conseguiram enxergar a importância e relevância dos temas abordados. No momento em que eles se sentiram coprodutores da ação, mostraram mais interesse e comprometimento com as atividades propostas. No dia do encerramento do projeto, muitos se emocionaram e agradeceram muito, e ouvimos por algumas vezes frases do tipo “obrigado por não terem desistido do nono ano”.

Com isso, pudemos verificar a importância de uma prática que estimule a autonomia e a emancipação do indivíduo. Encerramos o projeto com a sensação de que conseguimos estimular nos alunos o senso crítico e o exercício de reflexão, sobre eles próprios e sobre o mundo, e que esses são estabelecidos no dia a dia através de suas vivências enquanto sujeitos atuantes em sociedade. É preciso ressaltar também a importância do Pibid na trajetória do estudante de licenciatura, pois essa experiência contribui de forma positiva para a práxis do futuro professor, e deste modo ele consegue (re)pensar práticas pedagógicas que auxiliem na formação de indivíduos críticos capazes de realizar a transformação social da realidade em que vivem.

#### **4 TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA**

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, a missão e os documentos orientadores do Instituto Federal do Espírito Santo e do Pibid/Capes.

#### **5 AGRADECIMENTOS E CRÉDITOS**

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou a realização do nosso projeto.

Realização:



## 6 REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Zaia. **A dialética micro/macro na sociologia da educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a08n113.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. In \_\_\_\_\_: Col. Polêmicas do Nosso tempo, Autores Associados: Cortez, 23a ed., São Paulo, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47a ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. (Orgs.) **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RIBEIRO, Tânia Maria. **Da escrita à reescrita: como abordar o texto do aluno**. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unicentro\\_port\\_artigo\\_tania\\_maria\\_ribeiro.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_artigo_tania_maria_ribeiro.pdf)> Acesso em: 21 jan. 2019.

SEME, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa**. Disponível em: <[http://vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218\\_ens\\_fund\\_dir\\_portugues.pdf](http://vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_ens_fund_dir_portugues.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2019

Realização:





## ANEXO B

**PRODUÇÃO TEXTUAL -**

Nome: Lucas Magalhães Lampaia turma: 1.1. Nº \_\_\_\_\_  
 Professora: Patrícia Seibert Data: 03/10/2018

Relatório: "A arte de ser gentil"

A arte de ser gentil, um projeto iniciado e desenvolvido, em escala, sob orientação de Luciana dos Anjos da IFFES, o nome do projeto, foi escolhido por votação entre alguns estudantes do 1º ano.

Uma parte do projeto, em sala fizemos um levantamento de arte, onde, por meio de uma aula sobre arte, fizemos flash cards com cores e movimentos para fazer. Mas depois fizemos entendendo a importância do projeto, que era trazer ao aluno a entrega, mas o que ele deveria fazer, desde a chegada ao rádio pessoal a dentro, mesmo de alguns alunos, como o projeto que está no final e desenvolver artigos e trabalhos.

De primeira fizemos uma reunião, com rapidamente com alguns alunos e projeto.

1

**ESPELHO DE AVALIAÇÃO**

Competência I	
I	
II	
IV	
V	

Realização:



## ANÁLISE MICROBIOLÓGICA DE AMOSTRAS DE ORÉGANO (*ORIGANUM VULGARE L.*) COMERCIALIZADAS EM MERCADOS NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA (BA)

Wihny Paiva Nunes<sup>1</sup>  
 Renata de Sousa da Silva<sup>2</sup>  
 Claudielle Silva Figueredo<sup>3</sup>  
 Nivio Batista Santana<sup>4</sup>

**Eixo:** Ações de Extensão

**Categoria:** Relato de Experiência

### RESUMO

As especiarias são comumente utilizadas para modificar ou realçar o sabor e aroma dos alimentos, sendo o orégano uma das mais consumidas. Este trabalho teve como objetivo avaliar as condições microbiológicas de especiarias do tipo orégano (*Origanum vulgare L.*) de 4 distintas marcas comercializadas em mercados do município de Itapetinga-BA, verificando a presença de Coliformes Totais e Termotolerantes, *Staphylococcus* e *Salmonella spp.* Os resultados obtidos mostraram que 3 das 4 amostras analisadas apresentaram ao menos um dos microrganismos submetidos a testes, indicando contaminação e conseqüentemente falhas higiênicas sanitária proveniente de alguma etapa processamento deste produto, podendo ser oriundas desde dos equipamentos utilizados, manipuladores, utensílios e até mesmo inadequação do armazenamento por parte da indústria processadora quanto do mercado responsável pela comercialização. No entanto, as especiarias geralmente são utilizadas em baixas quantidades nos pratos culinários em que são empregadas, minimizando assim as chances de os consumidores serem acometidos por problemas em sua saúde. Mesmo assim, se faz necessário uma inspeção mais rigorosa dos órgãos responsáveis pela fiscalização e melhoramento das etapas de boas práticas de fabricação – BPF deste tipo de produto.

**Palavras-chave:** Especiarias. Coliformes. Contaminação.

<sup>1</sup> Graduanda do curso ciência e tecnologia de alimentos, IFES - Campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: wihny-paiva11@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Engenharia de Alimentos, UESB- Campus Juvino Oliveira (Itapetinga). E-mail: resousa1997@gmail.com

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Engenharia de Alimentos, UESB- Campus Juvino Oliveira (Itapetinga). E-mail: claudielle96@hotmail.com

<sup>4</sup> Professor do departamento de Tecnologia Rural e Animal (DTRA), UESB- Campus Juvino Oliveira (Itapetinga). E-mail: nivioobs@yahoo.com.br

Realização:



## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Especiarias

Os consumidores cada vez mais buscam para o seu consumo, alimentos com alta qualidade, mais naturais, saudáveis, frescos, livres de aditivos e com menos sal, menor quantidade de gordura e ácidos, dando preferência muitas vezes a alimentos que passam por menor processamento e que os mesmos apresentem uma longa vida de prateleira (GOULD, 1995 *apud* BEDIN; GUTKOSKI; WIEST, 1999). Sendo assim, a utilização de substâncias naturais, de origem vegetal, acaba sendo uma opção mais atrativa para o consumidor, como é o caso das especiarias (PEREIRA, 2006).

Conforme Rizzini e Mors (1995), a utilização de especiarias têm sua importância na vida do homem desde muito tempo, uma vez que estes tipos de produtos possuem aroma característico e são usados para realçar o sabor dos alimentos, como conservantes, além para fins medicinais.

Especiarias podem ser definidas como produtos constituídos de origem de partes provenientes raízes, rizomas, bulbos, cascas, folhas, flores, frutos, sementes ou talos de uma ou mais espécies vegetais, geralmente utilizadas com a finalidade de agregar sabor ou aroma aos alimentos e bebidas (BRASIL, 2005).

As especiarias empregadas de forma diária em diferentes alimentos, sendo a quantidade determinada pela preferência de sabores, sendo os álcoois, ésteres, aldeídos, terpenos, fenóis, ácidos orgânicos e outros elementos os responsáveis por conferirem os sabores existentes nas especiarias (BEDIN, GUTKOSKI & WIEST, 1999; SAGDIÇ, 2003).

Além disso elas apresentam propriedades, de estimulantes do apetite, além de conferir aroma antes e durante a cocção. Podem ser conferidas em diversos pratos culinários como saladas, sopas, carnes, molhos, licores, cremes, chás, caldas, compotas e como enfeites decorativos (GERMANO; GERMANO, 1998).

### 1.2 Orégano

Da família *Lamiaceae*, o orégano (*Origanum vulgare L.*) é considerado uma planta medicinal e condimentar, apreciada por vários países como o Brasil, Estados Unidos, os

Realização:



européus, devido a sua utilização na culinária como por exemplo em pizzas, panificação etc. (CORRÊA, 2008). Ademais, são atribuídas ações terapêuticas tais como antioxidante, analgésica, antiviral, entre outros, a este tipo de especiaria (SILVA et al., 2010).

O orégano dentro da culinária atua como flavorizante nos alimentos e no Brasil são reconhecidas duas espécies, o orégano chileno (*Origanum vulgare L.*) e o orégano mexicano (*Lippia graveolens Kunth*), na forma de folhas e talos (BRASIL, 2005).

Acredita-se que o orégano (*Origanum vulgare L.*) tem origem das regiões da Ásia e Europa mediterrânea, apresentando muitas espécies, todas aromáticas. Se trata de uma erva perene e apresenta compostos majoritários o carvacrol e timol em seu óleo essencial, podendo atuar como um tipo de tônico para o aparelho digestivo (LAMBERT, et al., 2001; VALENO & SALMENRON, 2003; SIATIS, et al., 2005 *apud* CUNHA et al., 2016).

A utilização do orégano é ampla em diversos setores como nas indústrias agrícolas, farmacêuticas, alimentícias e de cosméticos. Mas é como erva culinária que é mais conhecido. Suas folhas podem ser usadas na forma fresca ou seca, porém as folhas secas são consideradas provedoras de melhor sabor (CERVATO, et al., 2000; LAMIRI, et al., 2001).

A sua composição química pode variar de acordo com alguns fatores como espécie, clima, altitude e tempo em que a planta é colhida, sendo que todas as espécies do gênero *Origanum* são ricas em compostos fenólicos, lipídios e ácidos graxos, flavonóides e antocianinas. Seus componentes mais importantes são limoneno, beta-cariofileno, p-cimeno, linalol e alfa-pineno. Especialmente na espécie *Origanum vulgare* foram encontrados ácido o-cumárico, ácido ferúlico, ácido cafeico, ácido p-hidroxibenzóico, ácido vanílico e ácido rosmarínico (KINTZIOS, 2002; LOZANO, 2004; GEROTHANASSIS et al., 1998 *apud* COQUEIRO, 2012).

### 1.3 Qualidade microbiológica dos alimentos

Segundo Silva et. al., (2013), há uma grande preocupação em relação a qualidade microbiológica em especiarias, uma vez que atualmente o mercado consumidor vem se

Realização:



mostrando mais exigente em relação a qualidade do que consomem e os aspectos higiênicos sanitários servem com um parâmetro para essa detecção.

Uma análise de qualidade microbiológica de alimentos pode servir como indicativo no aspecto de saúde pública, já que os alimentos podem ser veículos ou meios adequados para o transporte ou proliferação de microrganismos patogênicos, podendo acarretar do desenvolvimento de surtos de intoxicação alimentar e no aspecto econômico já que alterações ou deteriorações em alimentos impossibilitam a sua venda, o que tem como consequência prejuízos aos produtores (PEIXOTO, et al 2009).

As contaminações das especiarias podem ocorrer em qualquer etapa de processamento delas, por bactérias, fungos e leveduras. Sendo assim deve-se adotar medidas visando evitar possíveis enfermidades ao consumidor. Para evitar que esses produtos acabem desenvolvendo e/ou agregando substâncias físicas, químicas ou biológicas que possa causar algum dano a saúde do consumidor, o seu processamento, etapa de embalagem, armazenagem, transporte e conservação, devem seguir as à legislação vigente de Boas Práticas de Fabricação (BPF). Além disso, os produtos devem atender aos regulamentos técnicos específicos de aditivos alimentares e coadjuvantes de tecnologia de fabricação (RIDELL, 1992; GERMANO e GERMANO, 1998; BRASIL, 2005; KRUPPA e RUSSOMANNO, 2008).

As doenças transmitidas por alimentos (DTAs) podem ser adquiridas tanto pela ingestão de água quanto de alimentos contaminados por algum agente químico ou biológico. Podendo ocasionar diversos sintomas como o vômito, diarreia, dor de estômago, náusea e até mesmo a febre (AMSON et.al., 2006; MERUSSI et.al., 2010).

Os microrganismos indicadores são organismo cuja presença ou ausência são capazes de demonstrar indiretamente a história da amostra, sobre sua confecção, sendo utilizados para avaliar segurança e higiene alimentar. Alguns exemplos de microrganismos indicadores são os Coliformes Totais e Termotolerantes, *Salmonella* spp. e *Staphylococcus*. Alguns destes indicadores são patogênicos e podem causar danos à saúde (BRANDÃO, 2012; FORSYTHE, 2013).

Realização:



### 1.3.1 Coliformes Fecais e Coliformes Termotolerantes

Os Coliformes podem ser utilizados como indicadores das condições higiênicas sanitárias de um alimento, do ambiente onde ele foi produzido e de quem manipulou o mesmo. A presença dos Coliformes Totais e Termotolerantes serve como um indicativo que ocorreu contato direto ou indireto do alimento com material fecal e da efetividade dos processos de descontaminação, pois sua inativação ocorre de forma fácil ao se utilizar sanitizantes (RODRIGUES ET.AL., 2003; SANTANA, MARTINEZ & LIMA, 2008).

As bactérias coliformes totais consistem em bactérias na forma de bastonetes gram-negativos, não esporuladas, aeróbios ou anaeróbios facultativos, que possui como principal característica a fermentação de lactose com produção de ácidos, aldeídos e gás a 35°C entre 24 e 48 horas. Os Coliformes Termotolerantes têm definição semelhante dos coliformes totais, porém apresentam restrição de fermentar a lactose produzindo gás, em 24 horas a 44,5-45,5°C (CARDOSO et.al., 2001; CUNHA, 2006).

### 1.3.2 *Staphylococcus*

*Staphylococcus* pertencem à família *Micrococcae*, são definidos como microrganismos que apresentam forma de cocos gram positivos, com um diâmetro em torno de 0,5 a 1,5  $\mu\text{m}$ , podendo estes ainda manifestar-se sob diversos aspectos, nos quais estão inclusos de forma isolada, por cadeias curtas, e até mesmo em pares ou agrupados de maneira irregular (KONEMAN et al., 2008; MURRAY et al., 2010). Existem 33 espécies de *Staphylococcus*, onde 17 podem ser isoladas de amostras biológicas humanas. O gênero desta bactéria faz parte da microbiota da pele humana normal e de outros sítios anatômicos. (CASSETTARI; STRABELLI & MEDEIROS, 2005; KONEMAN, 2001).

Os *Staphylococcus* são sensíveis à temperatura elevada, além de desinfetantes e soluções antissépticas, porém, eles podem sobreviver em superfícies secas durante longos períodos. O *Staphylococcus aureus* se trata de uma das espécies bacterianas mais comuns, e é a mais virulenta do seu gênero. A disseminação endógena desta



bactéria é a mais comum, no entanto, a disseminação exógena pode acontecer onde pode haver transferência para uma pessoa vulnerável pelo contato direto ou através de fômites (MURRAY et al., 2010).

*Staphylococcus aureus* são microrganismos capazes de se adaptar a diversas condições tais como altas temperaturas, pressão osmótica, variação de pH, entre outros fatores, possibilitando com isso condições para que ocorra sua dispersão e assim facilitando sua colonização tanto no homem quanto no ambiente, podendo assim, devido a esses fatores, desenvolver doenças (CEPEDA et al., 2005; KNIEHL et al., 2005).

Conforme Quinn et al., (2007), a depender do tipo de cepa, especialmente em alimentos, pode haver manifestação de intoxicação estafilocócica, uma vez que é possível o desenvolvimento de toxinas quando em condições favoráveis por *staphylococcus aureus*.

### 1.3.3 *Salmonella spp*

A *Salmonella spp* faz parte da família “*Enterobacteriaceae*”, que são bactérias gram negativas, anaeróbicas facultativas que apresentam forma em bastonetes, são movidas por flagelos peritríquios, seu período de incubação pode variar em torno de 6 a 48 horas e podendo causar alguns sintomas como náusea, vômito e progridem para dores abdominais e diarreia, que varia de brandas a severas (PAULA, 2002; LEVINSON, 2005; MICHEL, 2009; BLACK, 2002).

A *Salmonell* pode causar doenças em humanos e animais, através do consumo e da ingestão de alimentos contaminados. Ela se encontra amplamente distribuídas na natureza, sendo o trato intestinal do homem e dos animais o principal reservatório natural (CARDOSO E CARVALHO, 2006). Essa bactéria apresenta a capacidade de se aderir a superfícies como teflon, aço, vidro e fórmica, formando um tipo de “biofilme” na superfície deste material. O controle da mesma deve ser feito a partir do momento que o produto sai do local de origem, passando pelo processo de industrialização até a chegada ao consumidor final (MALDONADO, 2008).



Como esse gênero de bactéria se dissemina facilmente, ela pode ser encontrada em locais variados como matéria-prima alimentares (JAKABI et.al., 1999). Pela Resolução RDC nº 12, de 02 de janeiro de 2001, em que está inserido o Regulamento Técnico associado a padrões microbiológicos para alimentos, há definido uma tolerância de microrganismos para especiarias íntegras ou moídas, onde é preciso haver ausência de *Salmonella spp* em 25g do produto, já para Coliformes Termotolerantes há uma permissão de até  $5 \times 10^2$  (BRASIL, 2001).

Diante do que foi exposto, o presente trabalho foi realizado com o objetivo de avaliar as condições microbiológicas de especiarias do tipo orégano (*Origanum vulgare L.*) de distintas marcas comercializadas em mercados do município de Itapetinga-BA, verificando à presença de Coliformes Totais e Termotolerantes, *Staphylococcus* e *Salmonella spp* e comparar os resultados obtidos com os limites microbiológicos estabelecidos pela legislação nacional.

## 2 MATERIAL E MÉTODOS

Foram analisadas 4 amostras de orégano de distintas marcas, adquiridas em mercados do município de Itapetinga (BA) na forma moída, onde foram devidamente identificadas (A, B, C e D) e levadas para o laboratório de microbiologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB Campus Itapetinga. Submeteu-se todas as amostras à análise microbiológica de Coliformes Totais e Termotolerantes, *Staphylococcus* e *Salmonella spp*. Para as análises seguiu-se o método preconizado pelo manual de métodos de análises microbiológicas de alimentos. Todos os testes foram feitos em duplicata.

### 2.1 Análise de Coliformes totais e termotolerantes

Para análise de Coliformes totais e Termotolerantes utilizou-se a técnica de Número mais provável (NMP), efetuando o teste presuntivo com Caldo Lauril Sulfato Triptose (LST com incubação das amostras a 35 °C por 24 h. Com a finalidade de

Realização:



confirmar a presença realizou-se por meio do Caldo Lactose Bile Verde Brilhante (VB) para coliformes de origem total, incubados a 35°C por 48 h, e Caldo *Escherichia coli* (EC) para Termotolerantes mantidos a 45°C por 48 h. Para a confirmação dos testes, o meio se apresenta turvo e com retenção de gás nos tubos de Duhran. Todos os resultados foram analisados base nas diluições e quantidades positivas do teste confirmativo, tendo orientação a tabela de NMP nos métodos descritos no Manual de Métodos de Análises Microbiológicas de Alimentos (SILVA; JUNQUEIRA & SILVEIRA, 1997).

## 2.2 Análise de *Salmonella*

Para *Salmonella* foram determinadas somente a presença ou ausência. Foi feito o pré-enriquecimento (225 ml de água peptonada + 25g da amostra) incubou-se a 35°C / 18-24horas, para o enriquecimento seletivo foi transferido 1 mL para 9 mL contendo caldo tretationato (caldo TT) e 1 mL para 9 mL de caldo Seletino Cistina (SC). Incubou-se ambos a 35°C / 24horas. Para o plaqueamento diferencial foi feito o estriamento em caldos enriquecidos em Ágar Xilose Lisina Desoxicolato (XLD) e Ágar Bismuto Sulfito (BS) eles foram incubados a 35°C/ 24horas. Após o tempo determinado fez – se a leitura das placas, no (BS) eram esperadas colônias marrons ou pretas com ou sem brilho metálico e no (XLD) colônias transparentes, rosa escuro indicando a presença de *Salmonella*.

## 2.3 Análise de *Staphylococcus*

Para análise de *Staphylococcus* foram feitas três diluições  $10^{-1}$  (225 mL de água peptonada + 25 g da amostra),  $10^{-2}$  (9 ml de água peptonada + 1 mL da amostra  $10^{-1}$  ) e  $10^{-3}$  (9 ml de água peptonada + 1 mL da amostra  $10^{-2}$  ), em seguida em cada placa contendo o meio Agar Baird Parker foi depositada 1 mL de cada diluição, sendo realizado em duplicata, resultando em um total de 6 placas, as placas foram dispostas em estufa por 48hs à 37 °C. Passadas às 48h foi feita a contagem onde foram feitos os cálculos das médias e o cálculo (UFC/g) unidade formadora de colônias por grama de amostra.

Realização:



### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das análises microbiológicas das diferentes marcas de orégano encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 - Resultados das análises microbiológicas de Coliformes Totais e Termotolerantes, *Salmonella spp* e *Staphylococcus* ao qual as amostras de orégano foram submetidas.

Amostra	Colif. á 35°C NMP/g	Colif. À 45°C NMP/g	Staphylococcus UFC/g	<i>Salmonella</i>
A	<0.3	Ausente	-	Ausente
B	<0.3	Ausente	3.2x10 <sup>4</sup>	Presente
C	<0.3	Ausente	3.24x10 <sup>3</sup>	Ausente
D	<0.3	Ausente	2.7x10 <sup>2</sup>	Ausente

Fonte: os autores

Com base nos dados da tabela 1, todas as amostras se encontram de acordo a legislação vigente para Coliformes totais e Coliformes Termotolerantes que segundo a RDC nº 12 de 2/01/2001 é aceitável para o controle microbiológico de especiarias e condimentos a tolerância de 5x10<sup>2</sup>/g de Coliformes a 45°C/g fazendo assim com que as amostras analisadas estejam dentro do padrão estabelecido pela legislação.

Resultados similares foram encontrados por Oliveira et.,al (2017) ao avaliar coliformes fecais e presença de fungos filamentosos em pimenta-do-reino (*Piper nigrum L.*), açafraão (*Curcuma longa L.*), canela em pó (*Cinnamomum cassia L.*) e cominho (*Cuminum cyminum L.*) desidratados comercializados em feiras livres de Cuiabá que em seus resultados não obtiveram nenhuma ocorrência de condimento apresentando crescimento indicativo de Coliforme fecal (*E. coli*).

Furlaneto e Mendes em 2004, avaliaram por análise microbiológica, 10 amostras de especiarias comercializadas em hipermercados e feiras livres, e observaram que houve uma variação de 0,3 a 110 NMP/g, no qual o orégano apresentou 2,1x10<sup>1</sup> NMP/g, indicando assim estar dentro do limite permitido para Coliformes Termotolerantes.

Em relação a *Salmonella*, foi encontrado presença apenas na amostra B, o que causa preocupação já que a legislação estabelece a necessidade de haver ausência e como o orégano é muitas vezes empregado em formulações culinárias próximo ou até

Realização:



mesmo no fim do preparo para preservar seu flavor, fazendo com que essa especiaria fique pouco tempo exposta à temperatura elevada pode gerar risco a saúde humana, caracterizando-a imprópria para consumo.

Barbosa e Teshima (2017) ao avaliarem a qualidade microbiológica de especiarias (urucum, pimenta-do-reino, cominho e cúrcuma) desidratadas e comercializadas a granel no mercado informal em Feira de Santana e Santo Estêvão, verificaram que 74% das amostras de cominho, 67% das amostras de pimenta do reino, 73% das amostras de cúrcuma e 47% das amostras de urucum apresentaram presença de Salmonela, sendo estas impróprias para comercialização e consumo, por apresentarem risco à saúde.

A legislação vigente não estabelece padrão de limite para *Staphylococcus* em especiarias do tipo moída, no entanto como este microrganismo se trata de um indicativo de grande importância dentro dos padrões higiênicos e sanitários pelo fato de ser capaz de produzir enterotoxinas que podem acarretar ao ser humano gastroenterites, o fato de haver presença do mesmo em 3 amostras (B, C e D) geram preocupação por indicar que durante a produção dessas especiarias houve em algum momento falhas decorrente a higiene-sanitária insatisfatória, ou até mesmo por contaminação cruzada.

Rocha et al., (2010) estudando a presença de *Staphylococcus* durante o diagnóstico da qualidade microbiológica de amostras de pata de vaca (*Bauhinia forticata*), quixabeira (*Bumelia sertorum*) e umburana (*Amburana cearensis*) no município de Currais Novos no RN, detectou 25% desses microrganismos nas amostras analisadas.

De acordo com Franco e Landgraf (2008), intoxicações podem ser causadas por *Staphylococcus*, uma vez que este pode produzir toxinas danosas ao trato gastrointestinal de humanos quando na temperatura ambiente.

Segundo Cunha Neto, Silva e Machado (2013), é preciso estar atento quanto à concentração de microrganismos em especiarias desidratadas, pois estas podem acarretar em danos à saúde do consumidor quando são capazes de produzir toxinas, podendo com isso levar a algumas reações como hemorrágicas, dermatológicas, distúrbios neurológicos, carcinogenicidade, entre outros tipos.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as amostras analisadas com exceção da amostra A, apresentaram alguma presença dos microrganismos analisados. O que indica que mesmo as especiarias industrializadas comercializadas em mercados passando por métodos de controle de qualidade, pode haver falhas higiênico sanitárias proveniente de alguma etapa de processamento deste produto podendo ser oriundas desde dos equipamentos utilizados, manipuladores, utensílios e até mesmo inadequação do armazenamento por parte da indústria processadora quanto do mercado responsável pela comercialização e sendo assim se faz necessário uma inspeção mais rigorosa dos órgãos responsáveis pela fiscalização e melhoramento das etapas de Boas Práticas de Fabricação (BPF) deste tipo de produto. Porém, o fato de as especiarias geralmente serem utilizadas em pequenas quantidades nos pratos culinários, minimizam as chances comprometimento da saúde do consumidor, fazendo-se necessária uma inspeção mais rigorosa dos órgãos responsáveis pela fiscalização do tipo de produto analisado neste trabalho.

#### REFERÊNCIAS

- AMSON, G.V; HARACEMIV, S.M.C.; MASSON, M.L. Levantamento de dados epidemiológicos relativos a ocorrências/ surtos de doenças transmitidas por alimentos (DTAS) no estado do Paraná – Brasil, no período de 1978 A 2000. **Ciênc. Agrotec.** Lavras, 30(6):1139-1145. 2006.
- BARBOSA, I. B.; TESHIMA, E. Perfil de contaminação microbiológica de especiarias. **in:** XXI seminário de iniciação científica, Feira de Santana. v. 21. 2017.
- BEDIN, C; GUTKOSKI, S. B.; WIEST, J. M. Atividade antimicrobiana das especiarias. **Higiene Alimentar**, v.13, n.65, p. 26- 29, 1999.
- BLACK, J. G. **Microbiologia: Fundamentos e perspectivas**. 4 ed. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan.p. 583 - 584.2002.
- BRANDÃO, W.T. M. **Microbiologia**. 1 ed. Curitiba: Livro Técnico. 2012.
- BRASIL. 2001. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução nº12 de 10 de janeiro de 2001. **Regulamento técnico sobre padrões microbiológicos para alimentos**. Diário Oficial da União; Poder Executivo, de 11 de janeiro de 2001.

Realização:



BRASIL. 2005. Ministério da Agricultura e Abastecimento. RDC nº 276, de 22 de setembro de 2005. **Regulamento técnico para especiarias, temperos e molhos**. Diário Oficial da União; Poder Executivo, de 23 de setembro de 2005.

CARDOSO, A.L.S.P, TESSARI, E.N.C, CASTRO, A.G.M, KANASHIRO, A.M.I, GAMA, N.M.S.Q. Pesquisa de coliformes totais e coliformes fecais analisados em ovos comerciais no laboratório de patologia avícola de descalvado. **Arq. Inst. Biol.** 68(1):19-22. 2001.

CARDOSO, T. G.; CARVALHO, V. M. Toxificação alimentar por *Salmonella spp.* **Rev. Inst. Ciênc. Saúde.** v. 24, n. 2. p. 95 – 101. 2006.

CASSETTARI, V. C.; STRABELLI, T.; MEDEIROS, E. A. S. Staphylococcus aureus bacteremia: what is the impact of oxacillin resistance on mortality? **Braz. J. Infect. Dis.**, v. 9, n. 1, p. 70-6.2005.

CEPEDA, J. A.; WHITTI HOUSE, T.; COOPER, B.; HAILS.; JONES, K.; KWAKU, F.

TAYLOR, L.; SHAW, S. Isolation of patients in single rooms or cohorts to reduce spread of MRSA in intensive-care units: prospective two center study. **The Lancet**, v.365, n.9456, p.295-304, jan. 2005.

CERVATO G., CARABELLI M., GERVASIO S., et al. Antioxidant properties of oregano (*Origanum vulgare*) leaf extr acts. **J Food Biochem.**24:453-65. 2000.

COQUEIRO, D.P. BUENO, P.C.S, GUIGUER, E.L et al. Efeitos do chá de orégano (*Origanum vulgare*) no perfil bioquímico de ratos. **Sci Med.** 22:191 – 196. 2012.

CORREIA, R. M. **Adubação orgânica, intensidade e qualidade de luz no crescimento de plantas características anatômicas e composição química do óleo essencial de orégano (*Origanum vulgare* L.)**. Tese apresentada à Universidade Federal de Lavras. Minas Gerais, 2008.

CUNHA NETO, A.; SILVA, F.V.; MACHADO, A.P. Incidência de espécies fúngicas potencialmente toxigênicas em especiarias. **Ensaio e Ciência: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde**, [s.l.], v.17, n.1, p.9-18.2013.

CUNHA, T.R.A.; SILVA, T.R.; C.L.K; ROSA, K.R; MASSON, J. Caracterização físico-química e sensorial de pão de queijo elaborado com folhas desidratadas e óleo essencial de orégano (*origanum vulgare* l). **ANAIS do IV WORKIF – Workshop de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação do IFMT, Cuiabá/MT.** 2016.

CUNHA, M.A. Métodos de detecção de microrganismos indicadores. **Saúde & Ambiente em Revista.**1(1):09-13. 2006.

Realização:



FORSYTHE, J.S. **Microbiologia da segurança dos alimentos**. Porto Alegre: Artmed. 2013.

FRANCO, B. D. G. de; LANDGRAFF, M. **Microbiologia dos Alimentos**. São Paulo: Atheneu. 2008.

FURLANETO, L.; MENDES, S. Análise microbiológica de especiarias comercializadas em feira livre e em hipermercados. **Alimentos e Nutrição**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 87-91. 2004.

GERMANO, P. M. L; GERMANO, M. I. S. Importância e riscos das especiarias. **Higiene Alimentar**, v. 12, n. 57, p. 23 – 31.1998.

JAKABI, M.; BUZZO, A.A.; RISTORI, C.A. TAVECHIO, A.T.; SAKURA, H.; PAULA, A.M.R, et. al. **Observações laboratoriais sobre surtos alimentares de *Salmonella sp*, ocorridos na Grande São Paulo, no período de 1994 a 1997**. Ver Inst Adolf Lutz. 58 (1): 47-51. 1999.

KNIEHL, E.; BECKER, A.; FORSTER, D. H. Bed, bath and beyond: pitfalls in prompt eradication of methi-cillin-resistant staphylococcus aureus carrier status in healthcare workers. **Journal of Hospital Infection**. v.59, n.3, p.180-187. 2005.

KONEMAN, E. et al. **Diagnóstico microbiológico**. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2001.

KONEMAN, E.W., ALLEN, S.D., DOWELL, J.R., SOMMERS, H.M. **Diagnóstico Microbiológico** – Texto e Atlas Colorido. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2008.

KRUPPA, P.C; RUSSOMANNO, O.M.R. Ocorrência de fungos em sementes de plantas medicinais, aromáticas e condimentares da família Lamiaceae. **Trop. plant pathol**. vol.33 no.1 Brasília Jan./Feb. 2008.

LAMIRI A., LHALOUI S., BENJILALI B., et al. Insecticidal effects of essential oils against Hessian fly, *Mayetiola destructor* (Say). **Field Crops Res**.71:9-15. 2001.

LEVINSON, W.; JAWETZ, E. **Microbiologia médica e imunologia**. 7 ed. Porto Alegre. Artmed. p. 133 – 136. 2005.

MALDONADO, A. G. **Ocorrência de *Salmonella spp* em amostras de carcaças e miúdos de frango obtidos em uma feira e um mercado municipal na zona oeste da cidade de São Paulo: Análise crítica entre a técnica convencional em meios de cultivo e reação em cadeia pela polimerase – PCR**. 2008. 75 p. Dissertação (Mestrado em Medicina Veterinária). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

Realização:



MERUSSI, G.D, MAFFEI, D.F, CATANOZI, M.P.L.M. Surtos de gastroenterite relacionados ao consumo de laticínios no estado de São Paulo no período de 2000 a 2010. **Alim. Nutr.** 202; 23(4):639-645.2010.

MICHEL, J.; PELCZAR, JR.; CHAN, E. C. S.; KRIEG, N. R. **Microbiologia: Conceitos e aplicações.** 2 ed. vol.2. São Paulo. Pearson. p. 229 – 232. 2009.

MURRAY, P.R.; ROSENTHAL, K.S., PFALLER, M.A. **Microbiologia médica.** 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier; 2010.

OLIVEIRA, J.O; VILELA, L.T.O, SILVA, L.H.O; NASCIMENTO, T.S, MAGALHÃES, F.A.C; VIVI, V.K. Análise microbiológica de especiarias desidratadas comercializadas em feiras livres de Cuiabá, Mato Grosso. **Journal Health NPEPS.** 2(2):365 - 379. 2017.

PAULA, A.M.R. **Deteção de Salmonella em Alimentos Crus de Origem Animal Empregando os Imunoensaios Rápidos TECRA™ Salmonella VIA, TECRA™ Salmonella UNIQUE e o método convencional de cultura.** São Paulo, 2002, 49 p. Dissertação para obtenção de grau de mestre. Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Universidade de São Paulo, 2002.

PEIXOTO, D.; WECKWERH, P. H.; SIMIONATO, E. M. R. S. Avaliação da qualidade microbiológica de produtos de confeitaria comercializados na cidade de ribeirão preto / SP. **Alimentos e Nutrição.** v.20, n.4, p. 611-615. 2009.

PEREIRA, M. C.; VILELA, G. R.; COSTA; L. M. A. S.; SILVA, R. F.; FERNANDES, A. F.; FONSECA, E. W. N.; PICCOLI, R. H. Inibição do desenvolvimento fúngico através da utilização de óleos essenciais de condimentos. **Ciências Agrotécnicas.**, v. 30, n. 4, p. 731-738, 2006.

QUINN, P. J. et al. **Medicina veterinária e doenças infecciosas.** Porto Alegre: ARTMED, 2007.

RIDELL G. **Controle Sanitário dos Alimentos.** 2a ed. São Paulo: Atheneu; 1992.

RIZZINI, C.T.Q, MORS, W.B. **Botânica Econômica Brasileira.** 2a ed. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural.1995.

ROCHA, F. A. G. da; MEDEIROS, F. G. M. de; SILVA, J. L. A. da. **Diagnóstico da qualidade sanitária de plantas medicinais comercializadas no município de currais novos, RN.** HOLOS, Ano 26, 2 v. 2, 2010.

RODRIGUES, K.L; GOMES, J.P; CONCEIÇÃO, R.C.S; BROD, C.S, CARVALHAL, J.R, ALEIXO, J.A.G. Condições higiênico sanitárias no comércio ambulante de alimentos em Pelotas-RS. **Cienc. Tecnol. Aliment.** 23(3):447- 452. 2003.

Realização:





SAGDIÇ, O. Sensitivity of four pathogenic bacteria to Turkish thyme and oregano hydrosols. **Lebensmittel Wissenschaft und Technologie**, v.36, n.5, p.467-73. 2003.

SANTANA, R.F, SANTOS, D.M, MARTINEZ, A.C.C, LIMA, A.S. Qualidade microbiológica de queijo-coalho comercializado em Aracaju, SE. **Arq. Bras. Med. Vet. Zootec.** 60(6):1517-1522. 2008.

SILVA, J. P. L. et al. Óleo essencial de orégano: interferência da composição química na atividade frente a *Salmonella Enteritidis*. **Ciência e Tecnologia dos Alimentos**, Campinas, v. 30, p. 136-141. 2010.

SILVA, N.; JUNQUEIRA, V. C. A.; SILVEIRA, N. F. de A. **Manual de métodos de análise microbiológica de alimentos**. 6ª ed. São Paulo: Livraria Varela, 1997.

SILVA, J. F.; MELO, B. A.; LEITE, D. T.; CORDEIRO, M. F. R.; PESSOA, E. B.; BARRETO, C. F.; FERREIRA, T. C. Análise microbiológica de condimentos comercializados na feira central de Campina Grande – PB. **Agropecuária científica no seminário**. v. 9, n. 2, p. 83-87. 2013.

Realização:



## CLUBE DE LEITURA SOCIEDADE EPICUREIA: UMA PROPOSTA EXTENSIONISTA DE FOMENTO DO GOSTO PELA LEITURA LITERÁRIA

Edézio Peterle Junior<sup>1</sup>  
 Jéssica do Nascimento Oliveira<sup>2</sup>  
 Thiago Oliveira Braga<sup>3</sup>  
 Viviana Leite Pimentel<sup>4</sup>

**Eixo:** Ações de Extensão

**Categoria:** Relato de Experiência

### RESUMO

O presente trabalho trata-se de relato de experiência composto a partir das vivências proporcionadas pela implementação do projeto extensionista Sociedade Epicureia: clube de leitura literária, no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Venda Nova do Imigrante. Como produto de um trabalho coletivo desenvolvido entre alunos e professor, no que tange especificamente à idealização do projeto, e com a contribuição inestimável de membros da comunidade externa ao Ifes em sua atualização (no sentido de passagem da potência ao ato), este relato dará voz a percepções plurais acerca dos impactos que a participação em um clube de leitura podem produzir na vida de diferentes sujeitos, sejam professores, sejam estudantes. Nesse sentido, o texto se organizará a partir da seguinte divisão: em uma primeira seção, será apresentado um breve histórico do processo de elaboração do projeto que deu origem ao clube de leitura, comentando-se alguns dos resultados obtidos pelo grupo ao longo do ano de 2019; num segundo momento, será proposta uma reflexão acerca da importância de um projeto dessa natureza, para que, enfim, se encerre o texto pelo registro das experiências e percepções dos autores acerca da participação neste projeto e das possíveis contribuições que ele oferece à sua formação acadêmica e humana.

**Palavras-chave:** Sociedade Epicureia. Clube de leitura. Leitura literária. Formação de leitores.

<sup>1</sup>Graduando em Letras/Português, 7º período, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo– IFES, campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: edeziopeterle@hotmail.com

<sup>2</sup>Graduanda em Letras/Português, 7º período, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo– IFES, campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: jessicanoliveira3@gmail.com

<sup>3</sup>Graduando em Letras/Português, 7º período, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo– IFES, campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: bragathiago@zipmail.com.br

<sup>4</sup>Graduanda em Letras/Português, 7º período, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo– IFES, campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: Viviana\_vni@hotmail.com.

Realização:



## 1 INTRODUÇÃO: UM BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE EPICUREIA

Ao fim do segundo semestre letivo de 2018, um grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Venda Nova do Imigrante, dirigiu-se a um professor de literatura para apresentar o que, até o momento, era ainda um desejo um pouco vago: o esboço (ainda não escrito) da ideia de elaboração de um projeto que tivesse como foco a leitura de importantes obras literárias. Na acertada percepção desses alunos, à época cursando o sexto período de Letras, o grande volume de leituras teóricas, trabalhos e atividades avaliativas com o qual precisavam lidar como estudantes – somando-se a isso, em grande parte dos casos, o fato de serem estudantes trabalhadores – complicava, ou muitas vezes impedia, que investissem numa dimensão igualmente importante de sua formação como futuros professores de língua portuguesa: a leitura literária. Após essa conversa inicial, a ideia foi tomando forma, até redundar no Projeto de extensão *Sociedade Epicureia*: clube de leitura literária, apresentado à Diretoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão do *campus* no primeiro semestre letivo de 2019.

Ao objetivo inicial de ofertar este espaço de formação complementar aos estudantes do curso de letras uniu-se, na concepção do projeto, o propósito de trazer a comunidade externa ao Ifes para dentro da instituição, apostando-se, para tanto, no potencial agregador das artes, e especificamente da literatura, capaz de unir pessoas as mais distintas em prol do objetivo de consumir histórias, vivenciá-las, deixar-se envolver por elas e, sobretudo, partilhar uns com os outros os resultados da experiência tão particular que pode proporcionar a relação entre texto e leitor. De lá para cá, os resultados dessa iniciativa têm sido os mais proveitosos possíveis, como se tratará de mostrar ao longo deste relato.

Realização:



## 2 POR QUE UM CLUBE DE LEITURA? DA IMPORTÂNCIA DO PROJETO

O Instituto Federal do Espírito Santo, instituição centenária, tem um reconhecido histórico de especialização em áreas de formação técnica e tecnológica, comprometendo-se com a qualificação profissional de adolescentes e adultos, bem como com a pesquisa e a extensão aplicadas à resolução de problemas reais das localidades em que seus *campi* estão inseridos. Atua, nesse sentido, sobretudo na prestação de serviços às comunidades a partir dos quais se pode exercer um impacto positivo nas atividades econômicas dessas localidades. Tais objetivos e princípios podem ser encontrados em variados documentos institucionais, tais como os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), tendo recentemente sido publicado o mais atual deles, contendo o Planejamento Estratégico da instituição para os anos de 2019/2 a 2024/1. Esses documentos institucionais, por sua vez, como se sabe, são pautados na lei de criação dos Institutos Federais, a Lei nº 11.892/2008, que estabelece os princípios que devem ser seguidos por estas instituições.

Ao olharmos alguns artigos fundamentais da referida lei, integrantes de suas seções II e III – “Das Finalidades e Características dos Institutos Federais” e “Dos Objetivos dos Institutos Federais”, respectivamente – é possível que tenhamos uma noção mais exata do que ficou dito sobre o histórico de especialização em atividades de natureza técnica e tecnológica acima mencionado, histórico com o qual a recente instituição (os Institutos Federais têm, com essa nomenclatura e legislação, pouco mais de uma década) compromete-se. Vejamos por exemplo, alguns incisos do Artigo 6º da Lei nº 11.892/2008, em cujo *caput* se lê “Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características”:

I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; (BRASIL, 2008).

Realização:



Complementarmente, atente-se para o conteúdo de incisos de seu Artigo 7º, em cujo *caput* se lê: “Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:”:

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

[...]

VI - Ministras em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

A partir da leitura e da análise dos artigos e incisos supramencionados, fica evidente o compromisso primordial da instituição com a formação técnica e com os conteúdos de caráter científico-tecnológico que devem, prioritariamente, permear seus cursos e suas iniciativas de pesquisa e extensão, assim como a vinculação dessa formação e desses conteúdos ao propósito de formação para o trabalho, de geração de renda e de aprimoramento das diferentes atividades econômicas dos entornos em que as escolas se situam. Tais objetivos são, sem dúvida alguma, *grandes objetivos*, os quais essas instituições têm se dedicado para levar a cabo com seriedade e compromisso.

Realização:



Assim, trazê-los e chamar a atenção para eles neste texto não se trata de uma crítica ao principal traço identitário dos Institutos Federais; trata-se, ao contrário, da preparação do terreno para uma constatação: a de que, dada essa relação próxima e primordial com uma formação técnica e tecnológica, profissionais e estudantes de áreas mais voltadas aos campos das humanidades, muitas vezes podem passar por questionamentos acerca da relevância de sua contribuição, seja em nível de pesquisa, seja em nível de extensão, para o cumprimento das finalidades institucionais que o Ifes e os demais institutos recebem de seu documento fundador. Note-se que, no texto da lei, mesmo a formação cidadã não se desvincula da formação para o exercício profissional; note-se, além disso, que o instrumento legal dispõe que a prioridade da oferta de cursos em nível superior deve dar-se, igualmente, a cursos relacionados de alguma forma à ciência e à tecnologia, mesmo no que diz respeito às licenciaturas. Nessa conjuntura, não seria demais que profissionais de áreas mais afins às humanidades se questionassem: qual é o meu papel, ou o papel de cursos como os de Licenciatura em Letras ou Geografia, por exemplo, no alcance dos objetivos da instituição em que atuo? Ou mais, sendo um profissional dessas áreas, como posso desenvolver pesquisa e/ou extensão de maneira articulada com esses objetivos?

Felizmente, sabemos que essas instituições prezam pelo desenvolvimento integral de seus estudantes, e atividades mais direcionadas à formação humana do alunado – contraparte fundamental de sua adequada formação técnica e tecnológica – não são estranhas à estrutura, tampouco aos princípios norteadores dos Institutos Federais, e é exatamente nessa perspectiva – a de contribuir com a formação humanística e com a educação da sensibilidade, não só dos alunos como também da comunidade externa ao *campus* –, que se propõem iniciativas como as da *Sociedade Epicureia*. Na perspectiva de projetos como este, relacionar-se proveitosamente com a sociedade é também fornecer-lhes projetos e atividades que podem redundar em acúmulo de um outro tipo de capital, além do financeiro (aliás, fundamental para a transformação social e a promoção da cidadania): o capital simbólico e cultural, importantíssima contraparte de um estado de bem-estar econômico-financeiro.

Realização:



E qual é a importância da leitura nesse contexto?

O Instituto Pró-livro (IPL), uma entidade sem fins lucrativos que tem o propósito de mapear os hábitos de leitura do brasileiro, a fim de estimular a cultura leitora no país, realiza desde 2007 a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, a partir da qual colhem dados sobre o comportamento leitor do brasileiro, assim como sobre as principais causas que levam muitas pessoas ao não cultivo do hábito da leitura. Para além de traçar um perfil bastante completo do leitor brasileiro (relacionando os hábitos de leitura, por exemplo, com variáveis como a faixa etária, o sexo, a ocupação, o nível de escolaridade, a região onde residem os respondentes etc.), o estudo busca comparar os resultados do país com aqueles obtidos em países estrangeiros, oriundos de pesquisas que aplicam metodologias semelhantes de coleta de dados. Segundo o Instituto, os níveis de letramento e os hábitos de leitura do brasileiro têm se mostrado significativamente inferiores aos de países industrializados e em desenvolvimento, revelando que extensa camada da população brasileira se encontra marginalizada no que diz respeito ao acesso a bens culturais como os livros.

Para se ter uma ideia, a última edição da pesquisa, de 2015, embora mostre avanços em relação à anterior (de 2011), apresenta dados significativos para que se enxergue um quadro preocupante no país no que diz respeito à leitura – sobretudo a de obras literárias –: a média anual de livros lidos por habitante, entre aqueles que, de acordo com os critérios da pesquisa, são considerados leitores, foi a de 4,96. Quase cinco livros por ano talvez soe como um dado bastante positivo, a depender da expectativa que se tenha a respeito da relação do brasileiro com a leitura; o detalhamento dos números, no entanto, mostra que a situação não é tão animadora assim: dos 4,96 livros lidos por habitante/ano, apenas 2,43 foram lidos por completo, apenas 2,88 foram lidos por vontade própria dos respondentes e, entre estes últimos, apenas 1,26 eram livros de literatura.

Numa conjuntura como esta – e sobretudo porque parece haver certa conexão entre desenvolvimento socioeconômico e níveis de leitura – é evidente a importância de projetos dessa natureza, que busquem oportunizar cada vez mais o acesso a bens culturais e o fomento ao cultivo do hábito da leitura, uma vez que tais ações coadunam-se

Realização:



com a promoção de um estado de bem-estar social das comunidades, de modo a articular inquestionavelmente o projeto de um clube de leitura (ou de cineclubes, ou de oficinas de artes etc.) aos objetivos institucionais do Ifes.

Mas o estímulo da cultura leitora entre os moradores de Venda Nova e região, bem como a promoção e a facilitação do acesso a importantes bens culturais e um impulso – ainda que tímido – ao crescimento dos indicadores de leitura do país, importantes como possam ser para o projeto da *Sociedade Epicureia*, acabam sendo bons efeitos colaterais desse projeto. Isso porque são decorrências naturais de nosso propósito principal: a reunião de pessoas em torno de livros e a exploração de toda a potencialidade inerente ao compartilhamento de experiências pessoais de leitura, propósito que se tem levado a cabo com mensurável êxito até aqui.

### 3 AS ATIVIDADES DA SOCIEDADE EPICUREIA NA AVALIAÇÃO DE MEMBROS E ORGANIZADORES

Tendo apresentado um pequeno histórico do surgimento do clube de leitura do Ifes de Venda Nova do Imigrante, bem como um pouco do que acreditamos ser a contribuição que tal projeto tem a oferecer à comunidade e também da forma como cremos que ele se alie aos princípios e finalidades desta instituição, resta-nos, como equipe executora deste projeto, fazer um relato dos bons resultados que temos obtido com o clube. Durante o primeiro semestre de 2019, o clube contou com uma média de 25 participantes assíduos, 8 dos quais eram membros externos à comunidade acadêmica do *campus* Venda Nova do Imigrante. O número parece baixo, mas é inversamente proporcional à relevância da participação desse grupo nas atividades – sobretudo dos 8 membros externos, que, ao fim do primeiro semestre, tiveram a maior média de assiduidade aos encontros. As atividades do grupo, à época, tinham periodicidade quinzenal, de modo que quatro romances – *O grande mentecapto* (Fernando Sabino), *São Bernardo* (Graciliano Ramos), *Helena* e *Esaú e Jacó* (ambos de Machado de Assis) foram discutidos ao longo de oito encontros (além destes específicos para as obras, houve um de apresentação da ideia e um de avaliação do projeto, totalizando dez encontros naquele semestre). Ao fim do

Realização:



semestre, foi elaborado um formulário de avaliação das atividades, cuja pergunta final pedia que os participantes se manifestassem em relação ao desejo de que o projeto tivesse continuidade em 2019/2. A resposta à pergunta foi um unânime “sim”.

A partir de 2019/2, com base em avaliações feitas pelos participantes no semestre piloto do projeto, a periodicidade dos encontros foi alterada, passando de quinzenal para mensal, de maneira que cada obra passou a ser discutida em apenas um encontro. Essa ligeira alteração na metodologia de funcionamento do clube garantiu que a inscrições e a participação do público externo ao Ifes mais que dobrasse, passando de 8 para 19 pessoas, pela facilidade maior de comprometer apenas um sábado do mês com as atividades do grupo. Ao longo do segundo semestre de 2019, foram lidos e discutidos 5 romances, entre nacionais e estrangeiros, escolhidos democraticamente pelo grupo ao fim do semestre anterior: *O meu pé de laranja lima* (José Mauro de Vasconcelos), *Orgulho e Preconceito* (Jane Austen), *Uma leitura na chuva* (Paulo Roberto Sodré, escritor capixaba), *Dom casmurro* (Machado de Assis) e *Laranja mecânica* (Anthony Burgess). Um ponto cuja men o   incontornável a esta altura   a quantidade de, pelo menos, nove livros de literatura lidos pelos participantes do clube de leitura ao longo de 2019, em contraste com a média nacional divulgada na última edi o da Retratos da Leitura no Brasil. Fala comum entre os membros do grupo   o reconhecimento da importância do clube de leitura no alcance desse expressivo número de obras literárias lidas ao longo de um só ano, já que, na visão de vários de nós, o compromisso com o clube de leitura nos ajuda a *criar* o tempo para a leitura, em meio aos inúmeros afazeres que todos temos no ritmo cada vez mais acelerado em que temos todos vivido.

Mas, novamente, importantes como possam ser esses ganhos de caráter quantitativo,   qualitativamente que a *Sociedade Epicureia* evidencia com mais clareza os ganhos que trouxe para a vida de seus membros. Isso fica evidente quando nos atentamos para algumas situa es vivenciadas no interior do clube, que são consideradas pelos organizadores como verdadeiros pr mios   iniciativa de levar adiante aquela ideia do fim de 2018. Temos entre nós, por exemplo, uma professora e escritora que se desloca, desde 2019/1 – sem faltar a nenhum encontro! – de Vargem Alta, em sábados  

Realiza o:



tarde, para compartilhar com os membros do clube seu entusiasmo e suas vivências com o mundo da leitura. A partir do segundo semestre, como um brinde, convenceu o marido e a filha de 14 anos a juntarem-se ao clube de leitura, o que certamente aproxima a família, dando-lhes a oportunidade de viver, em nível micro (ou seja, pela troca de ideias sobre os livros no seio familiar), aquilo que experimentam em nível macro nos encontros do grupo. Outra mãe vive com seu filho de 12 anos a experiência de dividir leituras. Ambas deixaram registrados, ainda em 2019/1, seus testemunhos acerca da participação na *Sociedade Epicureia* em matéria publicada na imprensa regional. Eis os trechos:

Uma das integrantes é a professora e escritora Márcia de Souza Reis Grillo, de Vargem Alta. "Em março, tive conhecimento da formação do clube de leitura. Como sou uma devoradora de livros, eu me inscrevi rapidamente, ansiosa pelo encontro com pessoas que, como eu, são apaixonadas por leitura. Apesar da distância, já que moro em Vargem Alta, os encontros quinzenais são gratificantes e sinto como se minha alma fosse saciada de uma sede que já sentia há algum tempo, a necessidade de conversar sobre o universo maravilhoso da literatura", conta Márcia.

Elaine Manelli Riva Souza é moradora de Venda Nova do Imigrante e está participando do projeto junto com o filho Arthur, de 12 anos. "O clube de leitura veio ao encontro do meu amor por livros, me ajudando a crescer como leitora. Momento aguardado avidamente para poder discutir, compartilhar interpretações, alegrias, angústias diferentes. Como é bom ter com quem conversar sobre as emoções que um livro provoca! Um encantamento maior ainda é estar junto com meu filho, Arthur. Com 12 anos, ele é um leitor voraz e me acompanha nessa aventura", relata. (PETERLE JR, 2019)

Outras avaliações positivas dos participantes ressaltam a "boa troca" que tem sido deixar os programas tradicionais das tardes de sábado pelas reuniões no clube de leitura, as quais têm, ainda, a vantagem de promover verdadeiros encontros entre gerações, uma vez que a faixa etária dos participantes varia dos 13 aos mais de 60 anos. Isso intensifica sobremaneira o potencial dos próprios livros discutidos nos encontros, uma vez que cada um deles certamente tem algo diferente a comunicar para toda essa diversidade presente em meio ao público participante dos debates.

Vale ressaltar ainda outro ganho extremamente relevante que o projeto proporcionou a todos os seus participantes em seu segundo semestre de atividades: a

Realização:



oportunidade de aprofundar-se na compreensão de uma obra literária capixaba, a partir da presença, em um de nossos encontros, do professor universitário e escritor Paulo Roberto Sodré, que esteve com o grupo em setembro de 2019 para a discussão de sua obra *Uma leitura na chuva*. Não temos propriamente registros escritos da reação dos membros a este encontro, mas quem o vivenciou sabe o quão gratificante e enriquecedora foi a oportunidade de receber, em meio ao debate sobre uma obra literária, seu autor, que conversou com o grupo de maneira franca e descontraída, acolhendo com satisfação as leituras, interpretações, impressões e juízos de seus leitores. A experiência, aliás, é também gratificante para o próprio autor, que tem a oportunidade de investigar em primeira mão a reação do público a seus escritos. O sucesso desse encontro já levou o grupo a fazer contato com outro escritor capixaba, Francisco Grijó, que provavelmente estará com o grupo em algum momento do primeiro semestre de 2020.

Por fim, cabe lembrar que, além do incentivo a este estreitamento dos laços entre leitores e livros, bem como entre diferentes leitores entre si mesmos *por meio dos livros*, o clube de leitura é também um espaço de formação complementar a futuros professores de língua portuguesa e literatura. Nesse sentido, vale a pena que se deixe expressa aqui a avaliação dos estudantes responsáveis pela idealização desse projeto, os quais participam ativamente em sua execução.

**Relato de Edézio Peterle Jr.** (estudante do oitavo período de letras) – O projeto de Extensão *Sociedade Epicureia: Clube de Leitura Literária* proporcionou uma significativa contribuição para a minha formação enquanto estudante do curso de Licenciatura em Letras-Português. Primeiro, podemos destacar que a experiência na organização da ideia acrescentou muito e possibilitou noções de liderança e planejamento significativas. As etapas de pensar, organizar e planejar a execução do projeto foram um grande ganho pessoal e intelectual. Na prática, o projeto possibilitou um contato íntimo com a literatura para além das obrigações acadêmicas. Fazer parte do clube de leitura me fez estabelecer metas de leituras, mas não de forma impositiva, mas compromissada comigo mesmo e com meus colegas clubistas.

Realização:



A integração pela e com a literatura também foi de um ganho pessoal, acadêmico e cultural enorme. Com o clube, pude estar reunido com pessoas diferentes, com experiências de vida únicas, mas unidos pelo livro. Ali, nesse ambiente, foi possível perceber o poder socializador da literatura, e uma troca para além de opiniões sobre a obra discutida, mas no compartilhamento de vivências e conhecimento de vida. Uma realidade que dificilmente o distanciamento tecnológico, atual e constante, poderia proporcionar.

Para um futuro docente, o projeto mostrou que é preciso incentivar nossos futuros alunos a desenvolver o hábito de leitura. Além de falar, é necessário dar o exemplo. Ser um professor leitor e íntimo dos livros. Com certeza essa capacidade foi aflorada e alimentada pela Sociedade Epicureia. É preciso mostrar que a Literatura possibilita ler o mundo e a si mesmo através dos livros.

Por fim, a participação no projeto me tornou uma pessoa mais próxima da literatura e mais consciente do bem e das transformações que ela pode causar a quem se permite a essa imersão e socialização com e ao redor do livro.

**Relato de Viviana Leite Pimentel** (estudante do oitavo período de letras) – A minha experiência no Clube de Leitura pode ser relatada por três pontos de vista distintos: como colaboradora, como graduanda e como participante.

No que concerne às atividades de colaboração, acredito que o clube de leitura cumpre o que Antonio Candido defende em sua obra *Vários Escritos*, publicada em 1970: a garantia do direito à literatura. Segundo o teórico, a literatura deve ser proporcionada a todos como um bem incompressível, pois “ela é um fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade (CANDIDO, 2011, p. 177). E complementa,

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2011, p. 188).

Realização:



No mesmo caminho Cosson (2019, p. 17) afirma que “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Cabe mencionar que são raros os espaços em que se discute sobre literatura, com exceção da escola. Nesse sentido, o clube cumpre um papel imprescindível na garantia de um direito inalienável (CANDIDO, 2011), ainda que de forma singela, uma vez que não atinge um grande público.

Além disso, enche-me de orgulho e felicidade receber nos encontros de sábado tantos clubistas, especialmente o público externo, que conta com a participação, inclusive, de munícipes vizinhos.

Como graduanda, os conhecimentos compartilhados no clube contribuem para minha formação acadêmica, o que, futuramente, possibilitará uma melhor desenvoltura no exercício da minha prática docente.

Por fim, como participante é imensamente prazeroso compartilhar impressões sobre leitura literária com diversas pessoas, desde os mais jovens até os idosos. É enriquecedor poder se debruçar sobre uma obra e experienciar as mais variadas impressões. Ademais, o clube contribui para o cumprimento de uma rotina de leitura, que antes, devido às exigências da graduação e das demais atividades do dia a dia, era escassa e algumas vezes, superficial.

**Relato de Jéssica do Nascimento Oliveira** (estudante do oitavo período de letras) – Desde o Ensino Fundamental minha relação com os livros e a leitura sempre foi única e essencial para superar momentos difíceis e intensificar momentos bons. No Ensino Médio, essa relação se estreitou cada vez mais. Já em 2016, quando ingressei no tão sonhado curso de Letras, contraditoriamente essa relação com a leitura literária se tornou cada vez mais difícil. Com a apresentação de teorias e mais teorias, infelizmente, a literatura ficou em segundo plano.

Quando fui convidada a participar do grupo de organização do Clube, fiquei lisonjeada, pois sabia que seria de suma importância para a minha formação e, também, teria a oportunidade de compartilhar minhas impressões sobre a obra lida com outras

Realização:



peças, fato que nunca me ocorreu durante o Ensino Básico, tendo em vista que meus colegas não tinham o hábito de ler.

Começamos sem muitas expectativas, com receio de como seria a adesão do público. E, felizmente, várias pessoas aderiram a nossa proposta. Esse fato me deixa bastante entusiasmada, uma vez que consegui criar laços com pessoas que possuem os mesmos interesses.

Outro ponto que é importante ressaltar refere-se à transformação que o Clube causou sobre a minha percepção de algumas obras e autores, como o nosso grandioso Machado de Assis. Quase não me recordo das leituras na escola, indicadas por meus professores durante o período de Ensino Médio. A lembrança que tenho não é muito alentadora. Porém, lembro-me vagamente que nos foi solicitada a leitura de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Era uma tarefa, uma obrigação a cumprir. Foi uma experiência desastrosa e sofrível. Na época, não consegui ler a obra até o final.

Porém, na segunda edição do Clube, uma das obras escolhidas para a discussão era exatamente aquela que tanto tive receio de terminar a leitura. Exitosamente, superei aquele antigo trauma de ler Machado de Assis. Pela primeira vez consegui terminar de ler uma obra completa do escritor. Com base no debate enriquecedor que tivemos nesse encontro, passei a enxergar a composição machadiana com uma outra perspectiva e um novo entendimento.

Desse modo, a experiência com o referido Clube de Leitura Literária também está sendo de suma importância para a minha formação enquanto futura docente. Ao ter contato com grandes obras literárias, certamente serei mais crítica ao selecionar livros e textos para os meus futuros alunos e, também, deixá-los livres para escolherem o que desejam ler e expor para os demais colegas a impressão sobre a leitura. Além disso, ao ter contato frequente com o nosso professor, coordenador e mediador do Clube, aprendo como realizar uma mediação de roda de leitura e como instigar o pensamento crítico dos participantes em relação à obra.

**Relato de Thiago Oliveira Braga** (estudante do oitavo período de letras) – Participar das 3 edições do Clube de Leitura Sociedade Epicureia tem sido uma

Realização:



experiência bastante gratificante. As leituras prévias e os encontros mensais vêm mostrando, a mim e aos demais participantes, que compartilhar e trocar impressões sobre livros pode nos ajudar a tornar a experiência de leitura mais rica, bem como possibilitar outros benefícios diversos à comunidade leitora.

No meu caso, enquanto aluno de Letras, professor de literatura e amante da literatura universal, a participação no Clube favoreceu um crescimento tanto do ponto de vista pessoal, quanto do profissional. A princípio, participar dos encontros me mostrou a importância de ter com quem compartilhar as minhas leituras, uma vez que, geralmente, estas eram solitárias e, por isso, se encerravam com a leitura da última página. Deste modo, o Clube possibilitou reunir em um mesmo debate várias maneiras de como uma mesma obra pode ser lida, bem como as diversas interpretações e recepções dos livros previamente selecionados.

Do ponto de vista profissional, a minha participação no projeto tem sido igualmente enriquecedora. A cada edição tenho a oportunidade de vivenciar novas formas de gestão e mediação dos processos de leitura, bem como de conhecer e estudar novas obras literárias. Obras estas que, possivelmente, eu não leria em caráter individual.

Por fim, vale ressaltar que práticas de leitura em comunidades, sobretudo as que possuem formato de café literário como é o caso do nosso Projeto, conferem à Literatura um caráter bastante humanizador, uma vez que promovem a comunhão, o debate igualitário e a reflexão acerca da nossa realidade, nos tornando, deste modo, indivíduos melhores.

\*\*\*

Escritos por estudantes que protagonizam ações importantes para a manutenção das atividades da *Sociedade Epicureia*, esses relatos dão conta de mostrar a grandeza de iniciativas que agregam pessoas em torno do objetivo comum de beneficiar-se daquilo que a literatura pode oferecer-nos, seja para nossa adequada formação profissional (no caso de professores e estudantes), seja para nossa mais profunda e prazerosa formação humana.

Realização:



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já ficou dito acima, Antonio Candido, um dos mais importantes estudiosos brasileiros da Literatura, propôs que esta é ferramenta fundamental para a humanização do homem. Recorrendo ainda às palavras do autor, pode-se ter uma noção mais exata do que se quer dizer com humanização:

Entendo aqui por *humanização* o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 180. Grifo do autor).

O desenvolvimento desses traços essenciais para o bom convívio de toda e qualquer coletividade, a partir do aprimoramento das personalidades individuais, tem sido proporcionado e potencializado nos encontros de nosso clube de leitura. Isso porque cada uma das obras lidas até aqui pôs diante do grupo uma representação, dotada da sensibilidade artística, de temas caros às nossas experiências humanas e sociais, tais como as fronteiras entre a razão e a loucura, o poder destrutivo da cobiça e dos ciúmes, a dificuldade adulta de penetrar e compreender a experiência infantil do mundo, os estereótipos associados ao masculino e ao feminino, homoafetividade, violência e segurança pública etc. A representação artística de cada um desses temas nos proporciona, a cada encontro, o exercício da reflexão, da empatia, da capacidade de compreender a complexidade do mundo, dos sentimentos e caracteres humanos, processos por meio dos quais somos levados a nos conhecermos melhor e a melhorar nossas capacidades de conviver uns com os outros.

Este tem sido o grande ganho da *Sociedade Epicureia*. Mais do que contribuir com a comunidade em cujo interior se encontra o Ifes, centro a partir do qual essas vivências são possibilitadas, com nosso clube de leitura temos recebido a grande contribuição da comunidade em nossas próprias vidas. E esperamos que essa relação possa estender-se, proveitosamente, por muitos outros semestres e leituras.

Realização:



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 03. abr. 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

FAILLA. Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

Realização:



## ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: SEQUÊNCIA DIDÁTICA “LENDO, INTERPRETANDO E PRODUZINDO O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS E FOTOGRAFIA”

Edézio Peterle Júnior<sup>1</sup>

**Eixo:** Práticas de Docência (Estágio Docência)

**Categoria:** Relato de Experiência

### RESUMO

O relato de experiência que se segue destina-se à apresentação das práticas de regência compartilhada realizada durante o período de estágio supervisionado, disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Letras Português 2016/2020 do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Venda Nova do Imigrante. Tal relato de experiência mostra-se pertinente uma vez que abordará toda a vivência e práticas desenvolvidas no período de estágio supervisionado na Escola de Pindobas, em Venda Nova do Imigrante. Neste documento, relataremos a fase da regência compartilhada, em que elaboramos uma sequência didática voltada para o 6º ano do Ensino Fundamental. Optamos por trabalhar o gênero Memórias Literárias aliados a prática de fotografia.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Docência. Gêneros textuais. Fotografia.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência destina-se à apresentação das práticas de regência compartilhada realizada durante o período de estágio supervisionado, disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Letras Português do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Venda Nova do Imigrante.

O relato em quantão mostra-se pertinente uma vez que abordará toda a vivência e práticas desenvolvidas no período de estágio supervisionado na Escola de Pindobas, em Venda Nova do Imigrante. Neste documento, relataremos a fase da regência compartilhada, em que elaboramos uma sequência didática voltada para o 6º ano do Ensino Fundamental.

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em Letras Português, Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) de Venda Nova do Imigrante. E-mail: edpeterle@gmail.com. Orientação: Selma Lúcia de Assis Pereira.

Realização:



Optamos por trabalhar o gênero Memórias Literárias aliado à prática de fotografia. Para subsidiar o trabalho na elaboração da sequência didática, tomamos como base alguns autores como Schneuwly, Dolz (2004). Também recorremos a Luiz Antônio Marcuschi (2008) e Antunes (2009) na definição e diferenciação de tipo e gênero textual, conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. As teorias de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2012) foram o direcionamento da realização do estágio supervisionado, além das contribuições fundamentais de Freire (2018). A prática também contou com a experiência da fotografia nas aulas de Geografia presente no artigo de Ernandes de Oliveira Pereira (2018).

No primeiro módulo da sequência didática, realizamos a apresentação e caracterização do gênero memórias literárias. Da mesma forma, apresentamos os conceitos básicos da fotografia e seu lugar na vida das pessoas no século XX e XXI. No decorrer da Sequência Didática, iniciamos a produção textual com o tipo descritivo, em seguida os alunos produziram o texto sobre suas memórias da própria escola. Além disso, cada um pode fotografar um ponto específico da escola com uma câmera profissional, após noções básicas e auxílio no manuseio do equipamento.

Os resultados obtidos com a sequência didática foram significativos. Todos os alunos participaram das atividades, escreveram os textos e produziram fotografias, compreendendo assim as particularidades das memórias literárias.

Por meio dessa proposta, os laços afetivos entre alunos e instituição escolar foram reforçados. A prática foi encerrada com a montagem de uma exposição dos textos e fotos no pátio da escola, compartilhando os resultados com toda a comunidade escolar. Após o encerramento da sequência didática, foi possível perceber que a prática foi exitosa, envolvendo alunos e escola por meio de práticas que fortaleceram a afetividade nas aulas de Língua Portuguesa. No período de avaliação, a turma surpreendeu a todos produzindo novos gêneros textuais, poemas e uma letra de *rapper*, em forma de agradecimento às atividades realizadas. A proposta também objetivou e conseguiu trabalhar na afetividade dos alunos com sua escola e, conseqüentemente, no relacionamento entre todo o corpo profissional.



O texto produzido pelos estudantes serviu como diagnóstico e apontou caminhos para trabalhar diversas áreas da escrita nas futuras aulas de Língua Portuguesa.

## 2 PRÁTICA DOCENTE

### 2.1 Caracterização da unidade de ensino

A Escola de Pindobas é uma instituição de ensino básico da Prefeitura Municipal de Venda Nova do Imigrante. Sua estrutura é composta por um único prédio, com amplo espaço, dois pátios um externo e um interno, salas de aulas, dos professores, de planejamento, laboratório de informática, biblioteca, refeitório etc. Seu funcionamento ocorre em dois períodos: matutino e vespertino. A manhã é voltada para o Ensino Fundamental II, do sexto ao nono ano. À tarde, são as turmas do Fundamental I e Educação Infantil.

Na rotina das aulas da instituição, são os alunos que trocam de sala durante as aulas, de modo que a aula de Língua Portuguesa ocorre em uma única sala para todas as turmas. A professora tutora é formada em Letras e em Pedagogia, possui 18 anos de experiência com a docência e, atualmente, trabalha na Escola de Pindobas, no regime de designação temporária (DT). É seu primeiro ano de trabalho na referida escola.

Realização:



Figura 1- Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pindobas, localizada em Vargem Grande – Venda Nova do Imigrante



foto: Edézio Peterle

## 2.2 Fundamentação teórica

Para subsidiar o trabalho na elaboração da sequência didática, tomamos como base alguns autores como Schneuwly, Dolz (2004) com os quais é estruturada a sequência didática, bem como as teorias que mostram que o gênero passou a ser um objeto de ensino-aprendizagem e não mais, apenas, um instrumento de comunicação.

Também recorreremos a Luiz Antônio Marcuschi (2008) na definição e diferenciação de tipo e gênero textual para esclarecer nossa primeira proposta de atividade. Os estudos Irandé Antunes (2009) acerca de língua, texto e ensino foram importantes para mostrar que o uso da língua, em textos orais e escritos devem ser levados até a sala de aula e que inclusive estão previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PDNs).

Realização:



Além das teorias que abordam o gênero textual, utilizamos como referência e direcionamento para o primeiro contato com a sala de aula, a abordagem de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2012) que tratam especificamente de Estágio e Docência. As autoras também nortearam as aulas expositivas na disciplina de Estágio Supervisionado I. E, por último e o mais importante alguns conceitos de Paulo Freire (2018) que nos ensinou a olhar os alunos com os olhos do coração e desenvolver com amor cada gesto no que se refere ao trabalho com educação.

O artigo do prof. Dr. Ernandes de Oliveira Ferreira, que trata dos conteúdos de cartografia, mapas e fotografia nas aulas de Geografia, nos auxiliou como abordagem teoria da prática com fotos utilizada em nossa sequência didática.

## 2.3 Descrição da Experiência

A experiência aqui apresentada foi fruto de orientações com a professora supervisora da disciplina, Selma Lúcia, aliando com as atividades e o planejamento da professora tutora. Para a execução da sequência didática, nos reunimos com a professora tutora, em seu horário de planejamento. A SD foi lida em conjunto e adequada à realidade da turma. A partir daí, dedicamos quatro aulas para trabalhar produção de texto, Memórias Literárias e Fotografia. A proposta foi que os alunos tivessem uma introdução ao gênero, visto que a escola está inscrita nas Olimpíadas de Língua Portuguesa e o sexto ano participou da proposta produzindo Memórias Literárias.

Para a nossa SD, decidimos aliar o gênero à fotografia visando promover, também, um momento prático ainda não trabalhado na escola. O tema da produção textual seria a própria escola: “Escola de Pindobas: minha casa de todos os dias”. Assim, os alunos iriam escrever suas próprias memórias a respeito da escola, com descrição do espaço, suas emoções e sentimentos. Aliado a essa proposta, os próprios alunos iriam fotografar um local preferido. Assim, estaríamos estimulando a afetividade dos alunos com a sua escola, demonstrando isso nas formas verbal (texto de Memórias Literárias) e não-verbal (fotografia).

Realização:



Após a produção da SD e do planejamento com a professora tutora, partimos para a execução. No primeiro momento, seguindo o esquema de Dolz e Schneuwly (2004), realizamos apresentação das propostas de atividade para a turma. Fizemos uma aula expositiva apresentando o gênero Memórias Literárias, suas características, estrutura e enredo. Nos módulos seguintes trabalhamos a definição do gênero, e o tipo textual descritivo que compõem o gênero Memórias Literárias.

Figura 2- Alunos do 6o ano do Ensino Fundamental realizando a primeira produção textual da Sequência Didática.



Foto Edézio Peterle

A primeira atividade foi uma proposta diferenciada. Seguindo o comando, os alunos deveriam descrever o caminho da escola até sua casa e detalhar as características da sua residência, pois o estagiário iria fazer uma visita para alguns alunos da turma. Como dito, a intenção da proposta inicial era fomentar uma primeira produção textual, bem como aproximar o estagiário dos alunos, trabalhando assim a afetividade com a turma. Nessa atividade, o foco era treinar o tipo textual descrição com os alunos. Na aula seguinte, os estudantes foram convidados a ler os textos produzidos. A maioria da turma aceitou e foi até a frente e leu para toda a sala. Ao final das leituras, retornamos a aula expositiva, em

Realização:



que apresentamos a função da fotografia no decorrer do tempo. Trouxemos exemplos de uma foto tirada em 1929 e uma em 2019. Foi incentivado aos alunos notarem as diferenças entre as duas imagens, tanto na forma de produção da fotografia quanto na fisionomia das pessoas fotografadas.

Após o momento expositivo sobre fotografia, partimos para a prática. Os alunos, individualmente, escolheram um local da escola para fotografar. O estagiário acompanhou um por um e auxiliou na manipulação do equipamento. Cada aluno registrou o seu “cantinho” preferido ou objeto que chamou a atenção.

A aula posterior foi dedicada inteiramente à escrita do texto de memórias literárias. Enquanto escreviam individualmente, eles também fizeram a seleção da melhor foto que seria exposta. No decorrer da produção, houve muitas perguntas sobre o que e como escrever, fomos orientando, sanando as dúvidas e sugerindo abordagens referentes ao tema. Após escrito, a turma entregou os textos e em um horário fora da escola, o estagiário digitou, fazendo algumas adequações na escrita, mas preservando ao máximo a originalidade dos alunos.

Tantos as fotografias como os textos foram juntados em uma exposição no pátio da escola. Fizemos um trabalho manual, produzindo as peças de papel cartão em que de um lado foi fixado a imagem fotográfica e do outro o texto de memórias literárias produzidos pelos alunos. As peças foram penduradas por um fio de náilon no teto de uma parte do pátio, um corredor que liga o centro do espaço ao setor da direção e secretaria. O local da exposição foi definido em conjunto entre o estagiário, professora tutora, pedagoga e coordenadora de turno. A exposição ficou, de certa forma, dinâmica, em movimento devido ao vento que circula pelo pátio, dando um efeito peculiar as fotografias.

Realização:



Figura 3- Alunos tiveram contato com a fotografia, registrando espaços dentro da escola.



foto: Edézio Peterle

A turma só teve contato com o resultado da proposta durante a exposição que foi “inaugurada” durante o recreio. Ela foi previamente montada pelo estagiário, professora tutora e contou com o auxílio da pedagoga. Durante o período, foi possível perceber que uma grande curiosidade e um significativo interesse pela exposição foi demonstrado pelos alunos, inclusive pelos alunos das demais turmas da escola. O interesse se deu tanto pela imagem como pelo texto de memórias literárias.

O momento também funcionou como uma integração entre os alunos, professores e funcionários.

É preciso salientar que os textos produzidos foram expostos, porém eles podem ser de grande relevância para o diagnóstico da escrita da turma. Foi possível perceber que os textos dos alunos podem servir para orientar as futuras aulas de Língua Portuguesa, abordando desde a caligrafia, ortografia, vocabulário, sintaxe... enfim, uma gama de situações que precisam ser trabalhadas e podem tomar esse texto como ponto de partida.

Realização:



## 2.4 Avaliação dos resultados

Os resultados foram avaliados, verbalmente, pela professora tutora, professora supervisora, pedagoga e diretor. Todos foram unânimes em dizer a proposta foi exitosa e cumpriu com o que foi planejado. A prática da fotografia foi um incentivo para produção textual criando uma motivação para além das atividades de produção de texto convencionais.

O tema escolhido possibilitou fortalecer os laços afetivos com a escola, escrevendo sobre ela, e fotografando os ângulos que os alunos mais se identificavam.

Na aula seguinte à exposição, fizemos um momento de avaliação com a turma. A metodologia foi diferenciada. Em uma conversa, perguntamos aos alunos se foi difícil escrever sobre a escola, no gênero memórias literárias. A maioria respondeu que não, mas fizeram comentários interessantes como “eu escrevo bem o que eu gosto, o que eu não gosto escrevo de qualquer jeito” disse uma aluna.

Após esse diálogo inicial, distribuímos pequenas listas com “emojis” que expressavam os sentimentos “destetei”, “não gostei”, “indiferente”, “gostei” e “amei”. Os alunos deveriam escolher uma das emoções para avaliar a proposta. Dentre os estudantes, 21 deles escolheram a opção “amei” e um o emoji “gostei”.

Houve afetividade não só entre alunos mas, entre os estudantes demais professores, coordenadora, serventes, direção, pois além dos alunos citarem alguns funcionários nos textos, as fotos e as Memórias Literárias chamaram a atenção dos servidores, gerando risos, emoção e questionamentos sobre o funcionamento da escola.

Realização:



Figura 4- Ao final da sequência didática foi organizada uma exposição com as fotos e textos dos estudantes. Momento de integração de alunos, professores e servidores da escola.



Foto: Edézio Peterle

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do estágio supervisionado, pude perceber o tamanho da responsabilidade do trabalho docente. Conduzir o processo de aprendizagem é desafiador, complexo e requer constantes estudos, formações e a reflexão de sua prática na sala de aula.

Pude notar que os novos estudos que falam sobre o trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa se apresentam uma metodologia eficaz para o ensino de língua materna. Nossa sequência didática abordou o gênero Memórias Literárias e Fotografia possibilitando um diálogo entre a língua escrita e a linguagem visual, ambas se completando e passando uma mensagem.

Realização:



A proposta também objetivou e conseguiu trabalhar na afetividade dos alunos com sua escola e, conseqüentemente, no relacionamento entre todo o corpo profissional da escola. Também, o texto produzido serviu como diagnóstico e apontou caminhos para trabalhar diversas áreas da escrita nas aulas futuras.

Por fim, podemos considerar que planejar, executar e finalizar uma proposta como essa exige dedicação, tempo, disposição, pois é necessário trabalho fora do horário de expediente. Porém, são práticas assim que geram envolvimento, afetividade, integração e acima de tudo e o mais importante ajudam na construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 256 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

PEREIRA, Ernandes de Oliveira. **Cartografia, mapa e fotografia: outra narrativa das serras turísticas capixabas no contexto da educação geográfica do IFES**. Revista PerCursos, Florianópolis, v. 19, n.41, p. 234 - 257, set./dez. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

Realização:



## JOGOS TEATRAIS: EXERCÍCIOS PRÁTICOS COM NÃO ATORES

Roberto Carlos Farias de Oliveira<sup>1</sup>  
Daves Otani<sup>2</sup>

**Eixo:** Práticas de Ensino

**Categoria:** Relato de Experiência

### RESUMO

Trabalhar com os jogos teatrais com não atores, ou seja, com alunos, pode ser um excelente exercício de autoconhecimento e de reconhecimento de suas capacidades. Além disso, quando tais exercícios são inseridos e orientados em espaços formais de educação, como a escola, contribui para a formação desse aluno que atua e convive em comunidade. Dessa forma, o objetivo central do presente trabalho foi empregar os jogos teatrais como forma de potencializar o desenvolvimento integral de não atores. Os jogos foram realizados na disciplina de Artes, com alunos dos 2º e 4º anos, durante os meses de agosto e setembro de 2019, como Atividade Programada pertinente ao Mestrado Profissional em Artes da Cena, na Escola Superior de Artes Célia Helena e de suas aplicações nas aulas de Artes.

**Palavras-chave:** Teatro. Educação. Jogos teatrais. Improvisação.

### 1 A TÍTULO DE INTRODUÇÃO

Faz parte do currículo dos alunos do Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Cachoeiro de Itapemirim, a oferta da disciplina de Artes, em duas aulas semanais (1h e 20min), totalizando ao final do ano, 60 horas. Como o curso é integrado e profissionalizante, essa oferta acontece anualmente para o 2º ano integrado em Eletromecânica e para o 4º ano integrado em Informática. Então, a fim de contemplar um pouco de cada modalidade de arte, a disciplina é dividida em bimestres, cujos conteúdos foram distribuídos ao longo do ano, sendo: Desenho (1º), História da Arte (2º), Teatro,

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação /Mestrando em Artes da Cena, Professor EBTT, IFES, rcfoliveira@ifes.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Artes / Professor da Escola Superior de Artes Célia Helena, SP, daves.otani@celiahelena.com.br.

Realização:



música e dança (3º) e fotografia, cinema e vídeo (4º). Cada bimestre tem seu conteúdo destacado, não excluindo a possibilidades de recortes e de intersecções entre um e outro. Quando se inicia o 3º bimestre, é também quando inicio o Mestrado Profissional em Artes da Cena, na Escola Superior de Artes Célia Helena. É esse o momento do meu encontro teórico com Viola Spolin, Augusto Boal, Flavio Desgrandes, D.W Winnicott entre outros – tal contato me oportuniza a aplicação e o acompanhamento dos jogos teatrais.

Os jogos teatrais aplicados nas turmas de 2º e 4o anos Técnico em Eletromecânica e Informática, respectivamente, durante os meses de agosto, setembro e outubro, nas duas aulas semanais de 50 minutos, totalizando 1h e 20 minutos semanais.

Nesse período foram estudados alguns conceitos teóricos sobre teatro, dança, musicalização e improvisação. As aulas seguiram um roteiro de planejamento que constava de aquecimento, desenvolvimento de exercícios, análise e comentários, sempre aliando teoria e prática. Ao final do bimestre os alunos responderam um questionário avaliativo de seu desempenho bem como do desenvolvimento das aulas, contendo questões abertas e de múltiplas escolhas. Todas as respostas foram tabuladas e analisadas constituindo em um material importante para a avaliação e o acompanhamento do professor.

### 1.1 Uma questão relevante

Toda a ideia de se tentar trabalhar esses conteúdos no bimestre surgiu a partir da afirmação de Viola Spolin de que qualquer pessoa pode ser capaz de atuar num palco, desde que bem orientada. A partir das reflexões feitas acerca dessa afirmação e da leitura de textos da referida autora, contendo orientações e exercícios práticos de improvisação, decidi testar e verificar se os alunos, não atores e nem estudantes de curso específico de teatro, seriam capazes de comprovar a tão inquietante afirmativa.

Outras ponderações importantes se deram dentro dos conhecimentos revistos nas afirmações de Paulo Freires, de que “ninguém educa ninguém” e dos conhecimentos obtidos ao ler Teatro do Oprimido de Augusto Boal, e sua ideia de que o teatro é ferramenta para a libertação do oprimido - seja de qual tipo de opressão se trate. Outro fator predominante, além das discussões nas aulas do Mestrado, foram as observações e

Realização:



acompanhamentos das aulas da disciplina de Improvisação, ministradas pelo professor Sérgio Audi, para a classe 2MA de graduação da Escola Superior de Artes Célia Helena. Todas as leituras realizadas, associadas às discussões em aulas no Mestrado, foram importantes para o aprofundamento e embasamento das ideias testadas no bimestre.

Como em anos anteriores, em que esses conteúdos eram dados de forma mais intuitiva, devido às minhas experiências anteriores como ator e produtor cultural. Isso tudo aliado à boa vontade e ao interesse dos alunos, resultou em uma experiência rica e promissora no campo da educação e da arte.

O conhecimento é algo que me encanta e seduz. Estudar, aprender, ensinar, trocar experiências faz parte da vida da minha vida de professor. Este artigo é resultado de tudo isso.

## 2 EDUCAÇÃO E LIBERTAÇÃO: APROXIMAÇÕES

Para o psicólogo Jean Piaget (1896-1980) “a principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram”. Para ele, esses homens terão assim a capacidade de criar, inventar e descobrir. Faz parte também da educação formar mentes que sejam capazes de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. Trata-se de uma educação transformadora. Libertadora.

Já Paulo Freire, criticando as formas tradicionais de educação, defende uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando. Para ele, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Posicionando-se, assim, contrário à “educação bancária”, Freire propõe uma educação libertadora, que busque educar o homem na ação e na reflexão do mundo. Trata-se de uma educação denominada por ele de problematizadora, em que [...] “já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente”. [...] (FREIRE, 1987, p. 68).

Realização:



Augusto Boal, aproximando-se das ideias de Paulo Freire, em seu Teatro do Oprimido defende a dessacralização do teatro e a transformação do espectador passivo em sujeito da ação. Para ele, o teatro é um instrumento político para reflexão e transformação social, portanto deve ser apropriado pelos não-atores. Assim, quando os problemas políticos e sociais desse grupo social são roteirizados e discutidos coletivamente em cena, cria a oportunidade de discussão estética e política acerca deles a fim de pensar em possíveis ações também coletivas. Trata-se, portanto, de um teatro para a libertação do oprimido.

### 3 JOGOS DE IMPROVISAÇÃO: RELATOS

Viola Spolin abre seu livro Improvisação para o Teatro, afirmando que “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco!” (VIOLA, 2006, p.3). Tal frase lida, repetida e analisada, provocou-me como professor de Artes e me fez aceitar o desafio de testar os jogos em sala a fim de verificar se realmente isso seria possível. Já tinha uma vaga ideia de como trabalhar teatro em sala de aula – resultado do meu envolvimento pessoal com o teatro (como ator de um grupo amador por cinco anos) e de minha curiosidade no campo das artes em geral, já que minha formação acadêmica são duas licenciaturas, Letras/Literatura e Artes Visuais.

Dito isso, volto ao texto de Viola em que afirma sobre o ato de aprender como resultado da experiência

Experienciar é penetrar no ambiente, envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a aprendizagem, é negligenciado. (SPOLIN, 2010, p.3)

Além disso, afirma também que talento e intuição não são qualidades natas do indivíduo. Na verdade, talento e intuição são resultados de exercícios, de experiências que permitem que ele alcance e desenvolva sua personalidade, de modo que a espontaneidade resultante disso possa libertá-lo de suas antigas referências. Assim,

Realização:



quem tem ou quem não tem talento pode ser ensinado a atuar num palco. E isso pode ser possível quando o processo é orientado, de modo que o aluno se aproprie das técnicas teatrais trabalhadas, tornando-se intuitivas.

Assim, os jogos de improvisação apresentados pela autora, são formas de se trabalhar a espontaneidade a partir de sete aspectos considerados relevantes nesse processo:

(1) o jogo enquanto forma natural de atividade coletiva, porque permite ao aluno jogar sem vergonha, sem certo e errado, apenas concentrar-se nas questões/regras do jogo a fim de aprender com essa vivência;

(2) a liberdade pessoal em face da aprovação ou desaprovação que tanto existe no mundo em que vivemos. Como durante o jogo todos se colocam em posição de igualdade, o objetivo central é o exercício da liberdade e da autonomia sendo o professor um orientador do exercício, praticando a igualdade entre todos;

(3) a expressão e o relacionamento do grupo de forma saudável, eliminando-se a competição pura que não contribui para o crescimento pessoal de cada um. Portanto, todos são impelidos a criar livremente, sem pressões e interagindo e compartilhando com o grupo;

(4) a importância de perceber a plateia como parte concreta do treinamento teatral, pois sem ela, não há teatro. Assim, o ator leva sua verdade para o palco e a plateia faz sua leitura de acordo com suas experiências pessoais;

(5) as técnicas não são artifícios mecânicos, são formas diferentes de fazer e dizer algo. Então, quanto mais experiência mais técnica, de modo que o ator a use de forma natural;

(6) a transposição do processo de aprendizagem para a vida, deve ser diária e natural, pois os exercícios de criação podem ser vivenciados de outra forma na realidade – e um serve de fonte de criação para o outro;

(7) a fisicalização definida com a ideia de que a realidade só pode ser física, e que o ator quando cria a realidade teatral, torna-a física. Ou seja, o ator precisa sentir, falar

Realização:



pelo sensorial, porque a comunicação entre ator e plateia se dá pela energia emanada por ele no palco.

O contato com esses conceitos impulsionou e modificou o meu modo de “ensinar” teatro na escola – baseado nas minhas experiências e nos meus conhecimentos empíricos. Assim, o que passo a relatar agora é como isso se refletiu nas aulas e nos alunos dos cursos Técnicos em Eletromecânica e Informática integrado ao Ensino Médio, no IFES, campus Cachoeiro de Itapemirim, no segundo semestre de 2019.

Os jogos teatrais aplicados para classe buscaram verificar se a afirmativa de que todos podem atuar é verdadeira, além de promover a maior integração e participação dos alunos. Além disso, o ato de improvisar tem como objetivos entender que

O intuitivo só pode responder no imediato - no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela.

Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (SPOLLIN, 2010, p.4)

#### 4 METODOLOGIA E JOGOS

As aulas foram planejadas seguindo um modo de roteiro que iniciava com exercícios de aquecimento e depois jogos que contemplavam sempre teoria e prática que se entrecruzavam durante a execução deles. Os jogos contemplaram assim a improvisação, a consciência da presença do aluno na cena, a importância do trabalho coletivo, entre outros.

Dentre os jogos realizados descrevo aqui alguns que podem ser encontrados na obra de Viola Spollin, Improvisação para teatro e em outras obras. Alguns foram adaptados por mim, dentro de minhas pesquisas e experiências. Foram empregados:

Realização:



#### 4.1 Jogos de aquecimento:

a) movimentar-se livremente pelo espaço (sala ou pátio), em câmera lenta, ou mais acelerado de acordo com o comando do professor, ao som de uma música;

b) jogo do espelho, em que um aluno é o espelho e o outro é a pessoa. O objetivo é que o espelho reflita as ações e gestos da pessoa, alternando-se os papéis;

c) jogo de pique-pega em câmera lenta e acelerado, alternando-se as velocidades de acordo com os comandos do professor;

d) aquecimento vocal por meio de canções populares ou refrões de músicas conhecidas e trava-línguas.

#### 4.2 Jogos de improvisação:

a) criação coletiva de cenas curtas de pantomima com temas sorteados e com pouco tempo de preparação;

b) jogo do intérprete: dois alunos voluntários, sendo um animal e o outro o intérprete do animal. Comando: o cachorro está contando como é sua vida na fazenda (latindo) e o outro traduz. Ou um extraterrestre que vem à Terra para explicar seu objetivo, falando em sua língua estranha e um outro aluno traduz sua fala;

c) jogo de cena: os alunos escrevem uma frase curta num pedaço de papel. Convidam-se dois voluntários e sorteiam cada um uma frase. O professor dá o contexto (ex. mãe falando com filho sobre vida escolar) e os dois começam o diálogo. Ganha o que primeiro conseguir falar a frase exatamente como escrita no papel (levantando a mão);

d) Teatro-imagem: jogo desenvolvido por Augusto Boal em que os alunos em duplas, sendo um o artista e outro a argila, deixam-se modelar. Com as estátuas prontas, o professor faz uma visita pelo espaço de estátuas fazendo uma intermediação entre o público e as obras. O jogo prossegue tendo grupos ampliados e sem artista que os modele, mas com o professor que indica uma imagem e o grupo deve construir coletivamente cada imagem, seguindo-se a leitura pelos grupos mediatizada pelo professor.

Realização:



Outros exercícios foram feitos como de musicalização de cantigas de roda, como “atirei o pau no gato”, cantada em grupos em diferentes ritmos (axé, gospel, funk, MPB, entre outros).

## 5 DOS RESULTADOS

Em anos anteriores quando esses conteúdos eram trabalhados, sempre o foram de forma intuitiva com base nos meus conhecimentos e experiências práticas, resultado de cinco anos de atuação como ator em grupo de teatro amador. Também enriquecidos com os estudos e as pesquisas feitas por mim. O relato de experiência desse período são agora fruto de estudos e orientações mais específicas para o teatro, recebidos na disciplina do Mestrado Profissional em Artes da Cena. Os jogos e as reflexões têm agora mais embasamento e objetivos mais claros que apenas o conhecer e exercitar teatro.

Para acompanhar e coletar os dados a fim de aferir os resultados foram empregados dois instrumentos: a observação direta dos alunos em suas atuações e participação nos jogos e a autoavaliação realizada por eles ao fim do bimestre.

Dentre as respostas mais significativas para a pesquisa, ressalto que, para os 76 alunos, em relação às afirmativas e percentuais, destacaram-se:

- (1) Adquiri e compreendi os conhecimentos básicos e ainda outros, sem dificuldade em utilizá-los em novas situações (64%);
- (2) Os jogos ajudaram: a explorar a minha criatividade (60%);
- (3) Os jogos ajudaram-me a ter consciência dos meus potenciais e das minhas fragilidades (50%);
- (4) Com os jogos teatrais pude relaxar, divertir-me enquanto aprendo (68%);
- (5) Os jogos ajudaram-me a ampliar o meu modo de resolver conflitos e desafios (48%).

Além disso, 50% consideraram que o nível de participação foi muito bom e que aumentou o de concentração e o espírito de iniciativa (39%). Para mim, particularmente,

Realização:



os resultados foram excelentes porque houve maior envolvimento e participação ativa dos alunos, de modo muito diferente dos bimestres anteriores.

Claro fica que há uma diferença significativa entre a postura e o envolvimento do alunos no bimestre, confirmando que é possível aprender de forma lúdica, por meio dos jogos, e como afirmou Viola Spolin, os alunos bem orientados e com seriedade nos jogos provaram que é possível para qualquer pessoa atuar - ainda que em pequenas proporções e em escala menor. Para mim, foi importante esse tipo de experiência porque embasada e orientada, provando a importância de o professor estar em constante atuação e estudo, ou seja, tirou-me da zona de conforto em que me encontrava, desestabilizando-me. Para os alunos em seus relatos e avaliações, o bimestre foi importante porque lúdico, interessante e com sentido para além das aulas e do muro da escola. Enfim, uma experiência de aprendizado que lhes proporcionou crescimento e autonomia para a vida tanto escolar quanto pessoal.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar é algo fascinante para mim, um professor inquieto e curioso. O contato com novos conhecimentos e metodologias é importante para sanar as dúvidas e preencher as lacunas da vida profissional e pessoal.

Assim, o início no Mestrado Profissional em Artes da Cena foi um divisor de águas em minha vida acadêmica. Os conhecimentos advindos dos estudos e das trocas de experiências com os meus amigos de curso e professores foi fundamental para o despertar da necessidade de ver o teatro e a cena não apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas como um conhecimento capaz de potencializar ainda mais as capacidades cognitivas e interacionais dos alunos, despertando neles a importância do trabalho coletivo, da expressão livre de suas ideias e pensamentos.

Além disso, o trabalho com o teatro em jogos de improvisação serviu para mostrar o quanto a arte é importante na formação mais global do indivíduo - algo que transcende a série de conteúdos propedêuticos e profissionalizantes dos alunos de dois cursos

Realização:



técnicos de nível médio. Foi também um desafio levar para as aulas algo além do conhecer-avaliar através de pesquisas e aulas expositivas dialogadas ou por meio de apresentações em seminários. Nesse período foi um movimento constante de ensinar-aprender em que o professor e os alunos se tornaram sujeitos do aprendizado, já que me encontrava nas duas posições por ser aluno do mestrado e professor de arte. Isso prova a ideia defendida por Paulo Freire de que ninguém ensina ninguém, ou seja, o aprendizado é um constante ir-e-vir de troca de conhecimentos em que cada passo é uma construção constante.

Espera-se que o conhecimento partilhado por meio desse trabalho sirva de motivação e inspiração para outros, posto que para mim não será o primeiro, nem o último. Que essas ideias possam ser espalhadas e testadas e revisadas a fim de que o objetivo central da educação, que é a formação do aluno como um ser autônomo, seja alcançado.

## REFERÊNCIAS

AUDI, Sérgio. **A importância da arte em uma educação emancipadora**. Revista Olhares, São Paulo, v. 6, n.1 e 2, p. 60-67, 2018. DOI 2595-6671. Disponível em: <https://www.celiahelena.com.br/olhares/index.php/olhares/article/view/85>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013, 224 p.

CENPEC. **A arte é de todos**. Amigos da Escola. Disponível em <[http://download.globo.com/amigosdaescola/arte\\_todos\\_arte\\_representacao.pdf](http://download.globo.com/amigosdaescola/arte_todos_arte_representacao.pdf)> Acesso em 12 set 2019.

**Dinâmicas (exercícios de grupo) para teatro**. Desvendado o teatro. Disponível em <<http://ww1.desvendandoteatro.com/>> Acesso em 20 set 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 29 ed. Rio de Janeiro. Paz e terra. 1987.

Realização:



KATTO, Suzane de Brito. **A dramatização como ferramenta didática**. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1842-8.pdf>> Acesso em 18. agosto. 2019.

REVERBEL, Olga. **O teatro na sala de aula**. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

ROSSETO, Robson. **Jogos e improvisação teatral**. Guarapuava, UNICENTRO: 2012.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Realização:



## PRÁTICAS DE ORALIDADE EM SALA DE AULA: O DEBATE REGRADO NO EXERCÍCIO DA COMUNICAÇÃO E CIDADANIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aleandra Ribeiro de Araujo<sup>1</sup>

**Eixo:** Práticas de Docência (Estágio Docência)

**Categoria:** Relato de Experiência

### RESUMO

O relato de experiência que se segue visa registrar a prática docente realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Domingos Perim, em uma turma do 9º ano, localizada no município de Venda Nova do Imigrante/ES. As aulas foram realizadas em sequência a fim de facilitar a aprendizagem. O tema abordado nas aulas foi o gênero oral argumentativo debate regrado, que teve por ponto de reflexão a gravidez na adolescência. O objetivo principal desta sequência foi aprimorar o conhecimento dos alunos acerca do gênero em questão, bem como estimulá-los à argumentação e ao desenvolvimento da oralidade. O trabalho com o gênero oral Debate Regrado justifica-se devido sua relevância para o pleno exercício da cidadania, estando presente no Eixo da Oralidade da Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Com a finalidade de organização das etapas de execução, a presente sequência didática pressupõe as seguintes fases: argumentação inicial de um tema polêmico que possui ideias discordantes; embasamento dos alunos sobre o tema (bons argumentos); regras para o debate e um fechamento conclusivo, mesmo que sem consenso, com a produção de um vídeo realizado pelos alunos sobre o debate vivenciado em sala de aula, a fim de socializar com os demais membros da comunidade escolar a temática e o gênero estudado. Ao final da sequência didática verificou-se que para uma aula ter alto índice de participação deve conter atividades criativas, que incluam novas tecnologias e diferentes abordagens sobre o mesmo tema e deve estar conectada a questões sociais latentes nos alunos/as.

**Palavras-chave:** Relato de docência. Práticas de oralidade. Cidadania. Língua Portuguesa.

### 1 INTRODUÇÃO

O relato de experiência que se segue visa registrar a prática docente realizada nos dias 14/06/2019 e 28/06/2019, na EEEF Domingos Perim, na turma Ensino Fundamental

<sup>1</sup> Estudante de graduação. Curso de Licenciatura Letras-Português. E-mail: alevendanova@gmail.com

Realização:



9º V01, turno vespertino. As aulas foram realizadas em sequência a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos/as e para que eles pudessem perceber a importância de participar do processo de aprendizagem, que segue etapas e processos. O tema abordado nas aulas foi o gênero oral argumentativo debate regrado, que teve por ponto de reflexão, a gravidez na adolescência prós e contras.

O trabalho com o gênero oral Debate Regrado, justifica-se devido a sua relevância para o pleno exercício da cidadania com a expressão assertiva de opiniões, sugestões e ideias, estando presente no Eixo da Oralidade da Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Esse eixo, segundo o documento, compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou em contato face a face, como a aula dialogada, web conferência, seminário, debate e também a oralização de textos em situações socialmente significativas, interações, discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho em diferentes campos de atuação. (BNCC, 2017, p. 79)

Diante do exposto, a presente sequência didática sobre o gênero debate regrado pressupõe as seguintes fases de execução: argumentação inicial de um tema polêmico que possui ideias discordantes; embasamento dos alunos sobre o tema (bons argumentos); regras para o debate e um fechamento conclusivo, mesmo sem consenso, com a produção de um vídeo realizado pelos alunos sobre o debate vivenciado na sala de aula.

### 1.1 Caracterização da Unidade de ensino

A EEEF Domingos Perim é uma escola pública municipal localizada no município de Venda Nova do Imigrante, região serrana do estado do Espírito Santo. A escola, segundo relato da pedagoga da instituição, iniciou suas atividades em 1921 e atualmente possui 50 funcionários, possui 48 alunos em educação especial e 595 nos anos finais (6º ao 9º ano). Possui três professores de Língua Portuguesa, graduados e pós graduados.

No turno da manhã existem 11 turmas (alunos em grande maioria do interior com menor poder aquisitivo) e a tarde a escola conta com 8 turmas (moradores em maioria do

Realização:



centro de Venda Nova, maior poder aquisitivo). A pedagoga destacou que no momento a escola não conta com nenhum funcionário na biblioteca.

Sobre os alunos, destacou a pedagoga, que existem aqueles para serem alfabetizados mesmo cursando séries avançadas e alguns frequentam a escola somente para socialização por terem graves deficiências, como também alunos superdotados. Para o presente relato selecionou-se uma turma do 9º ano num universo de cinco turmas acompanhadas (7ºV01 e 7ºV02, 8ºV01 e 9ºV01 e 9ºV02). A turma selecionada foi a 9º V0, por ter na sexta-feira duas aulas sequenciais, o que seria positivo no desenvolver das atividades propostas na sequência didática.

A turma 9º V01 era composta por aproximadamente 30 alunos matriculados, mas que frequentavam as aulas apenas 24. Esses alunos já haviam estudado, em aulas anteriores de Língua Portuguesa, o tema gravidez na adolescência e produzindo um texto dissertativo-argumentativo, o que foi importante para o aprofundamento do tema já conhecido e explanado pelo professor tutor. Um ponto que foi decisivo para a escolha da turma foi a observação das redações produzidas por eles, que continham argumentos confusos, com forte presença de preconceitos e ausência da responsabilização do pai adolescente, ficando somente para a mãe adolescente e de seus familiares o desafio da gravidez não planejada, o que era preocupante.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar o trabalho buscou-se apoio teórico inicialmente no livro didático que a turma do 9º ano utilizava nas aulas de Língua Portuguesa, denominado *Português e Linguagens* (2017) e que abordava o tema debate regrado, como um gênero argumentativo oral que só se realiza em uma situação concreta de fala e interação entre pessoas. (CEREJA & COCHAR, 2017, p. 136). Os autores ainda destacaram que (2017, p. 138):

- Debater é ter o direito de expor livremente nossas ideias e o dever de ouvir e respeitar as ideias alheias, mesmo que diferentes das nossas;

Realização:



- Debater é modificar o outro e modificar a nós mesmos;
- Debater é crescer com o outro e ajudá-lo a também crescer a partir de nossa experiência e de nossa visão de mundo;
- O debate é um exercício de cidadania;
- Independentemente do resultado do debate a troca de argumentos é uma experiência enriquecedora tanto para quem dele participa diretamente quanto para quem o presencia.

Outros autores também pesquisados foram Dolz e Schneuwly apud Santos, que destacam que para um debate regrado, alguns pontos devem ser seguidos, como: a presença de um argumento que dará início ao debate; concordâncias, aprofundamento, desacordo e refutação; utilização de exemplos, experiências, leis, etc para refutar as ideias.

Destaca-se ainda que o debate regrado é diferente do debate político, que se utiliza de má fé, falso testemunho ou até mesmo agressões. (SANTOS, 2009, p.43)

O gênero argumentativo debate está presente na BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e por isso norteou a execução da sequência didática. No BNCC o gênero oral debate regrado é relacionado ao pleno exercício da cidadania, estando presente no Eixo da Oralidade que compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou em contato face a face, com aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, spot de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevistas, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas, interações, discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BNCC, 2017, p.79)

Segundo Irandé Antunes (2003) a aula de Português em consonância com o BNCC deve ser um momento de reflexão:

[...] perguntemo-nos todos os dias: a favor de quem? A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para - falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português? (2003, p. 176)

Vale destacar que o tema do debate regrado gravidez na adolescência, foi escolhido tendo em vista os altos índices do fenômeno no Brasil e no mundo. Pode-se

Realização:



fazer essa afirmação tendo em vista as informações que estão presentes no livro didático utilizado nas aulas de Português pelas turmas do 9º ano. O livro evidencia a partir de reportagens e de um infográfico a triste situação dos altos índices de uma gravidez na adolescência que frequentemente ocasiona dentre outros problemas, a evasão escolar.

## 2.1 Descrição da Experiência

A experiência de ministrar aulas na turma do 9º V01 na EEEF Domingos Perim era o exercício final da disciplina estágio supervisionado I, sendo precedida de dois momentos, a observação e a coparticipação, ambos com carga horário de 20 horas cada. Para a preparação das aulas, que foram ao total quatro, foram utilizados os momentos de planejamento com o professor, pesquisas em sites de órgãos públicos e principalmente de materiais que abordassem o tema com uma linguagem adaptada ao público de 13 a 14 anos.

Na primeira aula, foi iniciado o tema com a técnica *tempestade de ideias*, e em seguida foi realizada uma aula expositiva dialogada, sobre o gênero argumentativo oral debate regrado. Ao final esperava-se que os alunos relembassem o assunto, que já havia sido abordado pelo professor da disciplina e que as possíveis dúvidas restantes deixassem de existir ou que os instigassem a ler os materiais disponibilizados na sala de aula virtual.

Na segunda aula, os alunos assistiram ao programa *Profissão Repórter*, que foi exibido na rede aberta de comunicação no dia 06/12/2017, que abordou o tema *Gravidez na Adolescência no Brasil e os impactos na vida das adolescentes*, como: evasão escolar, preconceito, sonhos adiados, mudança brusca de realidade e ciclo de pobreza.

Na terceira aula, os alunos/as tiveram acesso em sala de aula aos conteúdos disponíveis na sala de aula virtual (*Google Sala de Aula*). A sala de aula virtual já havia sido criada pelo professor tutor e utilizada pelos alunos, daí a escolha de disponibilizar nesse tipo de mídia o conteúdo para que eles lessem em casa o material com mais tranquilidade e tempo. Na sala de aula foi feita então a leitura dos materiais, no momento “tira dúvidas”.

Realização:



Na quarta e última aula, foi realizado o debate regrado sobre o tema “Prós e contras da Gravidez na Adolescência”, seguindo o formato dos teóricos estudados, tendo, portanto, moderador, dois secretários e participantes. O debate foi, após breve introdução, protagonizado pelos alunos, tanto na organização quanto na filmagem. A turma se envolveu na atividade, elaborou até mesmo em casa por escrito alguns argumentos e foram incentivados a formular questões e comentários sobre os posicionamentos dos colegas.

### 3 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do debate foram percebidos ao longo de sua execução da sequência didática, como também, no momento de avaliação da atividade, quando os alunos destacaram pontos a serem melhorados e os pontos positivos do debate final.

Os pontos de destaque foram: grande envolvimento da turma na atividade, parceria na execução; produção qualificada de argumentos; relato de casos de familiares que vivenciaram a gestação na adolescência; comentários positivos dos alunos com o professor tutor e com a pedagoga da escola o que despertou o interesse das demais turmas em participar da sequência didática.

### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções enquanto estagiária sobre a docência foram positivas, desafiadoras e condizentes com o momento vivenciado de estreia na docência. As percepções mais relevantes foram: quebra de paradigma de que os alunos/as não querem nada na escola; descoberta de que o espaço escolar é rico de possibilidades e que ao prepararmos uma aula devemos sempre atentar para o protagonismo do/as aluno/as, incentivá-los, para que eles se sintam envolvidos e participantes da sua aprendizagem.

Realização:



Por fim constatei que dar uma boa aula com alto índice de participação é possível desde que planejada, pensada, que contenha atividades criativas que incluam novas tecnologias e diferentes abordagens sobre o mesmo tema e que seja sempre conectada a questões sociais latentes nos alunos/as, como no caso dessa sequência didática, que abordou no gênero debate regrado, a gravidez na adolescência e o exercício da oralidade tendo em vista a cidadania.

Os alunos que participaram da atividade nas primeiras aulas pareciam surpresos com o uso de Datashow, vídeos e quadrinhos para abordar o tema, foi perceptível o interesse e o envolvimento. E a cada nova mídia utilizada foram percebendo algo novo e diferente, deveriam se perguntar se realmente estavam numa sala de aula, destacando que nas sextas-feiras estavam acostumados e ver filmes naquele horário. A surpresa para os alunos também foi observada sobre o tema abordado, gravidez na adolescência, rotineiramente discutido nas aulas de Ciências.

As meninas se destacaram no quesito maturidade no debate, com argumentos fortes, relatos de experiências familiares e de amigas, já os meninos em grande maioria ficaram envergonhados em abordar o tema e os poucos comentários foram infelizmente preconceituosos, sendo esse momento de clímax do debate, sendo inclusive necessária a mediação do professor tutor.

Os rebatimentos da sequência didática aplicada foram observados nos comentários no corredor da escola, na sala dos professores e com a pedagoga que reiterou que várias outras turmas desejavam também discutir o tema.

Uma conclusão final do trabalho executado na prática docente exemplificou o que a professora Irandé Antunes destaca em seu livro *Aula de Português encontro & interação* (2003. p. 44) destaca que o professor de Português deve ser:

[...] além de um educador, linguista e pesquisador (como propõe Marcos Bagno em toda a sua obra), alguém que, com base em princípios teóricos, científicos consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explica-los. (2003, p. 44)

Realização:



Cabe, portanto, ao professor sair do lugar de comum no processo educativo, se reportando sempre ao aluno como aquele que não tem interesse nas aulas, não o respeita em sala de aula, ou mesmo, não deseja aprender nada.

O professor deve potencializar suas aulas com os recursos disponíveis, avançar na utilização da tecnologia, se permitir adentrar nas questões sociais que perpassam a vida de seus alunos e as dele, mesmo que sejam polêmicas e revoltantes. O professor precisa encantar seu aluno, mostrar-lhe sua paixão pela profissão, e no caso em questão, pela Língua Portuguesa.

A criatividade do professor não deve ser engavetada devido as pressões para apresentar números de aprendizagem e boas notas de seus alunos. Sua ação mediadora deve ser presente em todas as ações educativas que ocorrem no ambiente escolar, sua interdisciplinaridade com as outras disciplinas deve ser uma prática rotineira, a fim de possibilitar ao aluno qualidade em sua aprendizagem.

Incentivando o protagonismo dos alunos/as, o professor pode observar seu desenvolvimento, seus argumentos, sua interação social e sua socialização, que são extremamente importantes para o sucesso da aprendizagem. Os alunos precisam se sentir participantes do seu processo educativo e perceber sua importância na vida em sociedade, principalmente no momento da escolha de seus representantes políticos.

Ser aluno é estar em processo de formação de um novo cidadão, capaz de realizar novas escolhas, novas propostas e ser aluno de um curso de licenciatura em Letras Português, significa pensar o cidadão que deseja para o futuro do país e realizar ações que possibilitem aos jovens uma formação que lhes assegure uma participação social assertiva e constante.

Muitos dos alunos que participaram dessa sequência didática foram admitidos no IFES campus Venda Nova do Imigrante, o que evidencia seu envolvimento com a sua formação escolar e sua preocupação com os estudos e com o futuro, o que desconstrói a ideia de que os alunos/as não querem nada com os estudos.

Um aprendizado importante é ter a certeza de que o papel do professor de Língua Portuguesa vai muito além da escrita sem erros ortográficos.

Realização:



## 5 REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Caco. **Profissão Repórter: Gravidez na Adolescência**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=N4RVm1yHYwo>>. Acesso em 10 junho de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CEREJA, William. COCHAR, Thereza. **Português e Linguagens**, 9º ano. Editora Saraiva, p. 136-137 e 160-164, 2018

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri & NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Debate em sala de aula: a prática de linguagem em um gênero escolar**. Anais do Encontro do Celsul, Curitiba – PR, 2003 (1436-1441).

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. Ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

Google. **Produtos. Google Sala de Aula**. Disponível em <(https://edu.google.com/intl/pt-BR\_ALL/?modal\_active=none) >. Acesso em 10 de junho 2019.

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

SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. **Modos de Apropriação do Gênero Debate Regrado na Escola: uma abordagem aplicada**. Universidade Federal do Pará, PA: D.E.L.T.A., 25:1, 2009 (39-66)

Realização:



## RELATO DE EXPERIÊNCIA: REVELANDO A PRÁTICA DE ESTÁGIO REALIZADA POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL RELATO PESSOAL

Ana Ruth de Castro<sup>1</sup>  
Selma Lúcia de Assis Pereira<sup>2</sup>

**Eixo:** Práticas de Docência (Estágio Docência)

**Categoria:** Relato de experiência

### RESUMO

O presente relato de experiência trata-se de uma vivência de Estágio Supervisionado I, anos finais, ocorrida no sexto período do curso de Licenciatura em Letras/ Português, no primeiro semestre do ano de 2019, no Instituto Federal do Espírito Santo - campus Venda Nova do Imigrante. A experiência se refere à terceira e última etapa da disciplina de Estágio Supervisionado I, a de regência. O estágio aconteceu em uma turma de sexto ano, com 27 alunos, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Domingos Perim, localizada no perímetro urbano do município de Venda Nova do Imigrante, sob orientação da professora orientadora do estágio Selma Lúcia de Assis Pereira e da professora tutora Lubieska Cristina P. Souza. Foi proposta para a docência a elaboração de uma sequência didática com duração de quatro aulas de 55 minutos, de acordo com o modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2011) com base no gênero textual relato pessoal, conforme nos orienta Marcuschi (2008). A sequência teve como objetivo, além de colocar em prática conhecimentos adquiridos durante o curso, propor um modelo de aula eficaz para o trabalho com o gênero relato pessoal de modo que os alunos adquiram as habilidades necessárias para o domínio da leitura e escrita do gênero estudado. A experiência do estágio docência apontou para uma necessidade fundamental de se trabalhar com diferentes metodologias de ensino que privilegiem o texto, uma vez que é somente deste modo que as habilidades de leitura e escrita são alcançadas.

**Palavras-chave:** Estágio. Docência. Sequência Didática. Relato Pessoal. Produção textual.

### 1 INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Graduanda do oitavo período – 2020/01- do curso de Letras/Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo, campus Venda Nova do Imigrante. E-mail: anaruth\_castroja@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil (2015), Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Pesquisa Culturas Escolares, Saberes, Práticas e Processos Educativos (GPCESPPE). E-mail: selma.pereira@ifes.edu.br.

Realização:





O relato que segue revela as experiências vividas no último momento do Estágio Supervisionado I, disciplina cursada no sexto período do curso de Licenciatura em Letras/Português, no primeiro semestre do ano de 2019, no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – Campus Venda Nova do Imigrante. Esse trabalho é parte avaliativa da disciplina. Passadas as etapas de observação da prática e de coparticipação - na sala de aula, com o professor, ou na escola, de modo geral - restou-me a responsabilidade da regência de aulas. Sendo assim, será apresentado nesse texto, o trabalho com a sequência didática acerca do gênero textual relato pessoal que teve duração de quatro aulas de 55 minutos, em uma turma do sexto ano do turno matutino, na Escola Estadual de ensino Fundamental Domingos Perim, escola concedente do estágio. Tal relato de experiência mostra-se pertinente uma vez que o estágio é um momento crucial na vida acadêmica de um estudante, sendo que, nessa etapa, o graduando testa seus conhecimentos adquiridos durante o curso, aprende com as experiências vivenciadas na prática da rotina escolar e compartilha suas aprendizagens.

Pimenta e Gonçalves (1990, apud PIMENTA e LIMA, 2012) afirmam que o estágio tem a finalidade de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Desse modo, o estágio, que ainda hoje é encarado como a parte prática do curso, caminha para uma nova postura, redefinindo-se enquanto momento de reflexão a partir da realidade.

É comum ouvirmos falas como “teoria e prática são duas coisas completamente diferentes” e indagações como “para que estudar teorias se a prática é outra”? Assim, Pimenta (1994, apud PIMENTA e LIMA, 2012) introduz uma discussão acerca da práxis, na tentativa de superar essa dicotomia. Desse modo, salienta que o estágio, ao contrário do que se pensava, não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, compreendida esta como atividade que transforma a realidade. Sendo assim, pode-se compreender o momento de estágio como um momento de estudo e aprofundamento teórico em conjunto com reflexões e intervenções para a busca da transformação da realidade das nossas escolas.

Realização:



O trabalho que será apresentado teve orientação e supervisão da professora orientadora do estágio do Ifes de Venda Nova do Imigrante, Selma Lúcia de Assis Pereira; da professora tutora Lubieska Cristina P. Souza, regente da disciplina de Língua Portuguesa dos sextos e oitavos anos da escola concedente do estágio e; da pedagoga da escola, Jamara Nodare.

## 2 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Domingos Perim está localizada no município de Venda Nova do Imigrante, na zona urbana. A instituição, no momento do estágio, atendia um público aproximado de 600 alunos do quinto ao nono ano do ensino fundamental distribuídos em dois turnos de aula, matutino e vespertino. O presente relato diz respeito à experiência realizada em uma turma do sexto ano matutino, composta por 27 alunos: foi trabalhada uma sequência didática tendo como base o gênero textual relato pessoal na disciplina de Língua Portuguesa ministrada pela professora Lubieska Cristina P. Souza. Em sua maioria, os alunos apresentavam dificuldades básicas de escrita e compreensão textual, além de pouco hábito de leitura.

## 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para subsidiar o trabalho com o estudo do gênero e as produções textuais, utilizamos o modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2011) que defendem que a comunicação, oral ou escrita, pode e deve ser sistematicamente ensinada através de sequências didáticas. De acordo com os autores, sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p.97, apud MARCUSCHI, 2008) e ainda, “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p.43).

Realização:



O processo de uma sequência didática, segundo modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2011), deve ter como estrutura de base alguns momentos como: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Resumidamente, a apresentação da situação é o momento da formulação da tarefa que será desenvolvida pelos alunos, como a definição do gênero a ser trabalhado, da modalidade - se será oral ou escrita - e, dos conteúdos a serem desenvolvidos; a primeira produção se refere à primeira escrita feita pelos alunos, que pode ser tanto individual quanto coletiva; nos módulos, que podem ser quantos forem necessários, trabalham-se os problemas diagnosticados na produção inicial e, por fim; na produção final, os alunos colocam em prática tudo o que aprenderam durante os módulos, depois de analisadas as produções iniciais (MARCUSCHI, 2008).

Ainda de acordo com Dolz e Schneuwly (2011) as sequências didáticas têm a intenção de confrontar os discentes com os gêneros textuais enquanto práticas de linguagens historicamente construídas. Assim, oferecem aos alunos a possibilidade de reconstituí-las e delas se apropriarem, uma vez que os gêneros são o nível real segundo o qual o aluno é confrontado nas múltiplas práticas de linguagem. Sobre gêneros textuais, Marcuschi define:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (...) os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (2008, p. 155)

O autor defende o estudo dos gêneros textuais como uma área fértil interdisciplinar tendo como foco o funcionamento da língua e as atividades culturais e sociais, desde que os encaremos como entidades dinâmicas (2008).

O tema desta sequência didática, gênero relato pessoal, justifica-se pelo fato de que colabora para as habilidades do aluno em relatar fatos pessoais, sobretudo, mas, também, impessoais. Os alunos treinam suas capacidades em observar fatores essenciais que localizam o leitor tais como: explicitar com clareza e coerência o

Realização:



acontecimento relatado, descrever o local e momento do acontecimento, citar as pessoas envolvidas no fato, descrever características importantes para a compreensão do leitor, entre outros. Ao estudar o gênero textual relato pessoal, os alunos também fazem relação a outros gêneros textuais em que se utilizam a primeira pessoa, como o diário, o bilhete e o convite. O trabalho com o relato pessoal também favorece para um conhecimento maior em relação aos tipos textuais como a descrição e a narração – tipos textuais presentes em diferentes gêneros - Marcuschi (2008) caracteriza tipos textuais como sequências linguísticas dentro de um texto que abrangem meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Vale ressaltar também, que o gênero em questão aparece nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa como um dos privilegiados para a prática de leitura de textos e de produção de textos escritos no domínio da divulgação científica.

Desse modo, o relato apresentado pretende revelar uma prática interessante para o trabalho do professor de modo a conduzir os alunos a treinarem capacidades básicas para a escrita de um bom texto.

#### 4 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Como já foi mencionado anteriormente, a experiência aqui apresentada é resultado da terceira etapa do estágio supervisionado I que salienta a necessidade de o graduando ministrar aulas para experienciar a prática docente. Assim sendo, foi decidido pela professora tutora o tema da aula a partir da necessidade de trabalhar leitura e produção de textos com os alunos. O estudo dos relatos pessoais também fazia parte dos conteúdos previstos para serem trabalhados pela professora ao longo do trimestre. No início da primeira aula ministrada, apresentei a situação aos alunos, expondo todos os momentos previstos na sequência didática.

Para a primeira aula, momento de produção inicial, optei pela análise de textos, ao invés de uma produção textual. Foram escolhidos dois textos da modalidade gênero textual: *Banhos de mar*, de Clarice Lispector e, *Minha travessura*, de autoria

Realização:



desconhecida, extraído da internet. O primeiro texto se encontrava nos livros didáticos utilizados pelos alunos – Coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães, 2015 - e, o segundo foi levado impresso. Com a intenção de que os alunos percebessem características em comum entre os dois textos, fizemos a leitura sem que eu revelasse a modalidade em que ambos pertenciam. Assim, questionei os alunos a respeito das semelhanças entre os dois textos e o resultado foi muito satisfatório: entre outras observações, os alunos falaram dos sentimentos expostos pelas personagens, do caráter descritivo dos textos e do tempo em que ocorreram os fatos, no passado. Após esse momento de discussão, os alunos responderam a algumas questões que os levavam a refletir um pouco mais acerca das características dos textos estudados: questões relacionadas ao tempo em que os fatos eram narrados e sobre o próprio narrador, acerca dos trechos descritivos, dos sentimentos das personagens, entre outras. Os exercícios se referiam ao texto *Banhos de mar*, de Clarice Lispector. Devido ao tempo, as atividades foram corrigidas na aula seguinte.

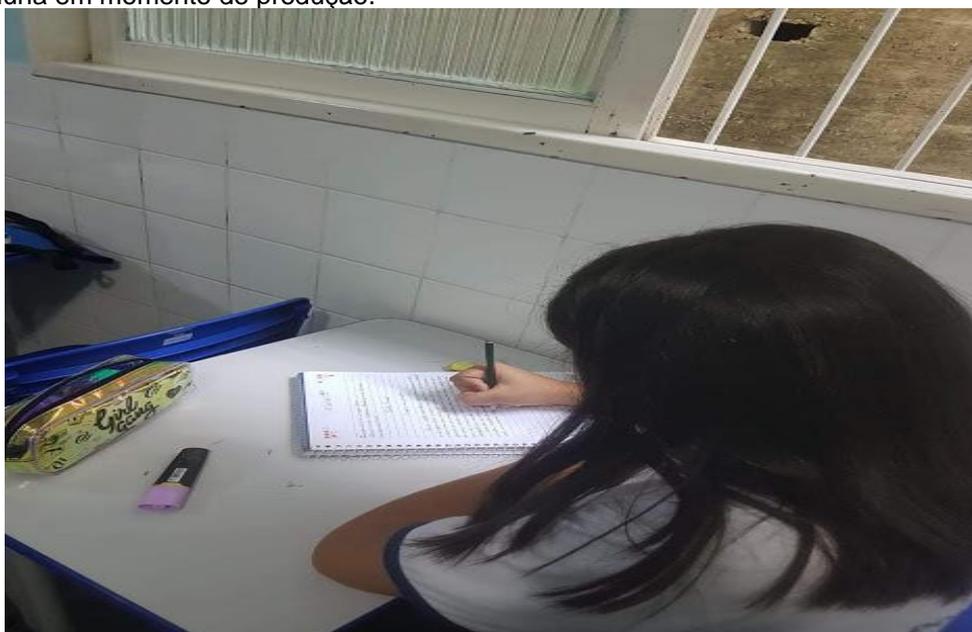
No segundo momento da sequência didática, começamos com a correção dos exercícios e em seguida caminhamos para uma sala de vídeo onde ministrei uma aula expositiva e dialogada, com o uso do Datashow. Nessa aula revelei o nome da modalidade textual de ambos os textos lidos, apresentei o conceito do gênero textual e, explicitiei sobre suas características e estrutura, exemplificando com o texto *Minha travessura*, lido na primeira aula. Em alguns momentos, pedia a colaboração dos alunos para me ajudarem a esclarecer um ou outro conceito e, alguns colaboravam com suas percepções. No final da aula, apresentei aos alunos um vídeo de um relato pessoal oral. Nesse momento, questionei os discentes a respeito das diferenças entre o relato pessoal escrito e oral e sobre os dados que poderiam ter sido citados no relato pessoal oral, mas não foram. Esse momento de diálogo teve uma colaboração significativa dos alunos. Ao final dessa aula, entreguei aos discentes um material impresso com os conceitos estudados.

A terceira aula foi dedicada à produção final e socialização dos textos. Ao começarmos, direcionei os alunos à escrita, salientando, inclusive, que deveriam escrever



sobre fatos que marcaram suas vidas e que as produções precisavam conter as características e a estrutura do gênero. Durante as produções, alguns alunos solicitavam minha presença em suas carteiras para sanar dúvidas e para que eu lesse e opinasse em suas narrativas. É importante eu mencionar aqui que alguns alunos, mesmo com o material para pesquisa no caderno, tiveram dificuldades para seguir as orientações para a escrita do relato pessoal. Alguns alunos, também, possuíam dificuldades para iniciar os textos e, outros, para seguir uma ordem coerente da narrativa, em parágrafos.

Foto 01: Aluna em momento de produção.



Fonte: Arquivo da graduanda

Ainda nessa aula, fizemos a socialização dos textos. Não foram todos os alunos que compartilharam suas histórias, alguns não se sentiram à vontade, mas outros, não leram porque não tivemos mais tempo. Tiveram alunos que, ao invés de ler seus relatos, contaram suas histórias, o que, transformou seu relato de experiência escrito em um gênero oral. Foi deveras interessante! O momento foi muito prazeroso tanto para quem lia quanto para quem ouvia. Ao final da aula, recolhi os textos para corrigi-los e devolvê-los em um momento próximo.

Realização:



Retornei à sala do sexto ano mais uma vez para devolver as produções, confeccionar um mural com a ajuda dos alunos e solicitar que eles fizessem uma avaliação dos momentos de trabalho com o gênero textual relato pessoal. Nessa avaliação, perguntei aos discentes como eles avaliavam a sequência didática, o que eles menos gostaram e o que mais gostaram e pedi a eles que sugerissem algo para melhorar minha prática de regência. A avaliação, no geral, foi satisfatória. Após eles corrigirem algumas questões apontadas por mim nos textos, cada aluno colou seu texto no mural dentro da sala. Em relação à correção dos escritos dos discentes, pude notar uma grande dificuldade que tiveram em escrever de acordo com a modalidade da língua padrão e seguindo uma ordem coerente dos fatos narrados. Alguns alunos, também, não dividiram os textos em parágrafos.

## 5 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Os alunos, através da atividade descrita acima, puderam compreender que todos os textos, bem como os relatos pessoais, possuem formas de escrita e estruturas diferenciadas. Isso ficou perceptível nas interações durante as aulas e nas preocupações, da maioria deles, em aplicar os conhecimentos aprendidos durante o processo nos seus textos. São as características de cada modalidade de texto que os diferencia e evidencia seu caráter intencional. Os discentes entenderam, sobretudo, as características e a estrutura de um relato pessoal, além da sua funcionalidade social.

Por meio desta atividade pôde-se perceber que os alunos necessitam sentir-se parte do processo de ensino e aprendizagem e sentem-se animados em compartilhar suas próprias histórias com os demais, assim como, também, em ouvir seus colegas. Todavia, deve-se ressaltar as dificuldades encontradas por alguns alunos no que se refere ao processo de interpretação e de produção da escrita. Durante o processo de produção do relato pessoal pôde-se notar, por outro lado, que alguns alunos possuíam dificuldades em colocar no papel suas histórias, principalmente de forma estruturada,

Realização:



seguindo as orientações da proposta de produção – características e estrutura do relato de experiência.

Percebe-se, desde modo, como é necessário e urgente que metodologias que privilegiem o trabalho com os textos e, ao mesmo tempo, instiguem os alunos à leitura e escrita, sejam incorporadas no trabalho com a Língua Portuguesa, uma vez que é lendo e escrevendo que treinamos nossas habilidades e nos apropriamos dos mecanismos de linguagem. São muitos os alunos que não se sentem à vontade para escrever e a raiz disso tudo pode estar na incompreensão dos mecanismos de escrita. Mais adiante, quando li suas avaliações a respeito da aula, pelo menos dois alunos revelaram a insatisfação em ter que escrever textos. Vale lembrar que a produção de um relato de experiência é relativamente acessível, uma vez que o conteúdo da produção são as experiências pessoais de cada um.

Considerando as mudanças desse século, como a quantidade de informações às quais os jovens desde crianças estão expostos, é compreensível que encontrem dificuldades para se debruçarem sobre uma leitura ou se interessarem por compreender o funcionamento de sua língua materna, ou mesmo se concentrarem na escrita de um bom texto. Ao professor, cabe o desafio de levar esses aprendentes a encantarem-se pela dinamicidade da língua e mostrá-los que a compreensão dessa dinamicidade é relativamente possível, uma vez que sabemos qual concepção alguns alunos possuem da Língua Portuguesa: que é difícil! Ora, como poderia ser difícil para um falante a sua própria língua materna? São esses tipos de concepções que criam uma barreira grande entre a pessoa e seu objeto de estudo, que por mais estranho que pareça é a sua própria língua.

É nesse sentido que os autores citados nesse trabalho defendem o uso dos gêneros textuais como bases das sequências didáticas para o estudo da linguagem, já que os gêneros estão intrinsecamente ligados a todas as ações da sociedade. Uma vez que não se pode tratar um gênero do discurso sem considerar sua realidade social e sua relação com as atividades humanas (MARCUSCHI, 2008), não é difícil para um aluno, se bem mediado o trabalho, perceber-se enquanto parte dessa dinâmica. Sabemos que o



ensino e aprendizado se torna significativo para o aluno quando ele se enxerga como parte no processo, quando ele vê o todo e não apenas fragmentos e, quando ele compreende e não apenas decora para cumprir com obrigações de avaliações burocráticas. É certo que mudar essa realidade é possível e, os estudos linguísticos estão aí para nos mostrar o caminho.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do relato de experiência aqui apresentado, que se pautou na exposição de uma experiência de ensino que articulou leitura, reflexões sobre a estrutura de um texto e produção textual, evidenciamos que as estratégias de ensino aqui apresentadas, apesar de singelas, foram significativas para o ensino e aprendizagem dos alunos no que se refere aos objetivos previstos.

É interessante observar que a experiência vivenciada apontou para uma necessidade ainda maior com a leitura e produção textual em sala de aula. No contato com o texto, é importante que o professor ofereça possibilidades para que o aluno passe por momentos de reflexão e interação com a composição textual, para que esse contato não seja meramente de decodificar a escrita. Desse modo, busca-se uma prática em que o discente construa significados dentro do texto partindo do seu conhecimento de mundo, numa relação interativa. O aluno necessita sentir-se parte do processo de leitura e escrita.

## 7 REFERÊNCIAS

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6º ano: língua portuguesa. 9 ed. São Paulo; Saraiva, 2015.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Realização:



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** - Terceiro e Quarto Ciclos. MEC/SEF, 1998.

PEREIRA, Ficher Pereira. **Gêneros textuais, interpretação de texto, língua portuguesa, produção textual**. Disponível em: <<http://blog.cpbedu.me/misstami/?p=70>> Acesso em: 20 maio 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. – 7. ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

Realização:



## VIVÊNCIAS ESPORTIVAS NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS JOGOS INTERCLASSES DO IFES CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE

Fernanda Cristina Merisio Fernandes Soares<sup>1</sup>  
Marcella de Castro Campos Velten<sup>2</sup>

**Eixo:** Práticas de Ensino

**Categoria:** Relato de Experiência

### RESUMO

O presente estudo apresenta o relato de experiência da comissão organizadora do evento “Jogos Interclasses 2019”, realizado no IFES campus Venda Nova do Imigrante. O evento objetivou integrar alunos, professores, funcionários e equipe pedagógica através do esporte, exaltando a prática da Educação Física como instrumento catalisador do processo de formação de indivíduos críticos e conscientes do seu papel social. Foram desenvolvidas atividades relacionadas à prática esportiva no contexto de esporte educacional como uma ação educativa e integradora. Os princípios norteadores foram a participação do aluno, o respeito às diferenças e à diversidade, o *fair play* e a competição como elemento do processo educativo. Na visão da equipe organizadora, o evento se mostrou extremamente relevante para o cotidiano da escola ao exaltar valores educativos de interação social, autocuidado, colaboração, e competição, tendo em comum o contexto do esporte.

**Palavras-chave:** Jogos Escolares. Educação Física Escolar. Esporte Educacional. Competição.

### 1 INTRODUÇÃO

O esporte é mundialmente reconhecido como fenômeno cultural e patrimônio da humanidade. Está presente no cotidiano sob diversas manifestações, que podem ser categorizadas, grosso modo, em: esporte de lazer ou participação, profissional ou de rendimento, e educacional ou escolar (e.g. TUBINO, 2002). Segundo o mesmo autor, este último tem sua abordagem voltada para a formação da cidadania, buscando na sua

<sup>1</sup> Mestra em Educação Física, professora EBTT Instituto Federal do Espírito Santo campus Venda Nova do Imigrante. Integrante do Grupo de Pesquisa Culturas Escolares, Saberes, Práticas e Processos Educativos (GPCEPPE). E-mail fmerisio@ifes.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Ciências do Esporte, professora EBTT Instituto Federal do Espírito Santo campus Venda Nova do Imigrante. E-mail marcella.velten@ifes.edu.br

Realização:





prática os princípios da inclusão, da cooperação, da participação, da coeducação, da corresponsabilidade, além do desenvolvimento do espírito esportivo.

Por sua representatividade, o esporte escolar é objeto de discussão do presente trabalho, especificamente em relação à sua importância na formação de jovens e no papel da competição nesse processo. Trata-se de um relato de experiência da comissão organizadora do evento “Jogos Interclasses 2019” realizado no IFES campus Venda Nova do Imigrante, fundamentado, executado e discutido à luz das atuais produções acadêmicas em Pedagogia do Esporte. Tivemos como objetivo avaliar em que medida foi possível promover um evento tipicamente classificado como competitivo e reprodutor acrítico dos modelos de esporte profissional, em um processo de ação educativa e integradora por meio de uma competição pedagógica.

Inicialmente contextualizamos as relações entre educação física, esportes e competição no processo educativo. Em seguida, prosseguiremos ao relato de experiência em si, que terá suas ações paralelamente discutidas ao longo do texto. E finalmente, avançaremos para nossa avaliação geral e considerações acerca da ação e seus possíveis frutos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tradicionalmente, a relação entre educação física e esportes é objeto de debates, especialmente em uma perspectiva crítica, como demonstram os estudos de Bracht (2005), Oliveira (2001), e Kunz (2004). De acordo com essa linha de autores, existe um consenso sobre as limitações nas aulas de Educação Física ao se abordar somente, ou prioritariamente, o esporte. Ainda, tais produções enfatizam o reducionismo do conhecimento esportivo tratado na escola à dimensão gestual e técnica, e à reprodução acrítica do esporte de rendimento. Tais práticas inevitavelmente culminariam com a prática da competição no sentido de comparação objetiva e com as relações de sucesso para alguns e fracasso para muitos (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001; KUNZ, 2004).

Realização:



Souza (2009) cita os Jogos Escolares como um clássico exemplo dos modelos de reprodução do esporte de rendimento no ambiente educacional, destacando os mecanismos de manutenção e eliminação presentes nesses eventos. De fato, ao longo da história recente da Educação Física no Brasil, o esporte passou de um modelo prioritariamente vigente até a década de 80 a alvo de críticas pelas então emergentes abordagens pedagógicas da Educação Física. Em comum, tais abordagens consideram o modelo esportivista como reprodutor de conteúdos em uma dimensão quase unicamente procedimental e alienada, enfatizando que tal concepção ainda vigora na sociedade e na escola atual (DARIDO e RANGEL, 2005).

Embora as abordagens em Pedagogia do Esporte comprometidas com a ruptura do modelo tecnicista não neguem o esporte como conteúdo, elas não discutem, tampouco orientam para o trato das competições (REVERDITO e SCAGLIA, 2006). No entanto, Reverdito et al. (2008) ressaltam a competição como elemento inerente e fundamental do esporte, e que qualquer ação orientada para o esporte não pode se desvincular da necessidade de se aprender a competir. Portanto, esse elemento não deveria ser negado ou subestimado enquanto valor pedagógico, quando inserido em um ambiente educacional. Naturalmente, a competição nesse contexto não se refere ao modelo de busca da vitória a qualquer custo, e sim a um modelo referido por Reverdito et al. (2008) como competição escolar comprometida com a educabilidade do sujeito.

Outro ponto de crítica ao esporte escolar se refere às dúvidas quanto à sua função educacional. Tais dúvidas estão geralmente relacionadas ao modelo de reprodução do jogo esportivo formal, que desconsidera as intenções e características do meio onde ele ocorre (BARBIERI, 2001; REVERDITO et al. (2008); SCAGLIA; MONTAGNER; SOUZA, 2001). Vários problemas advêm deste modelo, podendo-se citar: a necessidade de os alunos se moldarem aos padrões estruturais dos eventos esportivos institucionalizados, a despeito dos seus próprios anseios (DE ROSE Jr., 2002; FERRAZ, 2002; SCAGLIA; GOMES, 2005); a competição tendo a vitória como fim e meio avaliativo, havendo conseqüentemente a desvalorização dos sujeitos tidos como menos habilidosos (REVERDITO et al., 2008); e importantemente, o fato de que geralmente as competições



esportivas escolares não fazem parte do projeto pedagógico da escola (PAES, 2001), sendo desprovidas de princípios pedagógicos claros. Em tais situações, a competição como um fim em si mesma, alheia ao contexto e às necessidades educacionais, é justamente o objeto de crítica das abordagens da Educação Física Escolar.

Cientes do problema, Reverdito et al. (2008) apresentam em seu trabalho uma proposta pedagógica para concretizar a temática das competições escolares, que rompa com o modelo alienante e obsoleto que ainda vigora no cotidiano. Os autores ressaltam que tais eventos deveriam propiciar relações sociais, sustentados por princípios e procedimentos pedagógicos, os quais serão brevemente expostos a seguir.

Primeiramente, Reverdito et al. (2008) sugerem uma reflexão sobre o já desgastado paradoxo esporte *da* escola ou *na* escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Há um consenso acadêmico de que o esporte deva acontecer de modo a atender aos anseios da escola e seus sujeitos (que são particulares a cada contexto, e não relacionados à instituição “escola”), em detrimento à reprodução do esporte formal no ambiente da escola. No entanto, há motivos suficientes para se acreditar ainda hoje, assim como apontaram Reverdito et al. (2008) entre tantos outros autores da área, que o esporte continua sendo reproduzido em seu formato tradicional na escola, sem objetivo claro ou tratamento pedagógico.

Considerando essa questão, uma das prioridades sugeridas por autores como Reverdito et al. (2008), Ferreira (2000) e Mota (2003), é que a competição *da* escola seja integrada ao projeto político-pedagógico da instituição, orientado para o processo e não para o produto. Preferencialmente, que ocorra de forma interdisciplinar, referenciado pelo tema central da escola, o qual pode ser abordado por diferentes disciplinas e conteúdos; que tenha seus critérios de avaliação voltados ao sujeito no processo (TURPIN, 2002; DE ROSE Jr.; KORSAKAS, 2006).

Adicionalmente, Turpin (2002) destaca a colaboração como elemento fundamental às competições pedagógicas, que deve acontecer à luz das interlocuções entre os conceitos de competição, cooperação e valores sociais. Outros princípios norteadores segundo Barbieri (2001), Scaglia, Medeiros e Sadi (2006), e De Rose Jr. e Korsakas



(2006), seriam a totalidade do sujeito, a coeducação, a autonomia, e a pluralidade cultural. E por fim, mas de forma alguma menos importante, o princípio de ensinar a todos a competir (SCAGLIA; MONTAGNER; SOUZA, 2001). Nesse processo, o professor deveria agir como um facilitador, para que o aluno seja guiado pelo ambiente e situações inerentes à competição para uma aprendizagem de comportamentos e atitudes (REVERDITO et al., 2008).

Embasados nos pressupostos acima descritos, apresentamos a seguir o relato de experiência da comissão organizadora do evento “Jogos Interclasses 2019” realizado no IFES campus Venda Nova do Imigrante. O evento objetivou integrar alunos, professores, funcionários e equipe pedagógica através do esporte, exaltando a prática da Educação Física como instrumento catalisador do processo de formação de indivíduos críticos e conscientes do seu papel social.

### 3 METODOLOGIA

Os jogos Interclasses 2019 fizeram parte da programação da Semana de Educação para a Vida. Este é um evento anual que visa trabalhar questões sobre saúde mental com os estudantes, de modo a promover a melhoria da qualidade de vida, reafirmando a escola como um espaço aberto para reflexão sobre a temática.

Sendo assim, os jogos fizeram parte de um processo maior de ensino dentro do projeto político pedagógico da escola, em uma ação conjunta e interdisciplinar. Foram abordados temas emergentes na sociedade, inclusive aqueles relacionados à formação profissional. A partir dos princípios pedagógicos, da prática esportiva e da prática de atividade física, buscou-se propiciar o acesso a novas experiências que extrapolassem o cotidiano escolar. Isto através do estímulo ao trabalho coletivo, ao empreendedorismo, ao convívio social e à interação de toda a comunidade escolar.

O evento dos jogos em si foi coordenado pelas professoras de Educação Física do campus, com participação ativa de representantes da Coordenadoria de Apoio ao Ensino e do Grêmio Estudantil, da monitora de Educação Física e de representantes da

Realização:



Comissão de Ética do campus. Os representantes de turma foram responsáveis pela atualização das informações para suas respectivas turmas durante todo o evento, desde sua organização até a avaliação. Os alunos participaram, por exemplo, da organização da tabela de jogos, da construção do regulamento, da divulgação, da arbitragem, de comissões para tratar de assuntos relevantes ao evento.

A coparticipação foi também entendida com o envolvimento da comunidade em geral, com a participação de alunos dos cursos superiores, familiares de alunos e de servidores, ex-alunos, além de ser aberto à comunidade externa. Estes participaram, por exemplo, da arbitragem, da torcida, e importante, promovendo integração entre os membros das comunidades interna e externa. Participaram das competições 220 alunos dos cursos de ensino médio integrado e 16 servidores, mas o evento envolveu cerca de 550 pessoas, dentre eles todos os alunos no ensino médio integrado, servidores e público externo.

Quanto às atividades ofertadas, as modalidades competitivas exploradas foram Voleibol, Tênis de Mesa, Futsal, Handebol, Basquetebol 3x3 e Corrida de Aventura, com as provas de ciclismo, corrida e escalada indoor.

Adicionalmente, foram oferecidas oficinas de atividades físicas e de cuidados com o corpo e a saúde. Estas tiveram o objetivo de conscientizar os alunos quanto ao papel do exercício físico e de práticas de autocuidado no combate à depressão, ansiedade, visando à promoção da saúde física e mental.

Paralelo aos jogos, outras ações foram propostas para entreter e ao mesmo tempo explorar a criatividade e a interação da comunidade escolar. Foi montado um cantinho de escrita em que o público podia escrever mensagens de incentivo, amizade, sentimentos, e fixá-las em um mural expositivo. Nesse aspecto fica nítida a presença de uma construção coletiva envolvendo toda a comunidade escolar, extrapolando a responsabilidade da disciplina Educação Física e enfatizando o envolvimento das diversas áreas de conhecimento em prol de objetivos comuns.

Como parte da disciplina de Empreendedorismo, as turmas dos terceiros anos do ensino médio integrado venderam alimentos durante a realização dos jogos. Para isso,

Realização:



precisaram planejar e organizar suas ações levando em conta o tipo de evento e de público, horários, logística, estrutura, valores dos produtos, divulgação, entre outros aspectos. Um dos requisitos desta proposta era que as turmas conseguissem obter lucro, o qual seria parcialmente voltado para ações sociais.

Todas as ações do evento aconteceram dentro do IFES campus Venda Nova do Imigrante. Foram utilizados vários espaços para que os alunos pudessem explorar melhor a estrutura do campus, reconhecendo a diversidade do espaço e suas possibilidades. Assim, os jogos aconteceram no ginásio com arquibancada, nas ruas do campus, nos estacionamentos e nas salas de aula.

Para encerrar o evento foi realizada uma cerimônia com apresentação de vídeos e montagem de fotos dos momentos do Interclasses 2019, além de apresentações culturais, divulgação dos resultados e da exibição de um vídeo motivacional preparado e narrado pelo professor de Filosofia do campus.

A avaliação do evento foi realizada com os alunos em formato de roda de conversa durante as aulas de Educação Física. Com os servidores a avaliação foi realizada via e-mail institucional. A avaliação da equipe organizadora aconteceu em formato de reunião com a construção do relatório final de execução do evento.

#### 4 DISCUSSÃO

Reconhecemos que os eventos sociais e culturais têm uma representação para os que participam. Os jogos Interclasses buscaram, através dos princípios propostos no projeto político pedagógico, promover vivências significativas de aprendizado, gerando uma consciência crítica, ressignificando valores e a realidade em que os alunos estão inseridos.

Os jogos Interclasses compõem o evento mais esperado pelos alunos durante o ano letivo. Podemos afirmar isso diante do comportamento apresentado pelos alunos nos primeiros dias letivos do ano, bem distante da data de realização do evento que sempre ocorre no mês de setembro. As turmas que chegam ao primeiro ano têm como primeira

Realização:



ação coletiva escolher a camisa da turma para os Jogos Interclasses e isso não é uma atividade escolar planejada, é uma ação de iniciativa própria. É a primeira ação de representatividade das turmas, pois para confecção das camisas, a turma precisa escolher um brasão, uma imagem que ilustre a característica da turma e as cores que as vão representar durante todo o curso. Vê-se assim tamanha importância e significado que esse evento ganhou ao longo dos anos de história do IFES do campus Venda Nova do Imigrante.

É possível notar durante o semestre que antecede os jogos a ansiedade dos alunos em se organizar para participar do evento. Esta se torna explícita na expectativa da escolha das modalidades, as formas de disputa, a organização das equipes por turma, a necessidade de trabalhar coletivamente e de reconhecer a importância de cada membro do grupo para atingir objetivos comuns.

Um aspecto que interfere imensamente no interesse dos alunos quanto ao evento é a relação do Esporte como fenômeno social. Ele motiva nos participantes sentimentos de pertencimento, de fazer parte de uma escola, reconhecendo sua identidade, suas potencialidades. Esse sentimento fortalece os grupos e intensifica o trabalho coletivo, constituindo um momento propício para explorar a interdisciplinaridade, trabalhar conceitos de solidariedade, autonomia, coletividade, criatividade, que são inerentes à formação dos nossos alunos.

Percebeu-se que as turmas se preocuparam em ter representatividade em todas as modalidades propostas e, apesar de ser levantado o espírito competitivo, a preocupação maior era em ter uma equipe que participasse da modalidade para que eles pudessem torcer. Um fato interessante, que deixou bem claro esse sentimento, foi o momento em que uma turma que tinha apenas cinco meninos concordou em montar um time de Futsal para participar dos jogos. Eles tinham consciência da dificuldade em função de não terem sequer um reserva no time, mas a vontade em representar o grupo esteve acima de qualquer outro interesse.

A organização e o planejamento do evento constituíram um processo de reflexão e de formação do cidadão. Juntos, os alunos participaram da escolha das modalidades e

Realização:



tiveram de tomar decisões quanto à forma de disputa. Os jogos estavam previstos para acontecer num período de cinco dias, de forma que a distribuição das atividades tinha um tempo e um espaço a serem respeitados. Assim, negociamos adaptações de regras e de formato de modalidades para que pudéssemos realizar todas as atividades propostas, de forma que ficassem acessíveis a todos e ao mesmo tempo se adequassem à nossa realidade. Foi uma oportunidade para aprender regras como construções sociais modificáveis, reforçando a noção de que o esporte da escola deve servir aos interesses e anseios dos indivíduos que dela fazem parte.

A participação dos alunos no planejamento e organização do evento amplia os seus conhecimentos quanto aos saberes escolares que vão desde o conhecimento específico de cada área de conhecimento ao contato com as regras que regem o funcionamento da escola. Dentro dessa proposta, a participação ativa dos alunos é valorizada em todo o processo, e estes se tornam responsáveis pela gestão e integração, favorecendo seu comprometimento em gerir situações de interesses individuais – e sobretudo os coletivos (REVERDITO et al., 2008).

Com as escolhas das modalidades e adaptações das regras, oferecemos o Voleibol misto, em que as equipes obrigatoriamente precisariam ser compostas por três alunas e três alunos (ou servidoras e servidores). Com isso, pudemos trabalhar as questões de gênero, a valorização do coletivo, do respeito às diferenças, sem preocupação com o desempenho, mas com a integração dos grupos.

No basquete 3x3 os jogos confirmaram o interesse dos alunos pela modalidade, que vem crescendo dentro do campus. A forma de disputa oportunizou a participação de mais alunos, jogos mais dinâmicos e emocionantes pela característica de ser disputado em meia quadra e num tempo menor de jogo.

A corrida de aventura contemplou a prática de três modalidades que são conteúdos da disciplina Educação Física no campus. Na região, a prática dessas modalidades vem crescendo e é comum entre nossos alunos, em especial as modalidades de escalada e ciclismo. A exploração da prática de esportes no Agroturismo da região abre espaço para inúmeras discussões sobre os locais de prática e o incentivo ao jovem para a prática do

Realização:



exercício físico. A combinação de modalidades na corrida de aventura propiciou a diversidade na participação, o reconhecimento do trabalho coletivo e das potencialidades individuais dos alunos.

Objetivamos com essa diversidade de modalidades estabelecer formatos de confronto para além dos jogos tradicionais, que não atendem aos anseios de todos os alunos. Além disso, contemplando diferentes tipos de tarefas individuais, cooperativas e de oposição, permite-se a vivência de situações-problema distintas daquelas experimentadas nas modalidades coletivas tipicamente contempladas em competições escolares. Nas tarefas individuais, por exemplo, não há no competidor a pressão do fato de uma de suas ações determinar o resultado do jogo, afetando diretamente os resultados dos colegas. Em tais situações, as referências para a avaliação do aluno são o desafio e a busca pela autossuperação – e não meramente vencer o adversário.

Reconhecemos que avançamos muito nas propostas quanto aos Jogos Interclasses, de forma a contemplar a prática da cultura corporal do movimento de forma abrangente e integradora. No entanto, entendemos que as modalidades esportivas tradicionais ainda predominam nas escolhas dos alunos. Exemplo disso é a manutenção da modalidade Futsal em todas as edições dos Jogos desde 2011. Entre os argumentos, destacamos que esta é a modalidade de maior número de participantes e que tem o maior número de jogos. De treze turmas, tivemos treze equipes masculinas e doze femininas inscritas nessa modalidade.

Tendo tanta representatividade, o futsal foi também a modalidade na qual notamos que a competitividade entre as turmas era mais latente, muitas vezes provocante. Essa competitividade não deve ser desconsiderada, já que é um componente inerente à nossa sociedade em geral, especialmente evidente nos esportes. Ao contrário, a competição torna-se aqui uma valiosa ferramenta de formação, pois estabelece, no âmbito escolar, um importante papel pedagógico ensinando os alunos a respeitarem regras, a compreender os valores da vitória e da derrota, a competir de forma saudável desenvolvendo a participação, a autonomia e a criatividade diante de um desafio. Ainda, a competição é capaz de permitir vivências diversificadas levando ao desenvolvimento da

Realização:



emancipação, da cooperação, da coletividade, da superação, do diálogo, das relações e das interações entre os alunos e demais participantes da comunidade escolar.

Apesar da competitividade entre as turmas, percebemos o predomínio do *fair play* no evento, sendo poucos os jogos em que a rivalidade se sobressaiu à representatividade. Foi possível assim resgatar valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, entendendo que o esporte da escola precisa enfatizar o compromisso de solidariedade e respeito, privilegiando o jogar “com” o companheiro em detrimento ao jogar “contra” o adversário (Coletivo de Autores, 1992). Nesse sentido, colocamos em prática o conceito de esporte educacional apontado na Constituição Brasileira, Lei nº9.615/98, Art.3º 1998 (BRASIL, 1998). Essa lei diz que o esporte escolar praticado no sistema de ensino deve evitar a seletividade e a hipercompetitividade dos seus praticantes e tem como finalidade alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e sua formação para o exercício da cidadania e prática do lazer.

Incentivados pelo clima de união e envolvimento, os jogos propiciaram uma participação grande dos servidores do campus. Estes formaram equipes para participarem de quase todas as modalidades competitivas, além de atuarem ativamente nas oficinas – como ministrantes ou participantes, na arbitragem, nas apresentações de encerramento, enfim, na organização e execução do evento em geral. Essa participação se mostrou extremamente relevante, considerando que há um distanciamento entre servidores técnico-administrativos e alunos em função da especificidade do trabalho dentro da instituição. O evento propiciou a abertura de espaço para as relações, possibilitando o encontro de gerações, a diversidade de experiências e, ao mesmo tempo, atendendo às diversas intenções e motivações dos participantes.

De fato, essa integração foi apontada pelos alunos na avaliação do evento como um dos principais aspectos positivos, além da diversidade das modalidades disputadas, o momento de encerramento, e a oferta das oficinas. Questões relativas à arbitragem, distribuição dos jogos na tabela, tempo de jogo e quantidade de dias para a realização dos jogos foram criticadas pelos alunos. Essa avaliação servirá de *feedback* para ajustes para as próximas edições do evento.

Realização:



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São vários os desafios enfrentados pela Educação Física Escolar. Persistem os diversos entendimentos sobre a disciplina quanto às suas abordagens, sendo a mais forte dentre elas a de que a Educação Física serve à instituição esportiva de alto rendimento e tem o papel de estimular a prática com o intuito de detectar talentos. No IFES campus Venda Nova do Imigrante, a Educação Física foge desse estereótipo. Isso porque trabalhamos na perspectiva de situar os conhecimentos da disciplina no seio da cultura, de forma que os saberes que envolvem o corpo e o movimento possuem dimensões biológicas, cognitivas, históricas, sociais e culturais que se expressam de formas inseparáveis.

Sendo parte da Educação Física, o esporte escolar deve incorporar os códigos e funções da escola, de forma a propiciar aprendizados diversos e produzir uma cultura do esporte saudável, educativo, formador e lúdico. Para tanto, entendemos que os jogos Interclasses devam ter como princípios norteadores a participação do aluno, o respeito às diferenças e à diversidade, o *fair play* e a competição como elemento do processo educativo.

Cientes das abrangências e conseqüentes e limitações do processo, avaliamos com muito bons olhos os Jogos Interclasse 2019 do campus no caminho para a ressignificação de eventos competitivos no âmbito escolar. Concluimos que a realização dos jogos fortalece a identidade coletiva, desenvolvendo a sensação de pertencimento à instituição, que por sua vez ressalta a importância das relações e das interações dentro do processo de formação dos alunos. Constatamos, durante e após o evento, que extrapolamos as barreiras que dividem os espaços e tempos da escola. Estávamos todos juntos, integrados e buscando o único objetivo, tornar nossa escola com cara de escola.

Com aprendizagens pelo e para o esporte, os jogos propiciaram a aplicação de valores, de conceitos, de descobertas e a construção de conhecimento resultados das relações e das experiências vivenciadas, aumentando as interações sociais e encorajando a nós, professores e servidores, a desenvolver ações semelhantes nos próximos anos.

Realização:



## REFERÊNCIAS

BARBIERI, C. A. S. **Esporte educacional**: uma possibilidade para a restauração do humano no homem. Canoas: Ulbra, 2001.

BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. 3. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.615**, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre o desporto e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9615consol.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9615consol.htm)>. Acesso em 21 abr. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DE ROSE Jr., D. **A criança, o jovem e a competição esportiva**: considerações gerais. In: DE ROSE Jr. D. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DE ROSE Jr. D.; KORSAKAS, P. **O processo de competição e o ensino do desporto**. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. (Orgs.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

FERRAZ, O. L. **O esporte, a criança e ao adolescente**: consensos e divergências. In: DE ROSE Jr., D. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRA, M. S. **A competição na Educação Física Escolar**. Motriz, Rio Claro, v. 6, n. 2, p. 97-100, jul.-dez. 2000.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

MOTA, R. B. P. **Desporto Escolar**: organização, dinamização da atividade interna. Horizonte, Lisboa, v. 19, n. 109, dossier, p. 1-8, 2003.

Realização:



OLIVEIRA, S. A. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

PAES, R. R. **Educação Física Escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: Ulbra, 2001.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do Esporte**: uma análise conceitual das principais abordagens. In: CONGRESSO CIENTÍFICO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 4., 2006, Piracicaba. *Anais...* Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2006. v. 1, n. 1.

REVERDITO, R. S. et al. **Competições escolares**: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. *Pensar a prática*, v. 11, n. 1, p. 37-45, 2008.

SCAGLIA, A.; GOMES, R. M. **O jogo e a competição**: investigações preliminares. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (Orgs.). *O jogo dentro e fora da escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCAGLIA, A. J.; MEDEIROS, M.; SADI, R. S. **Competições Pedagógicas e Festivais Esportivos**: questões pertinentes ao treinamento esportivo. *Revista Virtual EF Artigos*, Natal/RN, v. 3, n. 23, abril, 2006.

SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.; SOUZA, A. J. **Pedagogia da competição em esportes**: da teoria à busca de uma proposta prática escolar. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 20-30, 2001.

SOUZA, M. **Esporte escolar**: possibilidade superadora do plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.

TUBINO, M. J. G. **Uma Visão Paradigmática das Perspectivas do Esporte para o Início do Século XXI**. In: GEBARA, A. [et al]; MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esportes**: Perspectivas para o século XXI. 9ª edição. Campinas: Papirus, 2002, p.125-139.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte**. Maringá: Eduem, 2010.

TURPIN, J. A. P. **La competición en el ámbito escolar**: um programa de intervención social. 2002. 276 f. Tesis (Doctorado Educación) – Facultad de Educación – Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas – Universidade de Alicante, Alicante, 2002.

Realização:





E essa foi a Fecitac 2019! Educação, ciência, tecnologia, arte e cultura em suas diferentes formas de manifestação.

Esperamos que você continue buscando, pesquisando, divulgando suas produções, ensinando e aprendendo, afinal, como disse Paulo Freire (1996, p.85), “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”<sup>1</sup>.

Até a próxima Fecitac!!

Suzana Grimaldi Machado  
Adriane Bernardo de Oliveira Moreira

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Realização:



**INSTITUTO  
FEDERAL**

Espírito Santo

---

Campus  
Venda Nova do Imigrante