



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ASSESSORIA DE GRADUAÇÃO

**I ENCONTRO DE INICIAÇÃO À
PRÁTICA DOCENTE:**

**EXPERIÊNCIAS E PRÁXIS
NO PROGRAMA DE MONITORIA**

CAJAZEIRAS, PB
2009

Ficha Catalográfica

**1º Encontro de Iniciação à Prática Docente:
Experiências e Práxis no Programa de Monitoria (2009:
CAJAZEIRAS-PB).**

ANAIS/RESUMOS

[CD-ROM]. CAJAZEIRAS: UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE, 2009.

1 CD-ROM

1. DOCÊNCIA - EVENTOS. I. TÍTULO. 2. MONITORIA,
ENSINO, EXPERIÊNCIAS, PRÁTICA DOCENTE.

Ano ISSN:

I Encontro de iniciação à prática docente

I ENCONTRO DE INICIAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE *Experiências e Práxis no Programa de Monitoria*

COMUNICAÇÃO ORAL (CO) - TEXTOS COMPLETOS

CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS Fernando Carneiro de Andrade; Isaías de Oliveira Ehrlic.

O ENSINO DE FILOSOFIA: ABRINDO CAMINHOS PARA A DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO. Danilo de Sousa Cezário; Dr. Manoel Dionizio Neto.

PRATICANDO GEOLOGIA. Maria dos Remédios da Silva Batista; Sandra Veríssimo da Silva; Dra. Jacqueline Pires G. Lustosa.

A MONITORIA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS-MONITORES DE FISIOLOGIA. Alana Vieira Roque; Perla Figueredo Carreiro Soares; Thainar Machado Araújo Nóbrega; Luciana Moura de Assis.

ESCOLA, SOCIALIZAÇÃO E CULTURA: Os direitos humanos como estatutos da formação para a cidadania. José Leonardo Rolim de Lima Severo; Lilian K. de S. Galvão.

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE VIRGINDADE. Francisca Regiane de Souza; Ruttany de Souza Alves Ferreira; Wigna Nibegna Assis de Almeida; Zaíra de Aquino Carolino; Lilian K. de S. Galvão.

ANÁLISE DA ONISCÊNCIA SELETIVA NO CAPÍTULO “BALEIA”, DE VIDAS SECAS, APLICADA À SALA DE AULA. Sara Fernandes Martins; Dr. Elri Bandeira de Sousa.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA MONITORIA EM LINGUÍSTICA. Abdoral Inácio da Silva; Fátima Maria Elias Ramos.

I Encontro de iniciação à prática docente

PÔSTER - RESUMOS

A MONITORIA COMO INCENTIVO A DOCÊNCIA. Xavier, Priscilla Bezerra; SOUZA, Júlia Beatriz Pereira.

BIOQUÍMICA: MONITORIA X INTERDISCIPLINARIDADE. XAVIER, Priscilla Bezerra.

O PROGRAMA DE MONITORIA COMO FERRAMENTA AUXILIAR NA APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE BIOQUÍMICA DENTRO DO CES/UFCG. FERINO, Luiz Paulo da Penha; LOPES, Jetro Cruz; SOUZA, Júlia Beatriz Pereira.

SEGURANÇA EM LABORATÓRIO DE QUÍMICA ORGÂNICA EXPERIMENTAL, UFCG-CES. ALVES, JUCIARA A; LUCENA NETO, M. H.

A PRÁTICA DE SAPONIFICAÇÃO NO LABORATÓRIO DE ORGÂNICA COMO FACILITADORA DO APRENDIZADO TEÓRICO. SILVA, JUCIARA A, BATISTA, Magna. T; LUCENA NETO, M. H.

SÍNTESE E OBTENÇÃO DO ÁCIDO ACETILSALICÍLICO (AAS) NO LABORATÓRIO DE QUÍMICA ORGÂNICA EXPERIMENTAL DA UFCG-CES. BATISTA, M. T; LUCENA NETO, M. H.

ANÁLISE PARASITOLÓGICA DE FEZES PELO MÉTODO DE HOFFMAN PELOS MONITORES DE PARASITOLOGIA DA UFCG/CES. Alaine Maria dos Santos Silva; Hellyson Fidel Araújo de Oliveira; Danielly Albuquerque da Costa; Karina Perrelli Randau.

MONITORIA DE PARASITOLOGIA PARA ALUNOS DOS CURSOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE DA UFCG. Hellyson Fidel Araújo de Oliveira; Alaine Maria dos Santos Silva; Danielly Albuquerque da Costa; Karina Perrelli Randau.

PAPEL DO MONITOR DE BIOQUÍMICA NOS CURSOS DE FARMÁCIA E ENFERMAGEM NO CES/UFCG. FERINO, Luiz Paulo da Penha; LOPES, Jetro Cruz; SOUZA, Júlia Beatriz Pereira.

O PAPEL DOS JOGOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE QUÍMICA: UMA PROPOSTA DE MUDANÇA DE PARADIGMA. SANTOS, Fátima S. de A, SOUZA, Dayana Ferreira de.

ATUAÇÃO DA ESPÉCIE *MIMOSA TENUIFLORA* (WILLD) POIRET NO PROCESSO DE SUCESSÃO ECOLÓGICA EM UM FRAGMENTO DE CAATINGA LOCALIZADO NO DISTRITO DE SERROTA, BARRO-CE. Adriano Fernandes do Nascimento, Luiz Frederico Barbosa da Rocha

I Encontro de iniciação à prática docente

MONITORIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS: APRENDENDO E ENSINANDO (RESULTADOS – 2009.1). Olivian Abrantes Dantas e Luciano Conrado Gomes, Luís Paulo de Lacerda, Francisco José de Andrade, Douglas Fregolente.

O QUE É FILOSOFIA? Raiza Ramalho Diniz Quirino; Dr. Manoel Dionizio Neto.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONSTRUÇÃO COLETIVA OU CUMPRIMENTO FORMAL. Lídia Maria Dantas de Santana; Maria Elisângela Lins Rolim.

ENSINO A DISTÂNCIA: dificuldades e desafios existentes na interação com alunos na modalidade EaD. SOUSA, Hercílio de Medeiros; SOARES, Magnay Erick Cavalcante.

O PAPEL DA FORMAÇÃO SUPERIOR E AS IMPLICAÇÕES DOS SABERES DOCENTES EM SALA DE AULA: a relação professor/aluno no processo de construção do conhecimento. SOARES, Magnay Erick Cavalcante; SANTOS, Fátima Suély de Andrade.

IMPORTÂNCIA DA MONITORIA NA COLHEITA E PROCESSAMENTO DE AMOSTRAS BIOLÓGICAS PARA AULAS PRÁTICAS. Caroline Torres da Silva; José Cezario de Almeida

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE FARMACOLOGIA EM AMBIENTE HOSPITALAR PARA A ENFERMAGEM. Gabriela dos Santos Gomes, Marina Mendes Luiz ; Natália da Silva Oliveira; Francisco José Gonçalves Figueiredo

O EXERCÍCIO DA MONITORIA COMO FATOR INFLUENCIADOR DA PRÁTICA DOCENTE. Sarita de Sousa Medeiros; Anacélia da Rocha Santos; Edineide Nunes da Silva.

A PERSPECTIVA TEÓRICO-PRÁTICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM. Amanda Rodrigues Medeiros Cunha; Rubens Felix de Lima; José Cezario de Almeida.

EXPECTATIVA DE UM MONITOR QUANTO ÀS ATIVIDADES PRÁTICAS. Demetrius Alves Barbosa; Kennia Sibelly Marques de Abrantes; Anúbes Pereira de Castro.

ANÁLISE QUALITATIVA DA MONITORIA DE PARASITOLOGIA DA UNIDADE ACADEMICA DE CIÊNCIAS DA VIDA DA UFCG. Nathalia Anaisa Rocha Pessoa; Kallyne Rubyan Oliveira Queiroga; Edicleber de Araújo Silva; Geofabio Sucupira Casimiro.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE MONITORIA: uma prática docente. Marcelo de Medeiros Lucena; Demetrius Alves Barbosa; Anúbes Pereira de Castro.

I Encontro de iniciação à prática docente

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE MONITORIA ACADÊMICA NAS CIÊNCIAS DA VIDA ANDRADE, S. R. L; NEGREIROS, A. C. V.; OLIVEIRA, C. I. C.; FERREIRA NETO, N. A.; PESSOA, N. A. R.; ALMEIDA, J. C.

FATORES ASSOCIADOS A NÃO ADESÃO ÀS ATIVIDADES DE MONITORIA E IMPACTOS SOBRE O RENDIMENTO ACADÊMICO NA DISCIPLINA DE PATOLOGIA GERAL. Washington Luiz da Silva Nascimento; Frankiniella Lemos dos Santos; Thaisy Sarmento; Flávia Márcia Oliveira.

DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE PROTOCOLOS DE AULAS PRÁTICAS EM LABORATÓRIO, VISANDO A INTERAÇÃO PROFESSOR-MONITOR-ALUNO NOS CURSOS DE ENFERMAGEM E MEDICINA. Helena Karolyne Arruda Guedes; Caroline Torres da Silva; José Cezario de Almeida.

EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM: MONITORIA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZADO ACADÊMICO Rogéria Máximo de Lavor; Marcelo de Medeiros Lucena; Kennia Sibelly Marques de Abrantes Sucupira.

EXPOSIÇÃO AO RAIOS-X. CRUZ, H.R.F.V.; NÓBREGA, L.G.; GONÇALVES, E.P.

PERCEPÇÃO DOS MONITORES E ALUNOS DE IMUNOLOGIA ACERCA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MONITORIA. Ariane Rocha Gonçalves; Rayrla Cristina de Abreu Temoteo; Luciana Moura de Assis.

PÔSTER - TEXTOS COMPLETOS

LIVRO DIDÁTICO X ENSINO DE CIÊNCIAS: TEMATIZAÇÃO SOBRE CAPACITÂNCIA, CAPACITORES E DIELÉTRICOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOB A PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA. ANDRADE, Fernando Carneiro de; SILVA, Uellison Menezes da.

MINI CURSO - RESUMOS

ARQUITETURA CARDÍACA 01. Samuel Oliveira Gonçalves da Costa; Luana Cavalcanti Dias Xavier; Jesana Sá Damasceno; Carlos Eduardo Seyfert;

ARQUITETURA CARDÍACA 02. Victor Regis Caroca; João Marinheiro Lemos; Suelani Alves Bezerra; Patricia Marega.

I Encontro de iniciação à prática docente

ACOLHIMENTO DO USUÁRIO EM SAÚDE MENTAL NA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA. Thaisy Sarmiento Batista de Oliveira; Thaliny Batista Sarmiento de Oliveira; Helena Karolyne Arruda Guedes; Francisca Bezerra de Oliveira.

TÉCNICAS DE MICROSCOPIA APLICADAS À HEMATOLOGIA: FERRAMENTAS DA MONITORIA DE BIOLOGIA. Francisca Amanda Abreu Martins; Denise da Silva Ramos; Dr. José Cezario de Almeida.

MINICURSO -TEXTOS COMPLETOS

ENSINO DE HISTÓRIA: TEORIA E PRÁTICA. Janice Correa da Silva; Danilo de Sousa Cezário; Maria Lucinete Fortunato;

NO CAMPO DAS ESCALAS: O ENSINO E A PESQUISA PELO MÉTODO DA MICRO-HISTÓRIA Queila Guedes Feliciano; Mayara Millena Moreira Formiga; Ana Paula Nunes de Freitas; Dr. Rodrigo Ceballos.

SEGURANÇA LABORATORIAL. Diego Nogueira Lima de Oliveira. Namíbia Ferreira Rodrigues; Francisca Germanya Morais Borges; Rayane Figueiredo Lucena; Vilson de Castro Vasques.

JEAN PIAGET E A FORMAÇÃO DOCENTE. Ruttany de Souza Alves Ferreira; Emanuela da Silva Soares; Regiane Souza; Ms. Lilian K. de S. Galvão; M.s Rômulo Freitas.

CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA PARA A FORMAÇÃO DISCENTE E DOCENTE. Abdoral Inácio da Silva; Fátima Maria Elias Ramos.

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LÍNGUA LATINA: ORIGEM, ESTRUTURA E EVOLUÇÃO. Jociédina Morais Bezerra; Julio Neto dos Santos – Orientador.

I Encontro de iniciação à prática docente

COMUNICAÇÃO ORAL (CO) - TEXTOS COMPLETOS

CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Fernando Carneiro de Andrade**; Isaías de Oliveira Ehrlic*.

** Acadêmico de Licenciatura Plena em Ciências

* Professor/Orientador

RESUMO:

O presente trabalho apresenta uma abordagem sobre experiências vivenciadas na formação acadêmica de uma turma de alunos do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Baseados na perspectiva de uma formação continuada, os licenciandos participam de estudos de campo, projetos, seminários temáticos, oficinas pedagógicas e estágios em escolas da rede pública de ensino. Também são feitas considerações sobre o Ensino de Ciências de modo que a educação de discentes consista na formação de cidadãos com a capacidade de tomar decisões. Para isso, diversos aspectos do processo ensino-aprendizagem são considerados: concepções alternativas, Filosofia & História da Ciência, experimentação, momentos pedagógicos, meios alternativos à construção do conhecimento, construtivismo, análise/reforma de currículos de Ciências.

Palavras-chave: Conhecimento. Ensino de Ciências. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO:

O progresso de uma nação está intimamente relacionado com o modo pelo qual se desenvolve o processo educacional dos membros que a compõe. Nessa perspectiva, a presente produção textual aborda aspectos particulares da relação ensino-aprendizagem entre os sujeitos do conhecimento, considerando experiências vivenciadas por uma turma de licenciandos em Ciências² da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) na sua formação acadêmica.

**Aluno do Curso de Licenciatura em Ciências, Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza CFP/UFCG, Cajazeiras-PB, E-mail: fca.ufcg@gmail.com.

²Turma do Curso de Licenciatura em Ciências, período de entrada 2007.1, intervalo consistente em 2007.1 a 2008.2, Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza CFP/UFCG, Cajazeiras-PB.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Uma educação de qualidade para todos os indivíduos da sociedade brasileira é um assunto bastante discutido entre as esferas política, educacional e social. Visando o

I Encontro de iniciação à prática docente

desenvolvimento do Brasil em diversos aspectos, políticas governamentais e organizacionais vêm sendo implantadas junto a comunidades focalizando a educação de cada pessoa a fim de que a mesma exerça sua cidadania com dignidade.

Na formação de cidadãos, o papel desempenhado por educadoras e educadores no âmbito escolar é algo relevante a ser considerado. Dessa forma, os aspectos formativos desses profissionais devem ser observados como essenciais para seu êxito no desempenho dessa função.

O ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental é algo que vem sendo objeto de reflexão nas últimas décadas na perspectiva de redimensionar a prática pedagógica de professores e professoras que o ministram. Considerando os aspectos históricos do ensino de Ciências no Brasil, é possível perceber que mudanças ocorreram no que diz respeito às tendências pedagógicas nas concepções do processo ensino-aprendizagem. Assim, é observável que, apesar de algumas resistências ainda existentes, a perspectiva tradicional de construção do conhecimento vem sendo superada por uma pedagogia crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 1985) na qual a prática educativa é vista como uma ação dinâmica na construção do saber.

A formação do(a) educador(a) em Ciências Naturais para os terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental deve estar fundamentada na concepção de que a construção do conhecimento científico consiste num processo dinâmico em que determinadas cognições são passíveis de modificação com o decorrer do tempo. Esse ponto de vista deve ser considerado pelo docente em Ciências Naturais na sua transposição didática no momento das relações educador(a)-discentes, de modo que estes compreendam o conhecimento escolar que está atrelado ao conhecimento científico não como uma verdade absoluta mas como algo que está em constante construção. Sendo assim, a formação do licenciando em Ciências não deve se limitar apenas a integralização de componentes curriculares, mas requer um processo contínuo de qualificação no que diz respeito à perspectiva da construção do conhecimento escolar/científico/pedagógico. Em outras palavras, um curso de licenciatura em Ciências deve ser considerado como um momento inicial da formação do educador(a), ou seja, sua formação deve ser contínua ao longo do exercício de suas atividades profissionais de modo a atender às necessidades do cotidiano escolar, que surgem com o decorrer do tempo.

Diversas linhas de pesquisa de pós-graduação têm focalizado a pesquisa em ensino de Ciências e o ensino de Ciências tanto em dissertações como em teses. Os registros de tais experiências têm proporcionado a profissionais da área em ensino de Ciências fundamentos teórico-práticos e didático-metodológicos, que são essenciais para o exercício da prática docente dos mesmos.

No contexto escolar, cabe ao docente relacionar os conhecimentos escolares com as vivências dos discentes nos seus mais variados aspectos, de modo que estes possam confrontar tais conhecimentos e, mediante o surgimento de rupturas, formularem conceitos acerca de determinados termos/temas de ensino. Dessa forma, a partir das concepções alternativas dos discentes (Santos, 1991), o educador pode mediar a aprendizagem dos mesmos através de procedimentos que proporcionem a aquisição/construção de conhecimentos partindo de tal nível de cognições. Essas atitudes didáticas/metodológicas devem ser consideradas pelo licenciando mediante a realização de estágios, e licenciados no âmbito escolar.

Momentos pedagógicos e construção do conhecimento

I Encontro de iniciação à prática docente

Considerando os conhecimentos prévios, que cada sujeito do conhecimento adquire no cotidiano nas mais variadas interações, como também o desenvolvimento psicológico/cognitivo de cada grupo (Faria, 1998), o(a) educador(a) deve selecionar temas geradores de conhecimentos que sejam significativos quanto ao dia-a-dia dos discentes. O docente deve planejar para a abordagem de tais temas momentos pedagógicos (Delizoicov, 2003) que consistam em etapas interligadas entre si, visando atingir os objetivos propostos com o desenvolvimento dos mesmos.

O primeiro momento pedagógico pode ser introduzido por uma problematização inicial em que o(a) educador(a) expõe uma situação contextualizada que esteja em acordo com algo análogo ao que os discentes estejam/estiveram vivenciando em seu cotidiano. Tal contexto deve vir a constituir-se numa situação-problema em que os sujeitos do conhecimento devem interferir com possíveis soluções. Para isso, deverão fazer uso de diversos temas geradores, que poderão ser abordados pelo docente durante o transcorrer da prática educativa.

Os discentes devem explorar em diversos meios alternativos fontes de pesquisa que levem a subsídios conceituais contextualizados que possibilitem propostas de resolução de tal situação-problema. Nesse segundo momento pedagógico, comumente denominado de organização do conhecimento, os educandos serão orientados pelo docente a construir suas cognições em diversos ambientes além do âmbito escolar. Neste o educador pode utilizar o livro didático, instrumento importante no auxílio à construção do conhecimento, desde que o mesmo seja contextualizado e possibilite ao sujeito do conhecimento aplicar as abordagens nele expostas ao cotidiano. Sobre isso, Wartha & Faljoni-Alário (2005, p.43) justificam consistentemente com argumentos acerca de tais aspectos:

[...] O livro didático é importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que reproduz os valores da sociedade em relação à sua visão de Ciência, da História, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento. E, também, por serem esses materiais os principais norteadores das práticas de muitos professores.

Além do livro didático, o(a) educador (a) também pode utilizar outros recursos didáticos como, por exemplo, jornais, revistas, instrumentos áudios-visuais e jogos educativos. Quanto ao meio extra sala de aula, os educandos podem ser orientados a fazerem visitas a locais aos quais tenham acesso, como, por exemplo, museus, zoológicos, mostras de ciências e/ou cultura etc. Dessa forma, poderão adquirir a concepção de que o conhecimento não é construído apenas no âmbito escolar, mas também nas suas vivências do dia-a-dia. Nesse contexto, é imprescindível o papel desempenhado pelo(a) professor(a) na mediação do processo metodológico de cujo objetivo é transmitir tal concepção aos educandos.

Eventos análogos a essa concepção foram vivenciados pelos licenciandos em Ciências da UFCG, dentre eles podem ser citados dois estudos de campo. Um deles, pertinente ao componente curricular Elementos de Geologia, foi realizado na Chapada do Araripe numa visita/exploração do espaço do *GeoPark Araripe* e do Museu de Paleontologia da Universidade Regional do Cariri (URCA), localizados no município de Santana do Cariri (CE). Outro evento, ocorrido na integralização da disciplina Projetos de Ciências, consistiu num estudo a partir do entorno do Açude Engenheiro Ávidos no município de Cajazeiras (PB).

Após cada educando ter formulado possíveis soluções para determinada situação-problema proposta, deve-se proceder à aplicação de tal contexto ao seu cotidiano em aspectos análogos. Esse terceiro momento pedagógico, que é denominado

I Encontro de iniciação à prática docente

de aplicação do conhecimento, é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem através da relação professor-aluno, pois o educando pode atribuir significado de valor(es) social/cultural/ético aos temas abordados em sala de aula. Dessa forma, estará sendo formado o aluno/cidadão que seja capaz de tomar decisões frente a determinadas problemáticas existentes na sociedade/comunidade na qual é membro pertencente, de modo que, com sua interferência venha a contribuir para com o bem-estar da população de tal localidade.

A contribuição do (PAIQUÍMICA) na formação de professores

Um aspecto de fundamental relevância na formação/qualificação do licenciando em Ciências Naturais é a prática pedagógica desenvolvida pela execução de projetos de ensino de Ciências. Fato essencial a ser considerado constitui-se na contribuição do Projeto Apoio Instrumental a Professores(as) de Química dos Ensinos Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino de Cajazeiras (PAIQUÍMICA) na formação de professores de Química e das Ciências. O referido projeto baseia-se na perspectiva da formação continuada de educadores em Química e Ciências das escolas públicas de Cajazeiras e área de abrangência do Centro de Formação de Professores (CFP). Desde o segundo semestre letivo de 1995, quando foi implantado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o projeto, em seus treze anos consecutivos de execução, tem possibilitado o intercâmbio entre a Universidade e os Ensinos Fundamental e Médio, caracterizando a inter-relação ensino-pesquisa-extensão. Sobre isso, Luna (2007, p.02) trata em determinado artigo sobre a necessidade de se atender ao anseio de formar alunos cidadãos:

É consensual que o professor deve ter domínio do conteúdo que se propõe trabalhar, mas isso não é condição suficiente para tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo. A Formação de Professores deve basear-se na cooperação e na policompetência. Nesse contexto, reforça-se a concepção de Universidade preocupada com o conhecimento do meio técnico/científico/informacional, bem como, com a necessidade da construção da cidadania.

Um dos objetivos gerais do PAIQUÍMICA é o de levar à comunidade beneficiada a inserção da experimentação no cotidiano escolar, de modo a fazer o atrelamento teoria-prática no ensino de Química e das Ciências. Dessa forma, são utilizados materiais alternativos numa instrumentalização/adaptação a cada contexto da construção do saber, visando contribuir de maneira significativa para a melhoria da qualidade do ensino. Embora ocorra o estímulo à criatividade no desenvolvimento dessas atividades acadêmicas na integração das relações entre licenciandos, educandos e professores em serviço da rede pública; é necessário fazer a ressalva de não tornar esse contexto restrito apenas à verificação de fenômenos/eventos, pois é fundamental nessa etapa do ensino levar os sujeitos do conhecimento a formularem deduções/hipóteses sobre o que é observado, contribuindo, portanto, para a aquisição da concepção sobre o que é o método científico pelos educandos. Baseado nessa tendência de atitude/postura investigativa da experimentação, que não deve ser levada ao experimentalismo, os educandos por meio de sua percepção sensório-motor (Bee, 1986) deduzem/constroem conceitos que são peculiares a tal atividade a partir das observações feitas. Esses aspectos estão em acordo com o que Blosser (1988, p.76) afirma em sua obra que trata sobre o papel do laboratório no ensino de ciências:

I Encontro de iniciação à prática docente

[...] o ensino de laboratório pode não ser a melhor escolha metodológica se o objetivo é fazer com que os estudantes retenham informação. [...] Alguns dos resultados de uma “abordagem de laboratório” são difíceis de verificar através de um teste de escolha múltipla.

Entre os eventos desenvolvidos pelo PAIQUÍMICA junto à sociedade do CFP, particularmente ao curso de Licenciatura Plena em Ciências (Habilitação em Química), estão a realização de oficinas pedagógicas e ministração de seminários, com leitura/debate/discussão de textos teóricos em ensino de Química e Ciências. A título de exemplo pode ser mencionado o Seminário Temático Nossos Três Interrogantes Capitais (Chassot, 1993), ministrado no primeiro semestre letivo de 2008 aos alunos dos componentes curriculares Instrumentação para o Ensino de Ciências e Química II na Biblioteca Setorial Maria das Mercês Ferreira Mendes CFP/UFCG, como uma das ações executadas visando contribuir com a formação acadêmica de licenciandos em Ciências.

A contribuição das atividades da academia na formação de licenciandos

Um aspecto relevante da formação de professores e professoras de Ciências é o da experiência acadêmica adquirida por meio da realização de estágios, que são executados através da integralização ou associação/parceria com alguns componentes curriculares. Para os licenciandos o estágio constitui-se num momento significativo para a sua aprendizagem, pois, pode ser aplicada à prática educativa em sala de aula os pressupostos teóricos de cuja fundamentação foi abordada para tal propósito. Gauche entre outros (2008), num artigo publicado pela revista Química Nova na Escola, aborda sobre a importância dessa vivência para a formação inicial do educador.

Atividades que merecem destaque consistem na realização de oficinas pedagógicas de Ciências de cujo eixo temático esteve relacionado a conteúdos de Anatomia e Fisiologia Humana. Essas atividades foram desenvolvidas durante o curso da disciplina Didática pela turma de licenciandos em Ciências. As referidas oficinas pedagógicas foram executadas junto aos alunos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Monte Carmelo, em Cajazeiras (PB).

Um componente curricular de fundamental importância no curso de Licenciatura em Ciências é Prática de Ensino de Ciências, pois, possibilita ao licenciando/estagiário o contato “in loco” com a realidade na qual irá exercer sua função como educador: o contexto do ambiente escolar. Na integralização deste componente curricular, os licenciandos são orientados a elaborarem um projeto de ensino de Ciências (ou Matemática) a ser aplicado em anos do terceiro e/ou quarto ciclos do ensino fundamental de escolas públicas da área de abrangência do CFP.

Utilização da História da Ciência

Baseado na perspectiva de introduzir a Filosofia & História da Ciência (Castro, 2004) no ensino de Ciências do Ensino Fundamental, foi implantado no último trimestre de 2008 o projeto *Modelos Atômicos: utilização da História da Ciência na construção do conhecimento escolar* (MAHC), que teve como público-alvo os alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho. O referido projeto foi planejado/elaborado/executado como um estágio pertinente ao

I Encontro de iniciação à prática docente

componente curricular Prática de Ensino de Ciências de certo licenciando da presente turma através do assessoramento didático-pedagógico e teórico-metodológico onde o mesmo foi desenvolvido e da orientação contínua nos mais diversos aspectos/momentos pelo ministrante da disciplina no âmbito universitário/acadêmico.

Considerando o que Marco Braga e outros autores (2004) abordam na coleção *Breve História da Ciência Moderna* no que diz respeito à associação da produção do conhecimento científico aos contextos sócio-econômico e histórico-cultural nos quais o mesmo se desenvolveu, é de fundamental importância que fato análogo ocorra na transposição didática do(a) educador(a) para com os discentes no âmbito escolar, de modo que estes compreendam a natureza da Ciência. O docente deve levar os sujeitos do conhecimento a adquirirem uma concepção de Ciência como um conhecimento que não é tido como uma verdade absoluta, mas algo relativo que é produzido ao longo tempo pela sociedade, visando atender às suas necessidades.

Sob os aspectos da importância de utilizar a Filosofia & História da Ciência na abordagem de temas pertinentes às Ciências, o projeto MAHC foi planejado com objetivo de os(as) alunos compreenderem a dinâmica da produção do conhecimento científico – que é introduzido/relacionado ao conhecimento escolar – no decorrer do tempo. Desde a concepção da Filosofia da Ciência, na qual estudiosos/filósofos buscavam construir justificativas baseadas em mitologias para compreender os fenômenos da natureza, até a História da Ciência, em que estudiosos/cientistas elaboram conhecimentos justificados por métodos concretos e plausíveis à cognição humana, o conceito acerca do termo átomo foi abordado na execução desse projeto.

Tendo em vista que na Ciência não existe a proposição de estruturas/esquemas definitivos, mas sim a construção de modelos teóricos produzidos pela interpretação de fatos/informações pelo homem; a concepção de modelo (Chassot, 2000) deve ser difundida pelo educador através de dinâmicas que levem os discentes a construir seus próprios modelos precedidos de suas respectivas deduções. Atividades análogas a estas foram desenvolvidas nas relações estagiário-educandos do projeto em questão.

O projeto MAHC teve como eixo temático a Ciência & Tecnologia, em acordo com o que é tratado nos *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais* (2001), considerando a Ciência como empreendimento humano que busca constantemente atender às necessidades da sociedade para o bem-estar comum a todos os cidadãos, embora algumas vezes isso não ocorra. Assim, indo de encontro com a concepção do método científico (Henry, 1998), o aluno pode compreender a Ciência como cultura de modo que observe suas aplicações nas mais diversas situações do dia-a-dia. Logo, a Ciência deve ser vista como uma coisa que está ao alcance de todos os cidadãos comuns, e não apenas aos cientistas, conforme afirma a ideologia tradicional do senso comum.

O Curso de Licenciatura em Ciências

No diz respeito à estrutura da grade curricular do Curso de Licenciatura em Ciências, que oferece habilitações em Biologia, Matemática e Química, é relevante destacar a necessidade de que haja uma reforma curricular na mesma, tanto na estrutura e nos componentes curriculares como no projeto político pedagógico do mesmo. Em outubro de 2008, na Semana de Ciência & Tecnologia do CFP/UFMG, as coordenações administrativa e pedagógica, o corpo docente e discente do Curso de Licenciatura em Ciências se reuniram numa palestra/debate em que foram traçadas breves considerações sobre o referido curso de graduação com suas respectivas habilitações. Nesse contexto

I Encontro de iniciação à prática docente

foi abordado sobre as dificuldades que o curso tem enfrentado na reformulação de seu projeto político pedagógico de graduação (Licenciatura Plena), envolvendo a revisão dos componentes curriculares em suas ementas, como também o desmembramento do mesmo em quatro cursos de licenciatura plena (Biologia, Física, Matemática e Química).

Fato análogo ao que ocorre com o Curso de Licenciatura em Ciências tem sido observado na maioria dos cursos de nível superior do Brasil, mas os empecilhos são muitos, pois, a burocracia institucional impede que tal ação de mudança em currículos seja concretizada. Mesmo assim, diversos cursos de graduação buscam frequentemente reformular seus currículos visando atender às demandas que o mercado de trabalho exige de seus profissionais. Sobre esse aspecto do âmbito acadêmico, Rogério Guerra (2007, p.134) faz a seguinte abordagem:

As universidades estão cada vez mais preocupadas com a adaptação dos currículos às necessidades do mercado de trabalho, fenômeno que revela enormes transformações. Antes, elas eram o local adequado para o desenvolvimento da pesquisa básica e tecnológica e tinham os olhos voltados para o futuro, mas hoje, a vanguarda é o “mercado trabalho” [...]

O processo de ensino-aprendizagem em Ciências Naturais no Ensino Fundamental também requer a constante reflexão sobre os temas unificadores a serem abordados no contexto da dimensão didático-pedagógica do âmbito escolar. Esse procedimento metodológico/atitude demonstra a necessidade de os eixos temáticos do ensino de Ciências serem submetidos frequentemente a análises de seus conteúdos programáticos, visando relacioná-los ao contexto do mundo contemporâneo e, principalmente, à comunidade local da qual cada grupo de discentes é pertencente.

Acerca da cultura primeira de cada educando, é fundamental que cada docente considere o contexto das relações estabelecidas com as esferas simbolizadora, social e produtiva, que norteiam o entorno da aprendizagem daquele. A segunda esfera merece destaque quando levada em a perspectiva da construção do conhecimento no ensino de Ciências, pois, envolve as experiências vivenciadas pelo sujeito do conhecimento em suas relações com a unidade familiar, a sociedade (adolescência) e a escola. Embora os conhecimentos do professor sejam diferentes dos conhecimentos dos alunos, estes não são inferiores àqueles, que são essenciais para a devida utilização na mediação da aprendizagem dos mesmos. Zabala (1998, p.90) aborda sobre a importância dessas vivências no cotidiano dos discentes para a elaboração de conceitos no aprendizado formal/escolar:

[...] ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem. A pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado. [...]

A concepção construtivista da construção do conhecimento nas interações dinâmicas entre professores(as) e alunos(as) tem sido difundida nos mais variados meios de comunicação visual/escrita/falada, a partir de experiências concretas vivenciadas por certos grupos. Sob esse aspecto, a aplicação de ações semelhantes a essas em unidades educacionais requer de seus profissionais determinados saberes que são necessários à execução de sua prática educativa (Freire, 1998). Além disso, diversos

I Encontro de iniciação à prática docente

grupos/cursos de formação continuada de professores de Ciências (Zanon, 1996) têm sido implantados em várias localidades do Brasil, de modo que esses educadores flexibilizem sua práxis pedagógica redimensionando seus procedimentos didáticos/pedagógicos/metodológicos. É importante destacar que há vários exemplos de instituições de ensino que estão realizando essas ações junto à sua respectiva comunidade escolar, apresentando resultados significativos, principalmente no rendimento escolar de seus discentes.

CONCLUSÃO:

Considerando a importância do ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental para a formação do aluno/cidadão, é essencial a implantação/aplicação de políticas educacionais que proporcionem a melhoria da qualidade do mesmo. Para isso, é relevante que a formação inicial e continuada de educadores em Ciências Naturais deva proporcionar o (re)dimensionamento da prática pedagógica ministrada no contexto escolar. Baseado nessa perspectiva, portanto, a construção do conhecimento escolar relacionado ao científico possibilita a inserção social da docência/discência no exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS:

- BEE, Helen. **A Criança em Desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Harbra, 1986.
- BLOSSER, Patrícia E. O papel do laboratório no ensino de ciências. In: **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Florianópolis, vol. 5, p. 74-78, ago. 1988.
- BRAGA, Marco *et ali*. **Breve História da Ciência Moderna**, volume 2: Das Máquinas do Mundo ao Universo Máquina. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CASTRO, Ruth Schmitz de. Uma e outras histórias. In: CARVALHO, Anna M. Pessoa de (Org.). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Thomson, 2004.
- CHASSOT, Attico I. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- _____. **Catalisando transformações na educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.
- DELIZOICOV, Demétrio *et ali*. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2003. (Docência em Formação – Ensino Fundamental)
- FARIA, Anália Rodrigues de. **Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

I Encontro de iniciação à prática docente

GAUCHE, Ricardo *et ali*. Formação de Professores de Química: Concepções e Proposições. In: **Química Nova na Escola**. São Paulo: SBQ, n.27, p.26-29, fev. 2008.

GUERRA, Rogério F. Educação científica e desperdício de talentos. In: **Educação: prioridade nacional?** Brasília: ano XVI, n.39, fev. 2007.

HENRY, Jonh. **A revolução científica:** as origens da ciência moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LIBANEO, José Carlos. **A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LUNA, Ivanice F. A. *et ali*. A contribuição do (PAIQUÌMICA) na formação de professores. In: **IV Encontro de Extensão da UFCG – IV MUCA.** , 2007.
Disponível em <<http://www.ufcg.edu.br/~proex/iv_enc_ext/Artigos/Educação/PAIQUIMICA%20-%20EDUCA%C7%C30.pdf>>
(acesso em: 11 nov. 2008)

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz. **Mudança conceptual na sala de aula:** um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado. 2. ed. Lisboa: Horizonte, 1991.

WARTHA, Edson José; FALJONI-ALÁRIO, Adelaide. A contextualização do ensino de Química através do livro didático. In: **Química Nova na Escola**. São Paulo: SBQ, n.22, p. 42-46, nov. 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANON, Lenir Basso; PALHARINE, Eliane Mai. A química no ensino fundamental de ciências. In: **Química Nova na Escola**. São Paulo: SBQ, n.4, p. 28-33, nov. 1996.

I Encontro de iniciação à prática docente

O ENSINO DE FILOSOFIA: ABRINDO CAMINHOS PARA A DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO

Danilo de Sousa Cezário **
Dr. Manoel Dionizio Neto *

** Extensionista - UACS/CFP/UFCG

* Professor Orientador – UACS/CFP/UFCG

Resumo

Propomos a desconstrução do discurso comum de que a Filosofia não serve para nada, caracterizada como um saber para "loucos", não sendo tomada como uma disciplina curricular importante, tanto por parte dos alunos, quanto por alguns gestores e professores de outras áreas do saber. Por isso, tem se tornando um saber estigmatizado por essa marginalidade, não sendo objeto de estudo obrigatório para os vestibulares e os demais processos seletivos. Através de círculos de leitura, palestras e diálogos em sala de aula com os estudantes do Ensino Fundamental e Médio, coletamos as impressões dos estudantes sobre a importância da Filosofia para o ensino e o cotidiano, e propusemos oficinas de leitura para que houvesse troca de conhecimentos. Instigamos assim os estudantes a reelaborar a sua concepção de Filosofia como disciplina e a desenvolver seu espírito crítico sobre o mundo.

Palavras chave: Filosofia. Saber para "loucos". Disciplina curricular. Espírito crítico.

1 Introdução

O presente trabalho pretende discutir o ensino de Filosofia nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como desconstruir os preconceitos existentes sobre a Filosofia. Abordamos este tema, tomando por base nossa prática em sala de aula na disciplina Filosofia. Em virtude de debater e propagar o ensino de Filosofia nas escolas, tanto públicas como privadas, propusemos livros base, para que os objetivos fossem alcançados, desenvolvendo a capacidade de pensar e agir dos estudantes. Com isto, inúmeros questionamentos foram levantados, dentre eles: Por que estudar Filosofia? Qual a importância do Ensino de Filosofia para a construção do espírito crítico? Porque a filosofia é de forma infeliz considerada para "loucos"? Porque não é cobrada de forma direta nos vestibulares ou processos similares? Dentre outros questionamentos.

Partindo dos questionamentos acima apresentamos, somos do entendimento de que, para que haja uma total compreensão destes questionamentos, é necessário que se faça uma abordagem sobre o surgimento da Filosofia e como ela se caracteriza segundo os que procuraram defini-la a partir de sua caracterização, compreendendo-a, antes de tudo, como formadora do espírito crítico do ser humano a começar dos estudantes que se encontram em um processo de formação pessoal e intelectual.

2 A multiplicidade da razão

Partimos aqui do que afirma Olgária Matos ao se referir à Filosofia em sua associação com Sócrates. Segundo ela, os elogios que se endereçam à Filosofia são aqueles que dirigimos a Sócrates, pois, falar dela é falar de Sócrates. Trata-se, pois, do

I Encontro de iniciação à prática docente

patrono da Filosofia e de todos os filósofos que afirmava só saber que nada sabia, consistindo assim a sua sabedoria em conhecer sua própria ignorância. Ele não deixou escrito uma linha sequer e não apontou doutrina alguma.

Sócrates dedicou-se totalmente às atividades filosóficas, ensinando em baixo de árvores, nas ruas, em praças públicas, respondendo a qualquer indagação independente de classe social. Mesmo sendo ele tão sábio e justo, foi criticado e visto como corruptor dos jovens, pelo simples fato de fazer com que os mesmos desenvolvessem o seu espírito crítico.

Reportamo-nos mais uma vez Olgária Matos, ao lembrarmos que Sócrates julgava o exterior a partir do seu interior, ao mesmo tempo em tratava os deuses com invocações sinceras, pois os mesmos estavam em perpétuas lutas, e só se revelavam quando o homem se reconhecesse em sua ignorância.

Bem sabemos que Sócrates nunca procurou novos deuses, mas dava aos deuses novos sentidos e interpretação, colocando em questão a razão da existência deles, abalando assim as convicções mais comuns do seu tempo. Ele foi mal-visto pelos atenienses que não aceitavam seus questionamentos sobre a democracia ali implantada, colocando as leis dessa democracia para a reflexão crítica dos jovens e dos cidadãos de Atenas, à medida contestava, por outro lado, o Governo dos Trinta que pôs fim a esta democracia, caracterizada pelo direito igual de expressão de idéia, bem como pelas regras comuns a todos os cidadãos, independentemente da classe social a que pertencessem.

Sócrates sabia a necessidade do conhecimento de si mesmo, razão pela qual insistia em dizer “conhece-te a ti mesmo”, repetindo assim a máxima de Delfos. Somente isto permitira o ser humano compreender todas as ações e pensamentos estabelecidos, podendo também contestar estes pensamentos e as ações deles provenientes. Então a Filosofia é isto: saber que de modo algum estou certo da resposta, dispondo-me à dúvida constante. Assim, Merleau-Ponty declara que Sócrates era um pensador,

que tinha o dom de abalar as certezas, de introduzir a complicação onde se buscava a simplificação, [...] que ensinava que as verdadeiras questões não se esgotam nas respostas, que elas não provêm unicamente de nós, mas são o indício de nossa freqüentarão do mundo, dos outros e do próprio ser. (Merleau-Ponty apud Matos, p. 16)

3 O estudo da Filosofia

Diante do que já vimos, torna-se mais fácil discutir sobre a importância da Filosofia no ensino. Nós educadores sabemos que não é fácil conduzir uma aula sem que haja o questionamento sobre o tema que é proposto aos alunos; então a Filosofia vem desenvolver as habilidades de raciocínio crítico, sendo a educação conduzida pelo prazer e não pela coação, tornando-se isto indispensável para uma vida proveitosa, necessária ao ser humano, como afirmava Sócrates. Por isso, como educadores, temos uma enorme responsabilidade na formação da consciência crítica da população, pois se temos líderes e eleitores egoístas, são resultados de nossa educação, seja esta a que adquirimos na escola ou na família, de modo que todos nós somos produtos desta educação que muito deixa a desejar ao humano.

Assim, não é preciso ser um filósofo para cultivar o espírito crítico, pelo contrário, este espírito deve ser desenvolvido e cultivado em cada uma de nossas

I Encontro de iniciação à prática docente

instituições: família, escola, igreja e outros. Mas, ao invés disto, nossa educação tradicional nos desaponta com o seu fracasso em produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade, habilitando as pessoas para o pensar, ligando a sua capacidade à realidade em que estão inserida, bem como aos ideais que querem realizados. Portanto, o que se quer é a formação do espírito crítico para que qualquer um seja educado para a racionalidade, como habilitação de pensamento e de crítica.

Considerando o aqui exposto, podemos afirmar que, para que se tenha uma educação satisfatória, é necessário que se tenha fluência do pensamento e da fala, sendo, por isso, culto em seu raciocínio. Reivindicamos, pois, a Filosofia para a formação dos jovens, uma vez que, com ela, este raciocínio é mais trabalhando, o que poderá se efetivar com a disciplina Filosofia no Ensino Fundamental e Médio. Por outro lado, temos que ser realistas e considerar o meio em que cada estudante está inserido. Isto por que, dependendo do meio em que os estudantes estejam inseridos, os estudantes serão melhores ou piores em relação a sua postura humana face à Natureza e aos outros, permitindo-nos falar de justiça ou de injustiça nas relações humanas que se estabelecerão entre eles e a sociedade em geral. Ressaltamos aqui a irracionalidade que poderá vir da falta da habilidade necessária ao pensar que adquirimos quando filosofamos. Esta irracionalidade deve ser evitada, para que haja uma melhor qualificação das instituições que tem como principal objetivo o ensinar e o aprender.

A disciplina Filosofia pensada para as faixas etárias em uma ordem necessária, que respeite as idades dos estudantes, de modo que o conteúdo possa ser compatível com as idades em que se inserem os alunos. Por outro lado, diferentemente das outras disciplinas, a Filosofia não age sobre nós somente com o intuito de nos fazer pensar, mas no intuito de nos fazer pensar melhor sobre as coisas, o que significa dizer que ela não é necessária para ensinar a pensar, mas nos habilita para a reflexão e a crítica, pois ela se ocupa com conceitos essencialmente contestáveis que requerem investigações e críticas.

Pelo que dizemos aqui, a Filosofia dá aos seres humanos uma situação de tempo e espaço, tornado-os seres capazes de refletir a respeito das suas escolhas, atuação e do seu mundo. Para a formação crítica do ser humano, a Filosofia se dá por uma desenvoltura que faz questionar em todo o momento as coisas que estão ao seu redor, podendo servir de exemplos os seguintes questionamentos: Pagar impostos é justo? Há algo que move o mundo ou o mundo é algo que move todas as coisas? O que é o mundo? O que são as coisas? Assim também podemos recorrer a Filosofia para questionar a política, a educação e a saúde. Deste modo, a Filosofia torna-se importante para a vida do ser humano em geral, não podendo ele dela prescindir.

Com vistas no que estamos dizendo aqui, o Ensino de Filosofia é necessário desde a infância. Portanto, precisamos pensar na formação do senso crítico que deve começar com as crianças, de forma que elas possam aprender a se disciplinar sem abandonar a sua propensão para as interrogações. Isto requer uma boa estratégia de ensino, de forma que as práticas pedagógicas sejam fundamentadas na Filosofia. É disto que, com outras palavras, nos diz Mathew Lipman (1990, p. 38-39):

O advento da filosofia para crianças [...] deve ser feito sem prejuízo da intensa curiosidade e prontidão para a discussão que as crianças pequenas têm em relação a temas cosmológicos, éticos, epistemológicos e outros temas filosóficos. Isso tem de ser feito de modo a fortalecer em vez de enfraquecer os laços familiares e os entendimentos entre gerações. E tem de ser feito de tal modo que demande o maior profissionalismo possível por parte do professor, que não deve ficar em desacordo com o seu papel educacional (como, por exemplo, brincando de terapeuta).

I Encontro de iniciação à prática docente

Assim as crianças devem expor suas próprias experiências, partindo do já vivido não partindo da Filosofia pura, mas de pequenas histórias e mitos que irá chamar a atenção da criança. Afirma Matthew Lipman,

As crianças podem ser inspiradas por historinhas de heróis e heroínas, mas para elas pensarem por si próprias sobre éticas, elas têm de engajar-se em investigação ética. Isso impõe aprender as ferramentas do ofício; adquirir práticas em ponderar as relações entre os meios e os fins e entre as partes e o todo; acostumar-se a investigar sobre regras e conseqüências; e ter experiência em exemplificar, ilustrar, universalizar, descobrir pressuposições éticas subjacentes e deduzir ou induzir conclusões implícitas. (Lipman, 1990, p. 38-39)

Com este modo de pensar, considerando a necessidade de desenvolver a habilidade para o pensar crítico já na infância, podemos nos reportar ao pensamento de Immanuel Kant. Para este, que viveu bem antes de Lipman, o aluno não deve aprender pensamentos, mas aprender a pensar, não deve ser levado por adestramento, mas guiado pela razão, para que, no futuro, seja capaz de caminhar por si mesmo. Desenvolvido este domínio essencialmente reflexivo, a Filosofia seria como uma espécie de "higiene mental", que permitiria ajudar os alunos a situar-se no espaço e no tempo em que estão inseridos.

4 Desconstruindo o preconceito

Há varias considerações que ferem o ensino de filosofia, sendo elas sustentadas em preconceitos. Assim nós, filósofos, devemos combater esses preconceitos elogiando a Filosofia, de modo que possamos dizer exatamente o contrário daquilo que eles dizem. Para que isso ocorra, precisa-se da ajuda não só dos professores que ministram a disciplina Filosofia, mas também dos alunos, bem como na correta formulação dos programas educacionais na escola como um todo.

Consideramos aqui as pessoas que nunca tiveram contato com a Filosofia, ou que nunca leram livros de filosofia. Elas afirmam severamente que o estudo da mesma não faz sentido algum, sendo "esquisita", "viajante", "chata" e não possuindo utilidade social alguma. Para tirar preconceitos dessa natureza da mente dessas pessoas, pode ser uma missão quase impossível, se considerarmos a solidez da sua formação. Mas a pena tentar. O "remédio" contra tais opiniões falsas, que chegam a atingir o seu grau máximo de ignorância ou estupidez, seria voltar-se para a origem social, pois todo o preconceito surge daí, ou seja, é preciso ir às raízes desses preconceitos. E é expondo as suas raízes que compreendemos por que, pois na maioria das vezes, as pessoas confundem seus preconceitos com suas opiniões.

Há Escolas de Ensino Fundamental e Médio que ainda acham dispensáveis o ensino de Filosofia, pelo simples fato da mesma não ser cobrada nos vestibulares diretamente. Mas, sabemos que ao iniciar uma questão de interpretação que requer o raciocínio lógico e crítico acerca do mundo vivido, esta ligando a filosofia a esta questão, pois a Filosofia abre debates sobre esta forma de pensar.

Trata-se de lembrara aqui que a nossa sociedade é estruturada pela lógica do consumismo, impondo aos indivíduos uma postura mais passiva e menos reflexiva. Assim a utilidade social da Filosofia é justamente a de se contrapor a tal passividade, representando um pedido de paciência e calma nesta contemporaneidade, para que

I Encontro de iniciação à prática docente

sejam questionados os juízos impostos pela sociedade. Desta forma a Filosofia se põe contra não só os preconceitos impostos a ela, mas contra todo e qualquer preconceito, pois estes preconceitos se fundamentam na ignorância que reflete a ausência de crítica.

A educação, como todos nós sabemos, começa na família, passa pela escola e termina no meio sócio-cultural em que o aluno se circunscreve num contínuo processo de socialização. E este processo pode ser desenvolvido juntamente com a desconstrução dos preconceitos fundados na resistência que se cria para não se aproximar do que, de fato, são as coisas, estando entre elas o que verdadeiramente é a Filosofia. Por isso, o que se pretende é dar ao espírito crítico dos estudantes, a capacidade de um contínuo desenvolvimento. Pois, desenvolver os indivíduos é aperfeiçoar a sociedade, porque o caráter da sociedade depende, por sua vez, do desenvolvimento dos indivíduos, que se dará com o desenvolvimento do pensamento crítico, que “abre” suas mentes contra esses preconceitos.

Outro preconceito se formula acerca da Filosofia. Muitos afirmam que a mesma é para “loucos”, pois quem questiona e pergunta muito é louco. Se quem pergunta muito e questiona as coisas é louco, e quem se contenta com tudo pronto e acabado seria o quê: um ser passivo, que não pensa, sem senso crítico? Os questionamentos são de profunda importância para a formação e desenvolvimento do homem, se o patrono dos filósofos e da Filosofia afirmava que nada sabia, que teria que pesquisar e procurar novos horizontes, porque nós nos contentaríamos com inúmeras coisas que nos atormentam?

Inúmeras pessoas afirmam que a filosofia não é importante, porque não aparece no vestibular ou em processos similares. Mas, se a Filosofia desenvolve a capacidade crítica do estudante, ela influencia no entendimento e desenvolvimento das questões, fazendo com que o estudante elabore vários ângulos de raciocínio, podendo, a partir disto, encontrar uma interpretação que o conduza as respostas mais adequadas às questões.

O preconceito generalizado de que a Filosofia não serve para ganhar dinheiro é desenvolvido de forma desonrosa. Primeiramente sabemos que o homem como ser pensante faz filosofia por vocação primeiramente, podendo vir, depois, a questão financeira. Mas o filósofo, se quiser, também consegue “fazer” dinheiro, embora não seja essa a sua essência. Historicamente, temos o exemplo de Tales de Mileto, um dos sete sábios da Grécia antiga e primeiro filósofo, que, em certa ocasião, em um bom ano agrícola, comprou lagares de azeite conseguindo, deste modo, uma boa fortuna, quando os produtores se viram com a necessidade de o procurarem para a colheita do azeite no momento em que todos os lagares se encontravam em sua posse, rendendo, com isso, um bom lucro. Afirmando ainda que muitos filósofos gostariam de ser ricos para poderem dedicar todo o tempo ao estudo e desenvolvimento da Filosofia.

Com vistas no que se diz aqui, não se trata de negar a possibilidade de aquisição de riqueza por parte do filósofo, mas de fazer do saber uma mercadoria. O exemplo disto podemos ver em Sócrates, quando ele se opõe aos sofistas. Ele era contra os sofistas por diversas causas, uma delas, fato dos mesmos venderem o conhecimento, ao cobrar por suas aulas, provando-se aqui que a filosofia seria essencialmente um ato de liberdade, de autonomia, de racionalidade e de vocação, e não um meio de acumulação de riqueza ou mais precisamente um instrumento com qual pudesse se fazer do conhecimento um produto de mercado.

Portanto, podemos aqui nos referir à recriação espaço para a Filosofia com a inclusão dela com disciplina obrigatória no Ensino Médio, quando reivindicamos seu lugar também no Ensino Fundamental. Com esta recriação de um espaço para a Filosofia, devemos desconstruir os preconceitos existentes acerca da disciplina,

I Encontro de iniciação à prática docente

provando que ela é realmente útil para a vida dos estudantes e não uma “coisa” para loucos como muitos afirmam.

5 O exercício da Filosofia na sala de aula

Na parte teórica, discute-se como aplicar de forma bem sucedida as formas desenvolvidas de ensino, demonstrando o sentido e o caráter problemático da Filosofia nas escolas, demarcando seus objetivos, seus limites, para que se possa de forma digna e clara justificar a necessidade de uma disciplina que discute e examina questões únicas. Assim, na parte prática, o que se propõe é desenvolver estas alternativas pedagógicas formuladas na teoria, fazendo com que estas práticas pedagógicas nas aulas de Filosofia incentivem o diálogo, pois o diálogo é uma forma de exercitar a reflexão filosófica. A investigação filosófica tem que ter um caráter de diálogo, onde várias opiniões serão expostas, algumas contrárias, desenvolvendo uma problemática para ser trabalhada, isto é, estudada.

Como a filosofia é um diálogo, com o que se procura novas indagações e não respostas exatas, o que se requer são perguntas sem necessariamente precisar de respostas imediatas ou definitivas. Este diálogo requer dos alunos paciência para que escutem os colegas e o professor, deixando de lado os julgamentos, para que haja um questionamento intenso, sem expor alguma regra ou verdade, como o exposto a seguir:

O diálogo gera-se, constrói-se e cresce na intertroca, mas não necessita “fechar-se”, chegar a uma conclusão ou a resposta com a qual todos concordam: no diálogo explicitam-se as diferenças, mas não se aponta para a sua dissolução, superação ou para deixá-las de lado, porque o que se privilegia é a tensão que o pensamento gera, com o próprio eu e com os outros. (WAKSMAN, 2005, p. 180)

Assim esses diálogos desenvolvem o ato de pensar, de ouvir, de interagir, permitindo um bom entendimento a todos a respeito dos assuntos que foram indagados, havendo uma aprendizagem sem memorizar ou decorar as conclusões.

As oficinas de leitura motivarão os alunos para um aprofundamento do conteúdo, onde as notas serão determinadas através do desempenho de cada aluno. Para que sejam atrativas, as aulas devem utilizar inúmeros recursos didáticos, não deixando a aula somente expositiva. Assim, sem querer negar a validade das aulas expositivas quando elas se fazem necessárias, precisamos considerar a necessidade de se tratar de uma disciplina que já vem com um grande preconceito, exigindo, por isso, de uma inovação no modo de conduzir as aulas, de possamos levar alunos a quebrar estes tabus.

Os recursos que podem ser utilizados em sala de aula podem ser inúmeros desde os audiovisuais até os recursos gráficos. A utilização de DVD's na sala de aula na apresentação de filmes ou documentários contribui para o entendimento do conteúdo e o desenvolvimento dos alunos. Elencando sempre as idéias dos filmes ou documentários com as teorias filosóficas. Apresentar uma síntese do conteúdo antes da exposição do filme servirá para que os alunos assistam ao filme compreendendo-o.

O uso de músicas em sala de aula é bem comum, devendo seguir uma análise técnica da música para conhecer os autores, a gravadora, a cidade onde foram produzidos, os pais, e qual foi a verdadeira intenção do músico ao produzi-la.

O uso de fotografias, jornais e revistas, devem ser escolhido de forma que o material seja apreciado por todos os alunos. Nos jornais e revistas as matérias ou reportagens são de diferentes tipos, levando o alunado à reflexão e ao entendimento. Além disso, um bom planejamento é de fundamental importância para o

I Encontro de iniciação à prática docente

desenvolvimento do trabalho do professor. Cabe ao professor acatar sugestões e desenrolar as discussões.

6 Conclusão

A filosofia transforma a vida das pessoas, possibilitando uma vida mais plena. Devendo ter um lugar de privilégio na vida humana, pois possibilita o desenvolvimento da racionalidade, e o desenvolvimento do espírito, levando o estudante a uma reflexão profunda.

O principal objetivo da filosofia é a totalidade das coisas, desde o resgate das raízes até as causas finais. Assim, a Filosofia torna-se um ponto de partida para as inúmeras reflexões, esclarecendo os obscuros horizontes.

Nos educadores temos o papel de recolocar nas escolas a Filosofia, dar o papel que ela realmente merece, pois este ambiente é o mais propício hoje para os debates e os questionamentos. Ajudando os alunos a refletirem sobre os valores e questionamentos impostos a eles.

7 Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. O que é filosofia? In: **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986. 396 p.

_____. **Temas de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

GALLO, Silvio. KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis-R.J.: Vozes, 2000.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. Tradução por Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

MATOS, Olgária. Introdução: Filosofia, para quê? In: _____. **Filosofia a polifonia da razão**: filosofia e educação. São Paulo: Scipione, 1997. p. 13-20.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para Jovens: Uma Iniciação à filosofia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

WAKSMAN, Vera. Da Tensão do pensar: sentidos da filosofia com crianças. In: KORAN, Walter. **Ensino de filosofia** (org.) Belo Horizonte: Autentica, 2005. p.171-180.

I Encontro de iniciação à prática docente

PRATICANDO GEOLOGIA

Maria dos Remédios da Silva Batista **;
Sandra Veríssimo da Silva **;
Dra. Jacqueline Pires G. Lustosa *

** Acadêmicas do curso de Licenciatura em Geografia - Universidade Federal de Campina Grande, Centro Formação de Professores, Unidade Acadêmica de Ciências Sociais.

* Orientadora/Professora da Universidade Federal de Campina Grande, Centro Formação de Professores, Unidade Acadêmica de Ciências Sociais.

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo apresentar os resultados parciais do projeto de monitoria desenvolvido no curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Formação de Professores - CFP da Universidade Federal de Campina Grande. Um dos objetivos desse trabalho foi dar subsídio teórico específico incentivamos à iniciação a prática docente ao um melhor desempenho dos alunos na disciplina Geologia Geral, haja vista o grau de dificuldade que os mesmos apresentam diante das complexidades que envolvem os aspectos naturais do planeta. As atividades de monitoria vêm se desenvolvendo com a iniciação da prática pedagógica a partir de revisão de literatura específica, orientações em grupos de estudos, acompanhamento e observação em sala de aula e trabalho de laboratório. Este último, vem sendo realizado no Laboratório de Estudos Geográficos (LABORGEO) através da identificação e catalogação de amostras de minerais e rochas. Nesta perspectiva a monitoria tem auxiliado no planejamento e execução das atividades de ensino mediante o acompanhamento sistemático dos alunos matriculados na disciplina de Geologia. O incentivo ao hábito das leituras de livros que abordam a ciência geológica tem contribuído para o fortalecimento teórico que, conseqüentemente, melhoram o nível de discussões e orientações junto aos discentes. Além disso, promove um aprofundamento teórico e prático que serve de aporte para um melhor desempenho na iniciação a prática docente.

Palavras-chave: Monitoria, Geologia; Práticas docentes.

INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Geografia é estruturado a partir de duas vertentes, a Geografia Física e a Geografia Humana que interagem entre si para compor o objeto da Ciência Geográfica que é a organização do espaço. A disciplina Geologia Geral faz parte do elenco de disciplinas da Geografia Física e tem caráter relevante para o entendimento da gênese e evolução das paisagens geográficas. Proporciona o amplo conhecimento da história evolutiva e fisiográfica da Terra a partir das dinâmicas interna e externa do planeta e suas relações com os processos de organização natural e humana das paisagens.

O objetivo geral desse projeto é aprimorar o conhecimento teórico e prático do aluno monitor para o início da prática docente, e de forma mais específica, dota-lo de maior compreensão sobre os conteúdos referentes à Geologia Geral. Para isto, o trabalho de monitoria vem desenvolvendo um conjunto de habilidades, que inclui o

I Encontro de iniciação à prática docente

hábito da leitura, sistematização das informações para discussões e orientações em grupos de estudos e sala de aula. Além disso possibilita a organização do Laboratório de Estudos Geográficos (LABORGEO) a partir da identificação e catalogação de amostras de minerais e rochas que são utilizadas para dar suporte as aulas teóricas da disciplina supra citada..

Devido o nível de abstração exigido pela disciplina, a atividade de monitoria também tem sido de fundamental importância, pois possibilita o desenvolvimento da disciplina e o acompanhamento do nível de aprendizagem dos alunos.

Às 12 horas semanais de atividades são divididas entre a sala de aula e as atividades extra curriculares referentes à organização do laboratório de minerais e rochas. O acompanhamento dessas atividades é feito semanalmente pela professora da disciplina.

PROBLEMÁTICA

A Geografia Física preocupa-se com os processos naturais formadores da paisagem geográfica. O conhecimento desses processos requer uma ampla revisão da literatura devido a complexidade e a dinâmica que envolve os aspectos naturais do planeta. Portanto, faz-se necessário a realização de atividades práticas complementares aliadas a orientações sistemáticas desenvolvidas na atividade de monitoria.

O alto nível de abstração exigido pela disciplina deve-se também aos significantes contatos que a Ciência Geográfica estabelece com outras ciências como Climatologia, Geologia, Sedimentologia, Biologia, entre outras, que tornam ainda mais amplas e complexas as abordagens da Geografia Física.

De acordo com Leinz (2003) a Geologia é a ciência que estuda a evolução da Terra, desde sua formação até os dias atuais, através dos estudos de processos físicos, físico-químicos e biológicos. O entendimento desse conjunto de fenômenos naturais, torna a disciplina Geologia Geral importante para compreensão dos mecanismos naturais elaboradores da paisagem geográfica. O estudo da composição, da estrutura e dos fenômenos genéticos formadores da crosta terrestre é de fundamental importância, pois é a partir da dinâmica interna que se estrutura a morfologia paisagística. Leinz (2003) ainda afirma que a fonte de energia proveniente do interior da terra age de forma independente, contudo alia-se aos fatores externos, como sol, ventos, força gravitacional provocando efeitos intimamente recíprocos na morfologia da paisagem.

Uma das questões que motivam o desenvolvimento desse projeto são as constantes dificuldades apresentadas pelos alunos iniciantes na disciplina de Geologia. A estrutura interna da superfície, a evolução geológica do planeta, os processos de formação do relevo, entre outros assuntos contidos na disciplina, não são totalmente visíveis na paisagem, muito menos, vivenciados cotidianamente pelos discentes; o que torna o conteúdo mais complexo e de difícil compreensão. Outro agravante seria a utilização de termos ainda desconhecidos. A maioria dos livros adota uma linguagem extremamente técnica e conceitual que exige várias revisões interpretativas e o auxílio do dicionário Geológico-Geomorfológico.

Outra questão que impulsiona a atividade de monitoria é a necessidade de organização do Laboratório de Estudos Geográficos (LABORGEO) a partir da identificação e catalogação de amostras de minerais e rochas que são utilizadas para dar suporte às aulas teóricas da referida disciplina. Os procedimentos de identificação demandam tempo e fundamentação teórica específica visto que a classificação das amostras é feita de acordo com as propriedades físicas e químicas dos minerais.

I Encontro de iniciação à prática docente

O laboratório apresenta os exemplos mais clássicos de minerais e constitui-se numa importante fonte de conhecimentos práticos, tendo em vista que a fundamentação teórica vista em sala de aula é complementada pelas visitas ao laboratório.

METODOLOGIA

A atividade de monitoria está sendo desenvolvida em duas etapas Sala de aula e laboratório. Em sala de aula faz-se acompanhamento das aulas, onde são observados procedimentos metodológicos e a relação ensino-aprendizagem como também os vínculos estabelecidos entre discentes e monitoras e professora. Na etapa de Laboratório, em fase final, está sendo realizado a organização das amostras de minerais e rochas através da identificação e catalogação dos principais minerais encontrados na superfície. Esta atividade é de fundamental importância, pois alia a teoria vista em sala de aula à prática no contato com os minerais.

Sala de aula

Nessa etapa foi realizada uma revisão bibliográfica específica, visando o fortalecimento do aporte teórico e um melhor desempenho nas aulas para acompanhamento dos alunos da disciplina Geologia Geral. Os principais livros adotados na referida disciplina e revisados no projeto foram:

TEIXEIRA, Wilson... [ET.al]. **Decifrando a Terra**. São Paulo: Editora Nacional

LEINZ, V.- **Geologia Geral**. São Paulo: Editora Nacional, 1990

O livro **Decifrando a Terra** apresenta uma temática introdutória, porém ampla e moderna, acerca da dinâmica natural do planeta Terra. Seu escopo enfoca conceitos básicos das ciências geológicas e está voltado as necessidades do estudante universitário do curso de Geografia. Os conteúdos são abordados em linguagem acessível descrevendo os processos geológicos internos e externos da terra, com ênfase em exemplos brasileiros e sul americanos. Tópicos e temas atuais são também apresentados, tais como Geologia, sociedade e meio ambiente, desenvolvimento sustentável, alteração superficial, problemas de poluição de solo e aquíferos, recursos minerais, hídricos e energéticos.

Além desses, o livro apresenta em síntese o planeta terra e suas origens, descrevendo suas principais características, e fazendo uma análise da influencia dos diversos processos erosivos que atuam sobre a superfície. Os tipos de rochas (magmáticas, sedimentares e metamórficas) que compõe a superfície também são descritos de forma precisa, assim como suas relações com os processos de intemperismo e erosão do solo.

O livro **Geologia Geral** apresenta de forma precisa diversos conhecimentos geológicos. Faz uma subdivisão histórica da ciência e aborda a dinâmica interna e externa do planeta terra. No que se refere aos fatores exógenos que modelam continuamente a superfície, são detalhados as generalidade do intemperismo, as atividades geológicas do vento, do gelo, do mar e dos organismos (no qual se destacam as generalidades do Carvão e do Petróleo). A dinâmica interna ou fatores endógenos, também constituem o conjunto desse trabalho, a saber: Magma, Vulcanismo, Plutonismo, Terremotos, Epirogênese, Perturbações das rochas e teorias geotectônicas.

A geologia Geral apresentada na bibliografia citada acima proporciona conhecimentos fundamentais aos estudantes de geografia, além de fornecer uma base sólida para um bom desempenho dos estudantes nos próximos semestres.

I Encontro de iniciação à prática docente

Além da revisão bibliográfica estão sendo desenvolvidas atividades de orientação de grupos de alunos para preparação de seminários, tirando dúvidas mediante encontros programados. Os temas dos seminários são: ação geológica do gelo, do mar, dos ventos e dos organismos vivos, processos oceânicos e a fisiografia dos fundos marinhos, vulcanismo, terremotos, recursos minerais, e recursos energéticos.

A frequência semanal as aulas possibilitou a obtenção de mais conhecimento e a observação do grupo discente em sala de aula. Além disso, permitiu a observação da metodologia utilizada pela professora da disciplina.

Etapa Laboratório

Concomitante a etapa de sala de aula foi realizada a de laboratório.

A mineralogia é o ramo da Geologia que estuda a composição, a estrutura, a aparência, a estabilidade, os tipos de ocorrência e as associações de minerais assim como a sua importância econômica. Para tanto, essa vertente torna-se indispensável aos estudos geográficos que procura entender a utilização dos recursos naturais pelo homem.

Desse modo, o laboratório de mineralogia é de fundamental importância para os alunos do curso de geografia, pois permite a vivência e a concretização do aporte teórico discutido em sala de aula. Complementando os recursos oferecidos e a bibliografia especializada em mineralogia, o laboratório permite o aprimoramento da relação teoria-prática no processo de produção de conhecimento além de familiarizar o aluno com os principais minerais e rochas, e facilitar a identificação dos mesmos.

Tendo em vista a necessidade da organização do laboratório de mineralogia no CFP, fez necessário o auxílio da atividade de monitoria.

Nessa etapa, são feitas leituras em manuais de mineralogia para o reconhecimento das amostras de rochas e minerais, a bibliografia utilizada para auxílio na identificação é a seguinte:

NEVES, Paulo César Pereira; SCHENATO, Flávia; BACHI, Flávio Antonio. **Introdução a mineralogia prática**, 2 ed. Canoas, RS, 2008

PEREIRA, Ronaldo Mello; AVILA, Ciro Alexandre; PAULO, Roberto Amorim S. Lima. – **Minerais em Grãos**. São Paulo, Oficina de textos, 2005.

NOBEL. **Rochas e Minerais**, Guia Prático. São Paulo, 1998

Além das leituras citadas acima, aulas práticas, apostilas específicas e consultas em sites de mineralogia na internet auxiliaram na identificação.

Os estudos bibliográficos dão o suporte básico e ensinam de modo objetivo como identificar um mineral através de suas propriedades físicas como a cor, o brilho, clivagem, entre outros. As leituras estão em andamento e o reconhecimento das amostras se dão de forma gradual. Foram identificados no momento atual mais de 30% das amostras. As etiquetas de identificação estão sendo preparadas com as principais características do mineral e a organização dos mostruários se dará em seguida de acordo com a família dos minerais.

No processo de identificação, realizamos a princípio, os procedimentos de leituras específicas e comparações de amostras e logo após foram feitas as identificações com base nas características químicas e físicas dos minerais. Segundo Schenato (2008) Na falta de cursos específicos de Mineralogia, os interessados devem buscar apoio na bibliografia especializada tendo como ponto de partida as propriedades físicas do mineral como a cor, o brilho, a clivagem etc. Vale ressaltar que cada mineral catalogado apresenta uma ficha técnica com suas principais características geológicas.

I Encontro de iniciação à prática docente

As amostras presentes no laboratório foram identificadas e catalogadas de acordo com as classes mineralógicas e são apresentadas a seguir:

Classe mineralógica - Silicatos (filossilicatos)

Mineral - **Muscovita** Fórmula química - $KAl_2Si_3AlO_{10}(OH,F)_2$,

Mineral - **Biotita** Fórmula química - $K(Mg,Fe)_3(AlSi_3O_{10})(OH)_2$

Mineral - **Vermiculita** Form. Quím. $(Mg,Ca)_{0.7}(Mg,Fe,Al)_{6.0}[(Al,Si)_8O_{20}](OH)_4.8H_2O$

Mineral - **Talco** Fórmula Química - $Mg_3Si_4O_{10}(OH)_2$

Classe mineralógica – Silicatos (tectossilicatos)

Mineral – **Sodalita** Fórmula química – $Na_8Al_6Si_6O_{24}Cl$

Mineral – **Calcedônia** Fórmula Química – SiO_2

Classe mineralógica – Silicatos (ciclossilicatos)

Mineral – **Turmalina** Fórmula Química – $NaFe_3B_3Al_3(OH)_4(Al_3Si_6O_{27})$

Mineral – **Berilo** Fórmula Química – $Be_3Al_2Si_6O_{18}$

Classe mineralógica – Silicatos (Inossilicatos)

Mineral – **Wollastonita** Fórmula Química – $CaSiO_3$

Mineral – **Espodumênio** Fórmula Química - $LiAlSi_2O_6$

Classe Mineralógica – Silicatos(Nossilicatos)

Mineral – **Granada** Fórmula Química - $((Mg,Fe,Mn,Ca)_3(Al,Cr,Fe)_2(SiO_4)_3)$

Classe Mineralógica – Sulfatos

Mineral – **Gipsita** Fórmula química - $CaSO_4.2H_2O$

Classe Mineralógica – Elementos Nativos

Mineral – **Grafita** Fórmula química – **C (Carbono)**

Mineral – **Enxofre Nativo** Fórmula Química – S_8

Classe Mineralógica – Óxidos

Mineral – **Magnetita** Fórmula química – Fe_3O_4

Mineral – **Hematita** Fórmula Química – Fe_2O_3

Classe Mineralógica – Fosfatos

Mineral – **Trifilita** Fórmula química – $LiFe^{2+}PO_4$

Mineral – **Apatita** Fórmula Química - $Ca_5(PO_4)_3(F,OH,Cl)$

Classe Mineralógica - Carbonatos

Mineral – **Calcita** Fórmula química – $CaCO_3$

Classe mineralógica – Volframatos

Mineral – **Sheelita** Fórmula Química – $CaWO_4$

Classe mineralógica – Sulfetos

Mineral – **Pirita** Fórmula Química – FeS_2

CONCLUSÕES

Pode-se afirmar que o programa de monitoria acadêmica da disciplina de Geologia tem apresentado resultados satisfatórios. Os resultados de sua implantação são positivos em termos de aprendizado, pois apresenta vantagens a todos os envolvidos no

I Encontro de iniciação à prática docente

processo de ensino. Em particular, para as alunas monitoras que estão desenvolvendo um maior nível de relacionamento interpessoal ao interagir com os alunos, desenvolvendo habilidades didático-pedagógicas e se familiarizando com a prática docente. Isso ocorre porque a comunicação adequada com outra pessoa não é um dom inato, mas sim uma atitude adquirida por aprendizado através de trocas de idéias que contribuem ainda mais para o enriquecimento dos conteúdos. Portanto, a monitoria viabiliza o amparo na construção do conhecimento, já que serve como um canal para orientação, discussão e troca de idéias entre aluno e aluno e aluno-orientador. Essa relação permite um ambiente de descontração e liberdade entre as partes proporcionando uma excelente oportunidade para que os envolvidos evoluam academicamente e se envolvam com questões que tangem também o ambiente extra curricular.

O acompanhamento das aulas de Geologia e o hábito de leituras sistemáticas têm enriquecido a fundamentação teórica e contribuí para a observação da metodologia utilizada pela professora da disciplina. Os conhecimentos adquiridos são instrumentalizados junto aos alunos mediante encontros programados e em grupos de estudo. As práticas supracitadas tem sido motivadora e estimulante para a futura prática docente e para análise crítica de determinados conteúdos abordados na disciplina.

Quanto a atividade dos alunos, pode-se observar durante o período letivo que a procura pelas monitoras ocorreram de forma mais acentuada na época em que se iniciavam os seminários, pois os alunos traziam dúvidas, dificuldades e anseios por se tratar dos primeiros contatos com a prática docente. As orientações e exposições de experiências através do diálogo e troca de informações entre monitoras e alunos promoveram um maior nível de abstração e um melhor desempenho nas apresentações, contribuindo tanto para o desenvolvimento intelectual como para a valorização da disciplina.

As atividades extra-curriculares referentes à organização do laboratório de minerais e Rochas também tem apresentado bons resultados. O LABORGEO tem recebido alunos não só da academia mas também de instituições públicas e privadas que almejam aliar a teoria vista em sala de aula à prática obtida no contato com os principais minerais encontrados na superfície. As discussões teóricas desenvolvidas na disciplina reforçam a importância do estudo de mineralogia no mundo moderno. Ao conseguir identificar uma espécie mineral ou uma associação de diversas espécies minerais o aluno passa a ter idéia das condições físicas e químicas do ambiente geológico em que se formou. Essas informações são básicas para decifrar a história de um terreno.

Durante o exercício da atividade de monitoria, as monitoras desenvolveram várias atividades sob orientação da docente responsável pelo projeto, agregando à sua formação valores, conceitos, aprimoramento, pesquisa e integração do conhecimento científico. Através das atividades extracurriculares específicas, o exercício da monitoria permitiu agregar conhecimentos sobre diversos temas relacionados à mineralogia prática através das experiências ligadas a pesquisas no LABORGEO.

Sendo assim conclui-se que a atividade de monitoria tem contribuído de forma significativa para a formação profissional das monitoras. As atividades desenvolvidas tem aprimorado conceitos sobre geologia, revelando sua importância para o entendimento da superfície e suas relações com os processos de organização natural e humana das paisagens. Além disso, a experiência junto aos alunos da disciplina tem sido motivadora e estimulante para a futura prática docente. Nesse período tem-se desenvolvido o hábito da leitura que possibilita análises críticas de determinados conteúdos, despertando o interesse pelos aspectos naturais da paisagem abordados na Geografia Física.

I Encontro de iniciação à prática docente

REFERÊNCIAS

- TEIXEIRA, Wilson... [ET.al]. **Decifrando a Terra**. São Paulo: Editora Nacional
- LEINZ, V.- **Geologia Geral**. São Paulo: Editora Nacional, 1990
- NEVES, Paulo Cesar Pereira; SCHENATO, Flávia; BACHI, Flávio Antonio. **Introdução a mineralogia prática**, 2 ed. Canoas, RS, 2008
- PEREIRA, Ronaldo Mello; AVILA, Ciro Alexandre; PAULO, Roberto Amorim S. Lima. – **Minerais em Grãos**. São Paulo, Oficina de textos, 2005.
- NOBEL. **Rochas e Minerais**, Guia Prático. São Paulo, 1998
- GREGORY, Ken J.- **A Natureza da Geografia Física**. Rio de Janeiro, 1985

I Encontro de iniciação à prática docente

A MONITORIA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS-MONITORES DE FISIOLOGIA

Alana Vieira Roque** ; Perla Figueredo Carreiro Soares** ; Thainar Machado Araújo Nóbrega** ; Luciana Moura de Assis*

** Monitoras de Fisiologia da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

* Professora/Orientadora de Fisiologia e Imunologia da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande. Doutoranda em Medicina e Saúde.

RESUMO

A monitoria é uma atividade da graduação que acompanha o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Este trabalho teve como objetivo relatar a experiência das monitoras de fisiologia através de uma análise crítica a cerca da prática de monitoria na produção do ensino-aprendizagem. A metodologia fundamentou-se na reflexão crítica acerca do processo ensino-aprendizagem da monitoria de Fisiologia do curso de Enfermagem do CFP/UFCG, no período de 2009.1 e 2009.2. Trata-se de um estudo observacional do tipo qualitativo e descritivo. A prática da monitoria de Fisiologia auxiliou na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, tornando a participação dos alunos mais efetiva; nota-se que essa prática tem efeito duradouro, pois estimula o discente a analisar e observar resultados empregando conhecimento teórico. Os alunos utilizaram a monitoria como recurso para sanar dúvidas, adquirir novos conhecimentos, discutir temas da disciplina e fonte de revisão dos conteúdos ministrados em sala. Portanto, a monitoria de Fisiologia contribui, significativamente, no processo ensino-aprendizagem, pois além de aprofundar os conhecimentos dos monitores acerca dos conteúdos específicos trabalhados, criou uma oportunidade para que os alunos que cursaram a disciplina tivessem um maior rendimento.

Palavras-chave: Enfermagem, Ensino-aprendizagem, Fisiologia.

1 INTRODUÇÃO

A educação, método de desenvolvimento essencial ao ser humano, é um processo contínuo de interação à sociedade e reconstrução de experiências e, portanto, é dinâmica e necessariamente adaptável às novas realidades do presente e do porvir ^{4 5 6 8 13 16 24 27 28}.

Recentemente, mediante o desenvolvimento do pensamento pedagógico de orientação crítico-progressista, atividades de monitoria vêm ganhando representatividade no âmbito educacional das instituições de ensino superior.

A Monitoria é uma atividade acadêmica, no domínio da graduação, que almeja oferecer ao aluno experiência de iniciação à prática docente. É obrigatoriamente orientada por um docente, sendo considerada uma ferramenta importante no acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos estudantes ^{11 17 23 31}.

É possível compreender que mesmo ensino e aprendizagem tendo suas particularidades, do ponto de vista semântico estão completamente interligados e dependentes, não acontecem de maneira separada. O ensino tem como objetivo último a

I Encontro de iniciação à prática docente

aprendizagem e esta só ocorre porque existe o ensino^{15 21 22 26}. Freire (1997)⁹ explica essa correlação mostrando que o homem só passou a ensinar quando descobriu que era capaz de aprender. E foi desenvolvendo a capacidade de aprender que ele se descobriu capaz de ensinar.

Para alcançar os objetivos mencionados, o discente deve estar inserido em um projeto educacional que proporciona atividades educacionais visando o contínuo aprimoramento de conhecimentos, aptidões e atitudes, nas quais o estudante identifica suas necessidades particulares de aprendizagem, elabora estratégias de estudo, desenvolve sua metodologia de estudo, emprega criticamente dados e informações, seleciona recursos educacionais e trabalha em equipe para atingir um melhor desempenho.

A disciplina Fisiologia faz parte da estrutura curricular da Graduação em Enfermagem, e no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande é contemplada com o apoio do Projeto “Práticas Interdisciplinares no Exercício da Monitoria nas Ciências da Vida” como parte do Programa de Monitoria da UFCG.

Estudos sobre a prática de monitoria desenvolvida são necessários como forma de verificação e aprimoramento desta atividade. De modo que tais estudos possibilitem um feedback positivo no que se propõe o Programa de monitoria.

2 OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Relatar a experiência das monitoras de fisiologia através de uma análise crítica a cerca da prática de monitoria na produção do ensino-aprendizagem.

Objetivos específicos

- Ressaltar a importância da monitoria no processo educacional;
- Avaliar o processo de ensino a partir de grupos de estudo;
- Estabelecer relações entre ensino e aprendizagem;
- Destacar a interação entre monitor e aluno no processo de desenvolvimento acadêmico.

3 METODOLOGIA

A metodologia fundamentou-se na reflexão crítica acerca do processo ensino-aprendizagem da monitoria de Fisiologia Humana para o curso de Enfermagem, parte integrante do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no período de 2009.1 e 2009.2.

A monitoria de Fisiologia é composta por três monitoras e orientada pela professora da disciplina, oferecendo assistência à turma do 2º período de Enfermagem, composta de aproximadamente 30 alunos semestralmente. As atribuições das monitoras durante o acompanhamento dos alunos permeiam em atividades de ensino, especificamente, em grupo de estudo.

As atividades desenvolvidas pelas monitoras foram planejadas e organizadas conjuntamente com a professora de Fisiologia, através de reuniões periódicas com a orientadora, para discussões das dificuldades da turma; para traçar as metas a serem concretizadas; para definir os assuntos a serem abordados no grupo de estudo; informações sobre as datas das provas; orientação do preparo dos materiais didáticos a serem utilizados.

I Encontro de iniciação à prática docente

Neste trabalho foi usado o método observacional com abordagem qualitativa e descritiva.

Segundo Ludke e André (1986)¹⁴, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

O trabalho dos próprios monitores de Fisiologia foi analisado em relação ao ensino-aprendizagem através de grupos de estudos ministrados, observou-se a dinâmica dos monitores e os resultados obtidos pelos alunos, além da análise das atividades, este trabalho também foi fundamentado no relatório parcial elaborado a partir da prática de estudo.

Por fim, para alcance do objetivo proposto também foi efetivado um estudo bibliográfico fundamentado na literatura pertinente ao tema em destaque.

No que se refere ao acompanhamento dos alunos e as observações para análise foram realizados nas salas da Central de Aulas da própria instituição, ou seja, nos cenários onde ocorriam os estudos em grupos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Freire (1979)⁷, a educação é um processo comunicativo de dialógico e passa pela idéia de um encontro entre interlocutores que constroem conhecimentos, ensinam e aprendem, de modo simultâneo.

A prática da monitoria a partir de grupos de estudos propõe um ensino com base no diálogo, na liberdade e no exercício de busca ao conhecimento participativo e transformador, constituindo uma atividade que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como simples elemento sem respostas e saber. Por meio desse exercício é possível orientar os estudantes propondo seu melhor desempenho e buscar a transformação constante do aprendizado, promovendo a cooperação recíproca entre alunos, alunos-monitores e professor.

A experiência interpessoal possibilita o processo de elaboração e reelaboração de sentidos que organizam e integram a atividade psíquica dos participantes do relacionamento. O movimento das relações cria múltiplas possibilidades de significação, construídas no momento próprio do relacionamento, com caráter intersubjetivo^{3 10 18 20 25}. Esse processo de “ensinagem” envolve sujeitos em constante construção, seres potencialmente em mudanças, relacionando-se uns com os outros em contextos históricos específicos^{1 29}.

De acordo com as idéias supracitadas, observa-se a importância do processo de ensino-aprendizagem como ambiente de relação, onde os grupos de alunos estão inseridos em diversas formas interativas. As monitoras de Fisiologia planejaram atividades cujos objetivos realizam-se no aluno. No âmbito do grupo de estudo, notou-se que houve ação desenvolvida pelas monitoras, a existência do resultado no aluno que foi intencional e esperado como concretização, essa conseqüência final dependeu da interação existente entre os discentes.

Certamente a educação sempre será produto da relação entre educadores e educandos, porém, nesta concepção, os papéis de cada um são diferentes em relação à construção do conhecimento. O educador é um mediador que favorece as aprendizagens, considerando as necessidades individuais e o conhecimento prévio já acumulado, cabe ao educador incitar o educando a um caminho de busca contínua¹⁷.

I Encontro de iniciação à prática docente

Vale ressaltar que o acompanhamento das situações observadas, não comprometeu a dinâmica dos grupos de estudos, nem na atitude das monitoras ou dos alunos. O contato com os sujeitos envolvidos foi o mais natural possível e isso pode ser explicado devido à interação já existente entre os alunos e alunos-monitores, decorrente das atividades docentes.

Ao contexto do grupo de estudo, destaca que a unidade básica de análise deixa de ser a atividade individual de cada aluno e passa a ser a atividade coletiva, isto é, em conjunta com todos os alunos e monitores, com objetivo de aprender e se aprofundar nos assuntos debatidos. Averigua-se, então, que além do professor, alunos e monitores fazem parte das relações que permeiam a instituição.

Percebe-se que trabalhar em coletividade é uma ferramenta fundamental tanto para a interação monitor-aluno quanto no desenvolvimento cognitivo na disciplina, porém o monitor deve ser capaz de observar e aproveitar a potencialidade de cada discente envolvido nesse processo.

A monitoria de Fisiologia é uma prática de ensino adaptável às necessidades do aluno, sobretudo aqueles que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem. Esta modalidade de ensino exige compromisso e responsabilidade dos monitores.

As monitoras, no decorrer das atividades, tornaram-se capazes de distinguir em que aspectos os alunos são diferentes e qual a natureza e o nível dessas divergências, ajustando as ações educativas às diferenças individuais.

As ações desenvolvidas pelas monitoras se articularam em torno do Programa de Monitoria e do projeto educacional construído coletivamente. Esse é o percurso para combater as atividades desarticuladas, caminhando na construção de práticas educativas sintonizadas com as atuais necessidades dos alunos.

É preciso, sim, ter metas e objetivos, saber sobre o que se vai ensinar, porém não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando e é disso que decorre o como realizar. Integrar tudo inclui dar conta de diversas facetas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto, real, a do conhecimento, a das estratégias de ensino, e a do contexto cultural e histórico em que se situam ³⁰.

No decorrer dos grupos de estudo, os assuntos abordados foram: organização funcional do corpo humano e controle do “meio interno”, sistema nervoso, sistema muscular esquelético, sistema respiratório, sistema cardiovascular e introdução à endocrinologia. Utilizou-se o livro Tratado de Fisiologia Médica, do Autor Arthur C. Guyton ¹², como principal fonte de referência bibliográfica.

Ao montar o grupo, as monitoras determinavam os assuntos e as regras para que os integrantes não perdessem o eixo temático, no entanto, houve um espaço aberto para outros questionamentos a cerca da disciplina; escolhiam uma sala de fácil acesso a todos; verificavam se a data era ideal para todos; delimitavam um tempo para o estudo e os assuntos eram escolhidos de acordo com as avaliações realizadas no período.

Constatou-se que a aprendizagem em grupos propicia o pensamento crítico; idéias podem ser construídas de forma criativa, novos caminhos podem ser estabelecidos, permitindo a análise coletiva de problemas que são colocados em questão.

Os grupos de estudo representam, portanto, um laboratório para aprendizagem, onde estudantes podem desenvolver habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal e a consciência de suas próprias reações no trabalho coletivo, constituindo uma oportunidade para aprender a ouvir, a receber e fazer críticas, e por sua vez, oferecer análises e contribuições produtivas ao grupo.

Quando os alunos estudam juntos, aprendem mais e tem uma oportunidade maior de sanar suas dúvidas; e os próprios educadores, ensinando a partir da sua

I Encontro de iniciação à prática docente

experiência, aprendem com a prática educativa. Dessa maneira, o estudo em grupo torna-se um diferencial na aprendizagem da matéria.

Para Freire (1997)⁹, o homem e a mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível. Aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e a aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina.

O exercício da monitoria da disciplina Fisiologia auxiliou na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, tornando a participação dos alunos mais efetiva, notou-se que esse exercício tem efeito duradouro, pois estimula o discente a analisar e observar resultados utilizando conhecimento teórico, ficando em evidência a importância da disciplina na formação do profissional.

O aluno de Fisiologia utilizou a monitoria como recurso para sanar dúvidas, adquirir novos conhecimentos, discutir temas da disciplina e fonte de revisão dos conteúdos ministrados em sala e que, por consequência, integram os exercícios de avaliação da disciplina, resultando em um maior desempenho dos alunos matriculados e rendimento satisfatório para a concretização do processo de ensino da matéria.

Tendo em vista que os alunos são estimulados a desenvolver sua capacidade crítica, em vez de decorar os conteúdos, obtêm um aproveitamento mais significativo da disciplina e, dessa forma, evita problemas de repetência e falta de motivação.

Segundo Bock (1999)², a motivação continua sendo um complexo tema para a Psicologia e, particularmente, para as teorias de aprendizagem e ensino, é um fator que deve ser equacionado no contexto da educação, ciência e tecnologia, tendo grande importância na análise do processo educativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de monitoria de Fisiologia, além de propiciar aos monitores um aprofundamento dos conhecimentos específicos da disciplina, promoveu oportunidades para que o discente que cursando a disciplina obtivesse um melhor rendimento, mediante a superação das suas deficiências, gerando motivação e interesse no aprendizado dos conteúdos.

Assim, pode-se dizer que a monitoria é um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem, permitindo, de maneira positiva, a formação de um profissional de saúde habilitado e competente para o campo de trabalho.

A abertura de espaço para a prática de monitoria tende a tornar-se mais estimulante, à medida que o aluno recebe resposta desejada à sua necessidade acadêmica e quando está inserido em uma dinâmica que facilita sua compreensão nos conteúdos da disciplina.

Finalizando, uma grande contribuição deste estudo foi a de indicar que a interação entre os monitores e os acadêmicos, nos grupos de estudo, contempla em avanços na área educacional, no que diz respeito à atenção ao aluno, principalmente, aqueles com deficiência, uma prática educacional que reconhece, respeita e responde às necessidades particulares de cada aluno.

6 REFERÊNCIAS

¹ ANASTASIOU, Lea das Graças C. ;ALVES, Leonir P. **Processos de Ensino na Universidade**. Pressupostos para uma estratégia de trabalho em sala. Santa Catarina: Editora UNIVILLE, 2003.

I Encontro de iniciação à prática docente

² BOCK, Ana M.; FURTADO, Odair; TEXEIRA, Maria de L. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

³ CARVALHO, Ana M. P. **Estudo descritivo da interação professor-aluno: uma abordagem individualizada**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <http://www2.ufscar.br/interface_frames/index2.php>. Acesso em 25 de out. 2009.

⁴ COLL, Cesar S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

⁵ COLL, Cesar S. **Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino**. In: Coll C, Palácios J, Marchesi A, organizadores. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 389-404, 1996.

⁶ CYRINO, Eliana G.; PEREIRA, Maria L. **Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas**. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 20(3):780-788, mai-jun, 2004.

⁷ FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

⁸ FREIRE, Paulo; GADOTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia – diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995, 98p.

⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

¹⁰ GIL, Maria S. C. A. **Análise funcional da interação professor-aluno: um exercício de identificação de controle recíproco**. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

¹¹ **Guia do professor-orientador monitoria**. Disponível em: <http://www.cesupa.br/saibamais/Monitoria/Docs/Guia_do_professor-orientador.doc>. Acesso em 20 de out. 2009.

¹² GUYTON, Arthur C. **Tratado de Fisiologia Médica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992.

¹³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=37535&te3=37536>>. Acesso em 18 de out. 2009.

¹⁴ LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

I Encontro de iniciação à prática docente

- ¹⁵ LURIA; Alexandre; LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev. **Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.
- ¹⁶ KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (orgs.). **O Cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 117-140.
- ¹⁷ KOMATSU, Ricardo S.; ZANOLLI, Maurício B.; LIMA, Valéria V.; PEREIRA, SISSI, M. S. F. ; FIORINI, Vânia M.L. ; BRANDA, Luís A. ; PADILHA, Roberto Q. **Guia do Processo de Ensino - Aprendizagem “Aprender a Aprender”**. 4ª ed. Faculdade de Medicina de Marília . São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.famema.br/pbl/manuais/guia2003.pdf>>. Acesso em 22 de out. 2009.
- ¹⁸ MACHADO, Vera L. **Aprendizagem e interação professor-aluno**. In: WITTER, G.P.; LOMÔNACO, J.F.B. (Org.). *Psicologia da aprendizagem: aplicações na escola*. São Paulo: EPU, 1987.
- ¹⁹ **Manual para Elaboração Trabalhos Acadêmicos**. Rede de Bibliotecas do Senac/RS. Porto Alegre, 2007.
- ²⁰ PADILHA, Paulo R. **Planejamento dialógico – como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ²¹ PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ²² PEREIRA, Ana C. S. O.; FONSECA, Zenilda de Jesus. **Pesquisa e Formação do Educador: desafios e possibilidades de articulação**. IN: 18º. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Maceió, 2007.
- ²³ PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ²⁴ PIMENTA, Selma; LIMA, Maria. **Docência em formação – saberes pedagógicos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ²⁵ REY, Fernando G. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.
- ²⁶ SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo, Articulação Universidade/Escola, 2000.
- ²⁷ SCHWART, Bertrand. **A educação, amanhã: um projeto de educação permanente**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976, 407p.
- ²⁸ SCOCUGLIA, Afonso C.; MELO-NETO, José F. (orgs.). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999, 185p.

I Encontro de iniciação à prática docente

²⁹ SILVA, Simone; ARANHA, Maria. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva.** São Paulo. Revista Brasileira de Educação Especial. vol.11, no.3, Sept./Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000300005&script=sci_arttext>. Acesso em 25 de out. 2009.

³⁰ TACCA, Maria C. **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados.** Brasília, 2000. Tese (dout.) Universidade de Brasília.

³¹ **Um novo olhar para o exercício da monitoria sob a disciplina bioquímica geral nos cursos de agronomia, ciências biológicas e zootecnia no cca/ UFPB.** Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCADCFSMT06.pdf>. Acesso em 19 de out. 2009.

I Encontro de iniciação à prática docente

ESCOLA, SOCIALIZAÇÃO E CULTURA: Os direitos humanos como estatutos da formação para a cidadania

José Leonardo Rolim de Lima Severo **

Lilian K. de S. Galvão*

** Monitor - Acadêmico de Pedagogia (UAE, CFP-UFCG)

* Professora/Orientadora (UAE, CFP-UFCG).

RESUMO: Esse trabalho persegue o objetivo de problematizar a função da escola como um espaço de experiências socializantes promotoras de uma cultura ancorada nos princípios éticos e políticos dos Direitos Humanos. Aborda-se, para tanto, os fundamentos antropológicos da cultura escolar, buscando realçar os aspectos que constituem a análise da microscopia cultural da escola, termo cunhado por Boto (2005). Contrapondo-se às estruturas de uma cultura escolar que reproduz paradigmas excludentes e que descaracterizam e comprometem a condição de dignidade e integridade humana, a socialização dos direitos humanos na escola se vincula às demandas experienciadas pelos sujeitos no processo de convivência coletiva. A cultura instituída na escola traz imbricados em si uma série de valores e princípios que norteiam e classificam as práticas atualizadas na instituição. Socializar em direitos humanos exigiria questionar os parâmetros da escola para perceber se o ideal de formação para a cidadania se fundamenta no paradigma de reconhecimento da dignidade do ser humano.

Palavras-chave: Direitos humanos; cultura escolar; socialização.

1. Considerações introdutórias

O processo educativo tem seu radical constitutivo na noção de cultura e da necessidade de produção e transmissão do conhecimento enquanto produto cultural histórico e socialmente legitimado.

Do modo pelo qual reflete Cortella (2008) ao sugerir que “o homem não nasce humano, e sim, torna-se humano na vida social e histórica no interior da cultura” (p.37), a educação, ao possibilitar a socialização das idéias, valores, princípios e práticas que compõem o universo cultural, conforma a identidade humana, atuando como um processo social de humanização, ou seja, é através da socialização educativa que o indivíduo se reconhece coletivamente no interior de um grupo de sujeitos que partilham entre si um conjunto simbólico e material de elementos conectados em torno do ideal de sociedade. Como resultado dessa inculturação, concebida como o percurso de internalização pelo sujeito das matrizes ideológicas e dispositivos operativos que configuram as práticas sociais, tem-se o estabelecimento de modelos de sociabilidade sujeitos à transformação histórica, dado o caráter transitório de suas significações.

Tal qual a evolução dos direitos humanos, a idéia da educação escolar atravessa o campo das demandas históricas que motivam a racionalidade humana a desenvolver novos parâmetros orientadores de sua convivência coletiva com o mundo ideal e real no seu entorno. Assim, as prioridades, finalidades, métodos e arranjos educativos sofrem alterações institucionais a partir dos paradigmas vislumbrados pela sociedade em cada momento histórico.

Partindo desses pressupostos, neste trabalho serão discutidas, considerando a atual conjectura de dinâmicas de sociabilidades humanas, questões que desafiam a escola a

I Encontro de iniciação à prática docente

problematizar seus estatutos formativos a partir de inserção dos Direitos Humanos (DH) como princípios de formação para a cidadania.

2. Direitos Humanos e Cultura Escolar

A análise da EDH envolve três categorias que sugerem uma reflexão atualizada em torno da função institucional da educação escolar no contexto das necessidades sociais contemporâneas: a escola, como lócus de vivências e conformações identitárias, a socialização, compreendida como processo de transmissão do saber-poder historicamente produzido e utilizado pelo homem, e a cultura, que é o conteúdo simbólico traduzido em ações práticas que conferem sentido ao que pensam e como se comportam os sujeitos na escola.

O estudo das formas culturais presentes na escola e suas correspondências com as ideologias distribuídas nos diversos pólos sociais não é um objeto recente na literatura pedagógica ocidental. Autores como Althusser, Gramsci, Durkheim e Bourdieu, entre outros, destacam a formação escolar como uma das principais estratégias para legitimação e reprodução do conteúdo ideológico que configura as relações de poder na sociedade. Embora esses autores tenham divergências quanto ao determinismo de seus posicionamentos teóricos, a exemplo da oposição dicotômica entre as perspectivas reprodutivistas e progressistas da educação, constata-se um possível ponto de síntese em seus trajetos de teorização: a complexa relação entre cultura e escola. A seleção cultural realizada pela escola, mediante o que Boto (2005) denomina de “abstracionismo pedagógico”, incide num recorte ideológico dos parâmetros norteadores do projeto de formação escolar e, conseqüentemente, na concepção de sua função social de aparelho normatizador, reproduzidor ou transformador cultural.

Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma intelectual e pessoal que se considera desejável . Isto não poderia ser feito sem se apoiar em conteúdos, em extrair da totalidade da cultura [...] certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, um tal projeto repousa, necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa da cultura (FORQUIN, 1993, p.168).

Nesse sentido, em conformidade com os apontamentos de Boto, a análise da realidade escolar pelo ângulo dos princípios dos direitos humanos pressupõe a compreensão “vida escolar como produtora de cultura, cujo conhecimento exige, portanto, alguma remissão a acepções etnológicas de matrizes culturais variadas”(2005, p.88). A cultura escolar transcenderia, portanto, a formalização dos conteúdos e organização institucional da escola, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem se desencadeia e se enraiza nas relações cotidianas entre os sujeitos, nos mecanismos de gestão curricular, nas estereotipizações da diferença e nas formas de apropriação, reprodução e recriação das lógicas implícitas no projeto ideológico atualizado naquilo que se considera trivial e pouco relevante no tempo e no espaço escolar.

A escola institui em sua materialidade um conjunto de valores relacionados aos diferentes tipos de linguagem e expressão, como também ao comportamento esperado pela sociedade quando o indivíduo é inserido na dinâmica institucional onde assume um papel até outrora desconhecido, o de aluno. Assim como o estudante que se depara com expectativas e correspondências sociais em torno de seus comportamentos, formas de se

I Encontro de iniciação à prática docente

relacionar com os outros sujeitos e com o saber, o professor também passa por um delineamento de suas crenças, perspectivas e modos de ação, tudo isso em nome de uma identidade profissional forjada na idéia do cultivo de bons costumes associados diretamente à idéia de moralidade, esta que muitas vezes põe-se em descompasso com o ritmo de reconfiguração dos valores diante de novas formas de sociabilidades contemporâneas.

A socialização sistemática e a que acontece no interior das trocas simbólicas são os canais da contínua inculturação escolar. Os valores e princípios culturais se apresentam como limites e possibilidades de regulação da conduta humana e funcionam como um código que confere sentido às práticas escolares.

Na realidade, a cultura escolar é que promove o reconhecimento da função social da escola, como sublinha Meirieu ao afirmar que “aquilo que é transmitido na escola define o sentido e a própria função da escola”(2002, p.58). Educar não se restringiria à assimilação de conteúdos conceituais estratificados em componentes disciplinares de uma estrutura curricular fidedigna à objetividade sistematizadora da ciência. Ao contrário, o sentido conferido ao conhecimento que se aprende na escola radica nas relações sócio-culturais empreendidas pelos sujeitos dentro e fora do espaço escolar, pois em cada prática inscrita na interação humana os saberes tentariam ser mobilizados para atuação face à realidade compreendida com base no próprio saber. Desse modo “o próprio saber estaria, assim, impregnado de uma dada correlação de forças que silencia, interdita, impinge e impõe protocolos de crenças com valor de verdade”(BOTO, 2005, p.88).

Contrapondo-se às estruturas de uma cultura escolar que reproduz paradigmas excludentes e que descaracterizam a condição de dignidade e integridade humana, a socialização dos direitos humanos na escola se vincula às demandas experienciadas pelos sujeitos no processo de convivência coletiva. Os direitos humanos são apropriados como diretrizes de compreensão e resolução de problemáticas que desafiam constantemente a unidade da comunidade humana em torno de ideais universais.

Face às violências, ao desrespeito mútuo, desvalorização das identidades culturais, ausência de diálogo e violação da autonomia, o sujeito externaliza um comportamento defensivo para limitar a agressividade do outro ao impor a heteronomia e os padrões classificadores e discriminatórios sob o signo da uniformização de práticas da cultura escolar. Portanto, o comportamento rotulado de incidente e indisciplinado, aquele que não é enquadrado no formato ético moldado pela escola, se constitui como reação natural de auto-preservação para impedir que sua condição de sujeito de direitos seja avassalada.

Todo indivíduo destituído de suas prerrogativas de pensar e agir por si mesmo [...], bloqueado por obstáculos em que seu direito de intervenção é negado ou ocultado, todo indivíduo desconsiderado, frustrado, não tem outra solução, diante dessa violência simbólica, particularmente fecunda, senão uma resposta violenta e anárquica, que é um paliativo insatisfatório, mas dá origem a um processo de existência, de reconquista de si mesmo, de reconhecimento (NIARFEIX, 2002, p.117).

Assim, o principal desafio de uma cultura escolar promotora de uma cidadania consciente do pleno exercício dos direitos e deveres a si inerentes. A educação em direitos humanos subverte a representação de uma cidadania retórica vazia sem enraizamentos práticos e desvinculada de necessidades autênticas no contexto da socialização da cultura de valores como o respeito horizontalizado, a solidariedade, a dignidade universal da pessoa humana e a paz. A esse respeito, podemos afirmar que

1 Encontro de iniciação à prática docente

Socializar em direitos humanos implica em implantar processos educativos que possam difundir, se não para absolutamente todas (esse é o horizonte desejável), mas para o maior número de pessoas, concepções e práticas culturais para que elas se percebam e se formem como sujeitos detentores de direitos porque sujeitos de dignidade. [...] Em síntese: que tais processos visem tornar humanos os seres humanos (SILVEIRA, NADER, DIAS, 2007, p.5-6).

3. Socialização escolar e formação para a cidadania

A socialização de cultura entendida como processo humanizador está associada à noção de vínculo coletivo, pois o humano se faz e é reconhecido no interior de uma coletividade, por meio da qual se percebe como portador de uma série de caracteres simbólicos e materiais pouco variáveis nas atitudes das pessoas que compõem o grupo. Esse vínculo promotor de identificações se processa, inicialmente, pela via da sensibilidade e convencimento, pois os princípios positivados pela (i)materialidade cultural tem raízes transpostas em diversos marcadores históricos antecedentes às experiências concretas dos sujeitos, mas são através das mesmas que estes princípios teriam possibilidades de internalização e gradativa ressignificação de sentidos que os legitimem.

Os direitos humanos, ao se fazerem presentes na cultura escolar, se orientam no sentido de possibilitar uma reflexão constante e em nível evolutivo de clarificação acerca das decisões éticas, políticas e pedagógicas que devem ser tomadas pelos sujeitos escolares. Atuariam como prisma de interpretação de situações cotidianas nas quais o humano fosse priorizado e defendido de manipulações ideológicas.

Por isso, o estudo das possibilidades de inserção dos direitos humanos na escola se associa de modo justificável às problemáticas, nem sempre explícitas, emergentes do conjunto de idéias, valores e práticas que configuram a cultura escolar, seus espaços, tempos e sujeitos, envolvendo a análise dos dispositivos formalizados sob os quais a escola estrutura seu funcionamento, mediante a constituição curricular e a adoção/organização de padrões para orientação de suas práticas de aprendizagem.

Na atualidade, o discurso comum de que a escola deve voltar-se para a formação cidadã sugere um questionamento essencial sob o risco de descaracterização de sua aparente boa impressão: de que cidadanias estão tratando? Quais são suas interfaces possíveis de serem ensinadas?

Se a escola absorve a função social de formação para a cidadania e encontra mecanismos dinâmicos para traduzir esse objetivo institucional em um repertório plural de práticas culturais, é necessário observar sob quais sentidos e significações ela se pauta.

A assertiva lançada torna-se ainda mais latente quando se observa que esse discurso comum de formação para a cidadania traz embutido em si o paradigma neoliberal de consumo, competitividade e fatores da globalizam que implicam na reestruturação do modo de trabalho e na ressignificação de competências necessárias à sua execução. Nesse caso, os alunos seriam cidadãos quando estivessem instrumentalizados para inserção produtiva e participante na dinâmica onde quem consome é o detentor de direitos, aquele que passou pela escola e não aprendeu é o responsável pelo seu fracasso, que mais vale a competição dada a escassez de postos de trabalho do que a cooperação e solidariedade e que ninguém precisa partilhar valores universais por que a afirmação das diferenças não nos permite associarmo-nos.

A pobreza, a desigualdade econômica, as disparidades sociais daqueles que estão localizados em certas áreas territoriais e a emergência de novas identidades são alvo de

I Encontro de iniciação à prática docente

reflexão de diversas instituições da sociedade civil e política que se apropriam do interesse em desenvolver estratégias da redução da violência – simbólica, física e estrutural –, da fome, da mortalidade e, em síntese, perseguem o objetivo da valorização da dignidade humana como princípio intrínseco às relações estabelecidas entre os indivíduos.

Nesse sentido, consideramos o pressuposto de que os processos de sociabilidade contemporâneos resultaram no fim desejado do humano, conforme as assertivas de Sacristán (2007), uma vez que a marca determinante da identidade do indivíduo enquanto espécie humana apresenta-se subordinada à interesses díspares do paradigma de essência do homem que sugere liberdades e necessidades fundamentais como geradoras de direitos naturais. Tais processos se dão a partir de vinculações afetivas, sociais e políticas que os indivíduos constituem enquanto mecanismos de garantia da coesão dos agrupamentos humanos.

Essa dificuldade de projeção altruísta tem provocado a manifestação de violências de natureza variada no contexto escolar, em específico. A ausência de experiências dialógicas, da superação da agressividade como mecanismo de defesa de convicções pessoais e a falsa crença que a diferença deve estar sempre submissa à uma normalidade que a regula, são desafios que devem inspirar os agentes institucionais da escola a diagnosticarem quais as lógicas implícitas no discurso que estrutura as subjetividades. Apontamos a autores como Sacristán quando afirma que

Depois dos abusos causados pela pretensão de exclusividade das grandes visões que o espírito ilustrado difundiu e as filosofias do novo homem e do vazio gerado pela descrença e o relativismo das posições pós-modernas, a humanidade, as sociedades, os grupos e os indivíduos necessitam se debruçar sobre aspirações comuns que sirvam de base de convivência, salvo que consideremos que seu único destino é o consumo, o triunfo individual ou o desenvolvimento econômico, convertidos em grande narrativa para assinalar o fim desejado do humano (2007, p.133).

Os estatutos da cidadania devem refletir os princípios dos direitos humanos, na medida em que estes se põem à frente dos relativismos causados pela efemeridade e fragmentação dos valores humanos. Não se concebe um projeto escolar de cidadania que não esteja fundamentado nos direitos humanos, convertendo-os em parâmetros teórico-metodológicos para dar suporte às estratégias de enfrentamento aos problemas de âmbito relacional e estrutural que afrontam a escola.

Nessa perspectiva, os direitos humanos figuram como matrizes conceituais e procedimentais de como desenvolver uma agenda de experiências formativas que preconizam a socialização dos direitos e deveres para além do dado informacional ou da prescrição normativa. Concomitantemente, a socialização da cultura de direitos humanos na escola deve possibilitar a apropriação dos princípios éticos que embasam as concepções de direitos humanos, a fim de que sejam localizados e tenham viabilidade de serem aplicados em situações e contextos que transgridam a realidade consignada às leis positivadas pelo Estado.

4. Considerações conclusivas e apontamentos questionativos

Em síntese, a escola tem sua função social delimitada pela (re)produção cultural que lhe confere sentido. A cultura instituída na escola traz imbricados em si uma série de valores e princípios que norteiam e classificam as práticas atualizadas na instituição. Socializar em direitos humanos exigiria questionar os parâmetros da escola para

I Encontro de iniciação à prática docente

perceber se o ideal de formação para a cidadania se fundamenta no paradigma de reconhecimento da dignidade do ser humano.

Os questionamentos acerca de como a escola seleciona e reproduz a semiologia consubstanciada à construção ideológica através da imposição cultural de valores e comportamentos aos sujeitos escolares se constitui como fio condutor que permite pensar a microscopia da cultura escolar, buscando localizar focos de avassalamento ou potencialização dos direitos humanos. Quais os valores através dos quais estão calcadas as relações interpessoais na escola? Quando a escola se propõe à formação para a cidadania, quais os princípios e conteúdos socializados para tão duvidável prerrogativa? Os sujeitos escolares conseguem se conjecturar em torno de ideais universais como tentativa de superar o relativismo contemporâneo que resulta no egocentrismo e em comportamentos violentos?

Essas perguntas deixam em aberto a discussão proposta no início deste texto e apresentam ao leitor a possibilidade de tomar a sua realidade como uma problemática a ser questionada, investigada e compreendida, a partir da concepção da escola como promotora de experiências de socialização pautadas pelos princípios dos DH.

5. Referências

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humanos de três gerações: identidade e universalismos. In: SCHILLING, Flávia (Org.) **Direitos humanos e educação** – outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CORTELLA, Mario Sergio . **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Artes Médicas, 1993.

MEIRIEU, Phillipe. **A pedagogia entre o dizer o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NIARFEIX, Claude. Violência, exclusão e construção da lei: o lugar do sujeito. In: APAP, George Et al. **A construção dos saberes e da cidadania**: da escola à cidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios para uma cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gilli & DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos – versão preliminar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

I Encontro de iniciação à prática docente

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE VIRGINDADE

Francisca Regiane de Souza **
Ruttany de Souza Alves Ferreira **
Wigna Nibegna Assis de Almeida **
Zaira de Aquino Carolino **
Lilian K. de S. Galvão *

** Acadêmicos de Pedagogia (UAE, CFP, UFCG)

* Professora/Orientadora (UAE, CFP, UFCG)

Resumo

Fundamentado em uma perspectiva sócio-histórica, este trabalho tem como objetivo principal elencar as representações de estudantes do sertão paraibano e cearense acerca da iniciação sexual, assim como investigar qual o papel da escola nesta representação. Foi realizada uma pesquisa com 162 alunos/as, do sexo feminino e do sexo masculino, do ensino médio e do ensino superior, com idades variando de 15 a 27 anos. Os/as participantes responderam a um questionário composto por sete questões, que se condensaram em dois eixos temáticos. Sobre a questão da virgindade, este estudo demonstrou que no sertão paraibano e cearense o valor virgindade ainda é relevante, havendo, neste caso, um tratamento diferenciado entre a vivência da sexualidade masculina e feminina. No que tange a questão relacionada à educação sexual nas escolas, a maioria dos/as participantes, independente do gênero (masculino ou feminino), demonstraram favorabilidade em relação à discussão do tema sexo em sala de aula, embora os/as participantes admitam que a principal fonte de debate acerca da referida temática são os/as amigos/as.

Palavras-chave: Virgindade, gênero, sexualidade e educação.

Introdução

O presente trabalho foi realizado por alunas vinculadas ao Projeto de Monitoria da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que, de forma voluntária, se dispuseram, em um horário extra, a participar de uma pesquisa, como parte integrante da aprendizagem da atividade docente, sob a orientação da Profa. Lilian Galvão. A proposta de incluir o grupo de monitoras em um projeto de pesquisa traz subjacente a idéia de que o ensino não se limita a atividade docente vinculada à sala de aula, mas também compreende as atividades de pesquisa e extensão. Neste sentido, as alunas foram estimuladas a participar não apenas das atividades inerentes a um/a monitor/a, como também a um/a pesquisador/a. Neste último caso, elas aprenderam desde como se pensa um problema de pesquisa até a construção de um artigo científico. Mais precisamente, elas foram orientadas a construir um instrumento, a aplicá-lo, a criar um banco de dados no programa estatístico denominado SPSS e a realizar análises de conteúdo e análises estatísticas, bem como a organizar esses resultados no formato de um artigo.

Para a realização deste treino da prática da pesquisa, as monitoras se inseriram em um projeto de pesquisa que tem como objetivo principal analisar as construções de sexualidade e gênero no sertão paraibano e cearense. Porém, neste trabalho, serão

I Encontro de iniciação à prática docente

apresentados apenas dados pré-eliminatórios acerca da variável iniciação sexual, mediante o conceito de virgindade.

A sexualidade, neste estudo, é compreendida como uma construção social e histórica, que transcende a questão pessoal, estando diretamente relacionada à forma como a sociedade se organiza culturalmente (FOUCAULT, 2005). De forma semelhante, acredita-se que as relações de gênero também estão atreladas a uma construção social, e devem ser analisadas, parafraseando Scott (1995), a partir de uma perspectiva histórica, já que cada sociedade possui seus próprios critérios para normatizar suas relações sociais. Nesse sentido, far-se-á, nas próximas linhas, uma breve contextualização histórica acerca da sexualidade.

Em séculos passados, a iniciação sexual estava, sobretudo, atrelada ao pecado, a honra, a repressão. Havendo, contudo, normatizações diferentes em função do gênero: a iniciação sexual da mulher deveria acontecer apenas no casamento, com a finalidade de procriação, enquanto ao homem era permitida a prática sexual e a busca do prazer fora dos limites do casamento. Nesse período, não existia uma relação direta entre amor e casamento.

Já no século XX, conforme relata Giddens (1993), surge o amor romântico, que levou a valorização do amor sob todos os aspectos, inclusive o sexual, ainda que a sexualidade continuasse vinculada à procriação. Na década de 60, conforme ressalta Sales (1988), o "movimento hippie" surgiu como um movimento em prol da derrubada de mitos políticos, culturais, sociais, assim como os sexuais, como o da virgindade e da superioridade masculina.

Seguindo esse percurso histórico, nota-se que a idade da primeira relação sexual vem diminuindo a cada ano. Não obstante, ainda com diferenças marcantes em relação ao gênero (BORGES & SCHOR, 2005; BOZON, & HEILBORN, 2006; Ministério da Saúde, 2000).

Nos EUA, entre 1938 e 1950 aproximadamente 7% das mulheres tinham atividade sexual aos dezesseis anos (KINSEY, 1948). Em 1960, 20% dos homens e 12% das mulheres de 15 a 19 anos tinham atividade sexual. Na década de 70 esse percentual subiu para 55% para os homens e 46% para as mulheres (STRANSBURGER, 1985).

No Canadá, observou-se também diminuição da virgindade na adolescência. Segundo uma pesquisa realizada por Desjardins, Langlois e Lemoyne (1986), 58,3% dos jovens entre 15 e 20 anos de idade, já tinham tido relação sexual, com média de idade de 16,5 anos. Sabendo que, em 1976 no Canadá, a percentagem era de 48,2%, com média de idade de 17,3 anos.

Na França, de acordo com Dolto (1988), os valores se inverteram em relação à virgindade: as meninas que já tiveram relação sexual são mais valorizadas.

No Brasil, tem-se observado uma tendência de antecipação do início da vida sexual, sobretudo entre as mulheres. Uma pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde (2000) revelou que o valor mediano do início da vida sexual, em 1984, foi 16,0 anos entre as mulheres de 16 a 19 anos de idade; em 1998, a idade mediana verificada diminuiu para 15,0 anos. A proporção de adolescentes do sexo masculino que tiveram a primeira relação sexual até os 14 anos de idade foi 35,2% em 1984; em 1998 esse percentual subiu para 46,7%. A proporção de mulheres que tiveram a primeira relação sexual antes dos 14 anos praticamente dobrou entre 1984 e 1998: 13,6% e 32,3%, respectivamente. Em outras palavras, esses dados indicam que no Brasil, as mulheres começam a vida sexual mais tardiamente se comparadas aos homens, mas a mudança ocorrida na proporção de iniciação sexual de 1984 a 1998 é muito superior entre as mulheres.

I Encontro de iniciação à prática docente

Uma outra pesquisa brasileira, realizada em Porto Alegre, por Souza (1987), com jovens universitários revelou que 55,3% das mulheres e 91,7% dos homens já tinham tido relações sexuais genitais; sendo que 93,9% das mulheres e em 99,6% dos homens as relações sexuais foram antes do casamento; a idade média da primeira relação sexual foi de 17 anos nas mulheres e de 15 anos entre os homens.

Um estudo mais recente, realizado no ano de 2007, pelo Instituto de Pesquisa A Tribuna, com jovens brasileiros da cidade de Santos (SP), entre 15 e 21 anos de idade, revelou que os jovens não dão muita importância a virgindade: 69,9% disseram que não é importante casar virgem e apenas 23,5% mostraram-se favoráveis, utilizando argumentos religiosos e a defesa da não banalização do sexo.

E, o que pensam os jovens do sertão nordestino acerca da virgindade? É exatamente para tentar responder a esta pergunta que este trabalho teve como objetivo principal elencar as representações de estudantes do sertão paraibano e cearense acerca da iniciação sexual, assim como investigar qual o papel da escola nesta representação.

Sobre o papel da escola na formação docente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de acordo com a lei de Diretrizes e Bases, número 9394 de 20 de dezembro de 1996, têm como um dos pressupostos o ensino, de forma transversal, do tema Sexualidade nas escolas brasileiras.

Por outro lado, Camargo e Ribeiro (1999, p. 39) chamam atenção para o fato de que apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais legitimarem o debate do tema sexualidade nas escolas, esta não é uma opinião consensual:

Muitos consideram, ainda hoje, a abordagem de questões sexuais na escola como algo não sadio, pois estimularia precocemente a sexualidade da criança e do adolescente. Para outros, a discussão orientada de temas relacionados à sexualidade proporcionaria aos jovens o conhecimento da importância da vida sexual, bem mais cedo e com maior profundidade.

Sobre a questão da inserção do tema sexualidade nas escolas, Louro (1997) comenta:

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula- assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (p. 131).

Mas, o que pensam os jovens a este respeito? Ou seja, são eles favoráveis ou não ao debate da sexualidade no espaço escolar? Este é um dos pontos que será refletido nesse estudo.

Método

Participaram dessa pesquisa 162 alunos/as, sendo 53% do sexo feminino e 47% do sexo masculino; 51% do ensino médio e 48% do ensino superior de cursos de formação de professores (letras e pedagogia); 88% com estado civil solteiro/a, 9%

I Encontro de iniciação à prática docente

casado/a e 3% separado/a; com idades variando de 15 a 27 anos (M=20; DP=2,8); predominantemente identificados/as como católicos/as (F=130).

Esses/as participantes responderam a um questionário composto por sete questões, dentre as quais apenas serão analisadas cinco, que se condensam nos seguintes eixos temáticos:

a) *Virgindade e gênero* – Para elencar as representações que os/as estudantes têm acerca da virgindade, em função do gênero, os/as participantes responderam as seguintes questões: (1) Você acha que a MULHER deve casar virgem? (2) Você acha que o HOMEM deve casar virgem? (3) Você pretende se casar (ou se casou) virgem?

b) *Sexualidade e Educação* – Buscou-se apreender como os/as pesquisados/as percebem o papel da Escola e dos agentes de socialização na educação sexual, mediante as seguintes questões: (1) Você acha que o tema SEXO deve ser debatido com os/as professores/as nas escolas? (2) Com quem você mais conversa sobre sexo?

A aplicação do instrumento foi realizada por pesquisadores/as previamente treinados/as, que, após esclarecerem os objetivos da pesquisa e garantir seu anonimato, orientaram os/as participantes a responderem o instrumento e colocá-lo dentro de um envelope, após concluírem suas respostas. A aplicação durou cerca de 30 minutos.

As questões subjetivas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, tendo como referência Bardin (1977), e as questões objetivas foram avaliadas mediante estatísticas descritivas (frequência, porcentagem e médias) e inferencial (teste de qui-quadrado), realizadas por meio do pacote estatístico SPSS – Versão 17. É relevante informar que, neste trabalho, só serão apresentados os dados objetivos.

Resultados

Virgindade e gênero

No que se refere à questão “Você acha que a MULHER deve casar virgem?”, os resultados revelaram que os homens pensam de forma diferenciada das mulheres, segundo a análise do Qui-quadrado (X^2 (N = 162; 2) 16,16; $p \leq 0,00$): as participantes do sexo feminino responderam em relação a esta questão, sobretudo, “depende”, seguido de “sim”, com uma frequência menor de respostas “não”; os participantes do sexo masculino, por sua vez, dividiram suas opiniões entre “sim” e “depende”, com uma frequência menor de respostas “não”, mas que, de forma intrigante, se sobressaíram às respostas “não” das participantes do sexo feminino (Figura 1).

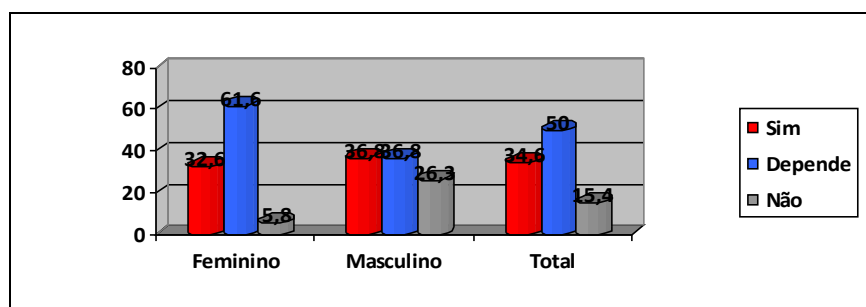
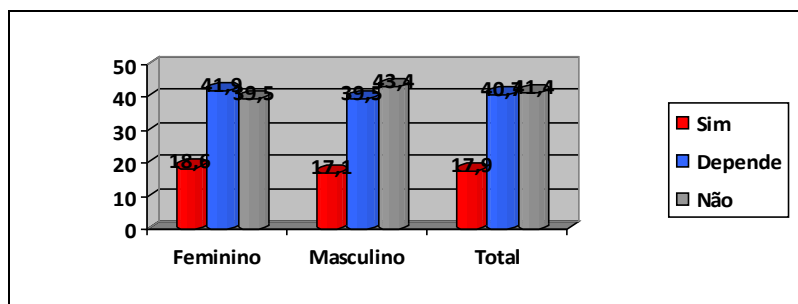


Figura 1: Porcentagens de respostas em relação a pergunta “Você acha que a MULHER deve casar virgem?”, em função do gênero

I Encontro de iniciação à prática docente

No que se refere à questão “Você acha que o HOMEM deve casar virgem?”, os resultados revelaram que os homens pensam de forma semelhante às mulheres: em relação a esta questão ambos os grupos dividiram suas opiniões entre “depende” e “não”; e deram uma menor frequência de respostas na categoria “sim”, conforme pode ser visto na Figura 2 abaixo.



Figura

2:

Porcentagens de respostas em relação a pergunta “Você acha que o HOMEM deve casar virgem?”, em função do gênero

Note-se, na Figura 3, que na comparação dos totais das respostas às questões “Você acha que a MULHER deve casar virgem?” e “Você acha que o HOMEM deve casar virgem?”, houve uma diferenciação entre as opiniões em função do gênero: quando se tratou da virgindade feminina, percebeu-se o predomínio de respostas “sim” e da virgindade masculina, observou-se o predomínio de respostas “não”.

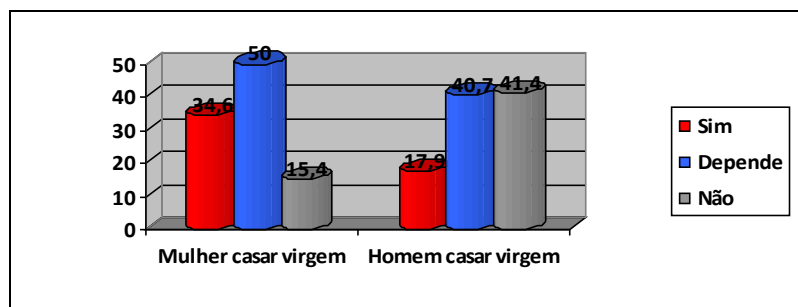


Figura 3: Porcentagens de respostas em relação às perguntas “Você acha que a MULHER deve casar virgem?” e “Você acha que o HOMEM deve casar virgem” – uma análise comparativa

Na Figura 4, observa-se que houve uma diferença significativa, segundo a análise do Qui-quadrado (X^2 (N = 162; 2) 25,29; $p \leq 0,00$), entre homens e mulheres no que se refere à questão “Você pretende se casar (ou se casou) virgem?": enquanto entre as mulheres prevaleceu a resposta “sim”, entre os homens predominou a resposta “não”.

I Encontro de iniciação à prática docente

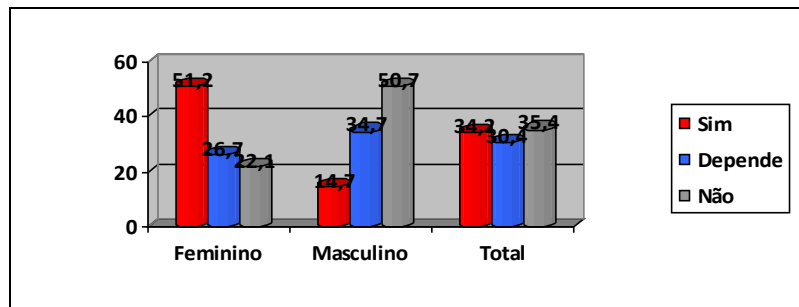


Figura 4: Porcentagens de respostas em relação às perguntas “Você pretende se casar (ou se casou) virgem?”, em função do gênero

Sexualidade e Educação

No que tange a questão relacionada à educação sexual nas escolas, a grande maioria dos/as participantes, independente do gênero (masculino ou feminino), demonstraram favorabilidade em relação à discussão do tema sexo em sala de aula, com os/as professores/as (Figura 5).

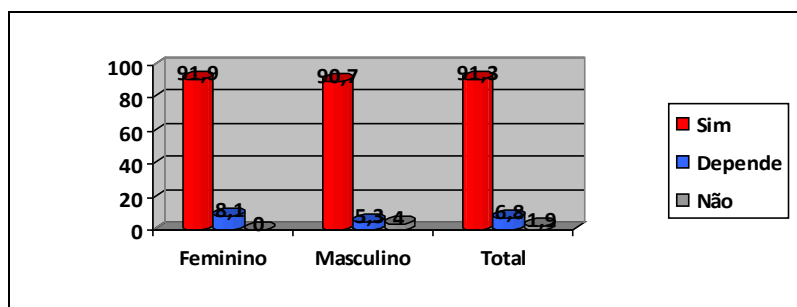


Figura 5: Porcentagens de respostas em relação às perguntas “Você acha que o tema sexo deve ser debatido com os professores nas escolas?”, em função do gênero

Por outro lado, quando indagados/as acerca de quem é a pessoa com quem eles/as conversam sobre sexualidade, independente do gênero, eles/as atribuíram aos/as amigos/as este papel, dando pouca relevância ao papel do/a professor/a neste diálogo.

I Encontro de iniciação à prática docente

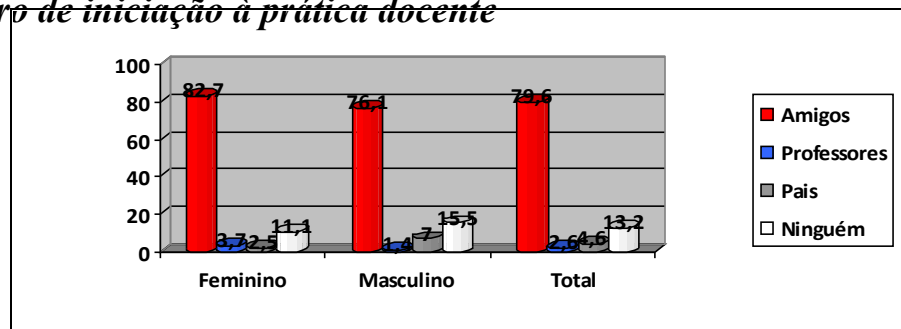


Figura 6: Porcentagens de respostas em relação à pergunta “Com quem você mais conversa sobre sexo?”, em função do gênero

Discussão

Neste trabalho, conforme já foi mencionado na introdução, analisou-se apenas uma parte dos dados de uma pesquisa mais ampla acerca da sexualidade e do gênero; mais precisamente, se avaliou somente os dados objetivos. Nesse sentido, dar-se-á destaque somente a discussão de alguns pontos relacionados à pesquisa, o que torna esta discussão com características também pré-eliminatórias.

Sobre a questão da virgindade, este estudo demonstrou que no sertão paraibano e cearense o valor virgindade ainda é relevante, havendo, neste caso, um tratamento diferenciado entre a vivência da sexualidade masculina e feminina, o que diverge dos resultados encontrados em uma pesquisa realizada com jovens da cidade de Santos (SP), pelo Instituto de Pesquisa A Tribuna, no ano de 2007. A este respeito, é importante esclarecer que a preocupação deste estudo não é formar opiniões que vão de encontro às tradições religiosas e familiares da região sertaneja, muito menos afirmar que este é um valor que não deve ser cultivado entre as pessoas, mas sim levar as instituições de ensino refletir acerca do processo de como a educação sexual vem acontecendo nas escolas e de que forma esta instituição tem contribuído com a diferenciação e discriminação de grupos, ou desrespeito a pessoa humana.

Embora haja registros de discussões e de trabalhos sobre o tema, em escolas, desde a década de 1920 (MEC, v.10, p.111), é no contexto atual que algumas questões acerca das sexualidades ganham evidência e procuram espaço no currículo formal. Em relação a este aspecto, a grande maioria dos/as participantes deste estudo revelou o apoio à educação sexual no espaço escolar, embora os/as participantes admitam que a principal fonte de debate acerca do tema “sexo” são os/as amigos/as.

Para finalizar, é importante registrar que se encontra em andamento as análises das questões subjetivas do questionário (o porquê de suas respostas), assim como, as análises das questões do instrumento em função de outras variáveis sócio-demográficas – grau de escolaridade, renda familiar, estado civil, religião e idade.

Referências

BORGES, A. L. V & SCHOR, N. Início da vida sexual na adolescência e relações de gênero: um estudo transversal em São Paulo. **Cad. Saúde Pública**, 21 (1), 499-507, 2005.

BOZON, M. & Heilborn, M. L. Iniciação à sexualidade: modos de socialização, interações de gênero e trajetórias individuais. In M. L. Heilborn, E. M. L. Aquino, M. Bozon & D. Knauth (Orgs.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 155-206, 2006.

I Encontro de iniciação à prática docente

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual – temas transversais**. Brasília, v. 10, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Nacional DST/AIDS. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP). **Pesquisa sobre comportamento sexual da população brasileira e percepções sobre HIV/AIDS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. & RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

DEJARDINS, M. F. ; LANGLOIS, S. ; LEMOYNE, Y. Enquête épidémiologique sur la sexualité d'adolescents fréquentant un cégep. **Union Méd. Can.**, 115, p. 668-671, 1986.

DOLTO, F. **A causa dos adolescentes**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988. 289p.

FOUCAULT, M.. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1993.

INSTITUTO DE PESQUISA A TRIBUNA. **Dia dos namorados: pesquisa de opinião**. Santos, SP, 2007.

KINSEY, A. C. **Sexual behaviors in the human female**. Philadelphia, W. B: Saunders, 1953.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SALES, J. M. Os pais dos adolescentes. In: N. Vitiello (Org.). **Adolescência hoje**. São Paulo: Roca, p. 29-34, 1988.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

SOUZA, R. P. Estudo sobre comportamento sexual do jovem universitário de Porto Alegre (UFRGS e PUC/RS) **R. AMRIGS**, v. 31, n. 3, p. 203-7, 1987.

STRASBURGER, V. C. Sex, drugs, rock'n'roll: an introduction. **Pediatrics**, v. 4, p. 659-63, 1985.

I Encontro de iniciação à prática docente

ANÁLISE DA ONISCIÊNCIA SELETIVA NO CAPÍTULO “BALEIA”, DE VIDAS SECAS, APLICADA À SALA DE AULA

Sara Fernandes Martins **
Dr. Elri Bandeira de Sousa *

** Acadêmica do Curso de Letras (UAL – CFP – UFCG).

* Professor/Orientador (UAL – CFP – UFCG).

RESUMO

Partindo da interação obra/leitor, propomos, neste estudo, a análise do capítulo “Baleia”, do romance *Vidas secas*, como sugestão de leitura estética do texto literário em sala de aula. O objeto de nossa análise é a onisciência seletiva como recurso estilístico dominante no *corpus* selecionado. Como suporte teórico, utilizamos o estudo de *O ponto de vista na ficção*, de Norma Friedman, e a teoria dos discursos descrita na obra *Comunicação em prosa moderna* (1996), de Othon M. Garcia, e na *Gramática da Língua Portuguesa* (1986), de Celso Cunha. Tomando o aluno como pertencente ao pólo da recepção, fundamentamo-nos no ensaio “Que significa a recepção dos textos ficcionais?”, de Kalheinz Stierle. Dividimos nosso estudo em três partes: na primeira, explicitamos e discutimos os conceitos que fundamentam a análise do *corpus*, mostrando a importância de uma aula introdutória sobre eles; num segundo momento, realizamos uma leitura/debate sobre o *corpus*, aplicando os conceitos à leitura deste. No terceiro e último momento, expomos os resultados da leitura crítica em sala de aula, e formulamos novos questionamentos para serem trabalhados junto aos alunos.

Palavras-chave: Onisciência seletiva, recepção, narrador onisciente, sala de aula.

I. INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, podemos identificar diversas teorias que se propõem estudar o texto literário. Algumas dão prioridade à produção do texto, levando em consideração apenas a análise de seus aspectos formais e lingüísticos. Outras, como as de alguns marxistas, tomam apenas o “reflexo” como tarefa legítima da literatura, ou seja, verificam apenas as referências externas ao texto, como por exemplo, as características históricas e sociais da época em que autor e texto se encontram. Podemos citar também a teoria da recepção de Jauss, para a qual

O significado da obra literária é apreensível não pela análise isolada da obra, nem pela relação da obra com a realidade, mas tão-só pela análise do processo de recepção, em que a obra se expõe, por assim dizer, na multiplicidade de seus aspectos. (STIERLE, 2002 p.120)

Tendo em vista essas teorias, não podemos citar nenhuma como desprovida de valor, mas podemos, sim, afirmar que todas têm seus fundamentos, o que as justifica. O contexto em que uma obra é escrita é de suma importância para se entender os aspectos sociais e históricos que podem participar da obra na sua construção estética. As características de produção de um texto literário também possuem sua importância, pois revelam as tendências estilísticas de sua época. No entanto, faz-se necessária a figura do leitor para promover a resignificação da obra, através de pontos de vista relevantes, possibilitando, assim, o aparecimento de grande parte do potencial significativo da obra, uma vez que este não se esgota, já que um texto pode ser lido de diversas formas,

I Encontro de iniciação à prática docente

dependendo dos interesses e conhecimentos em jogo no ato da leitura. Dessa forma as possibilidades interpretativas irão depender da perspectiva de análise do leitor, ou propostas a ele.

Partindo desta interação obra/leitor, propomos, com este estudo, a leitura crítica de um texto narrativo com alunos em sala de aula, tentando superar a leitura quase pragmática descrita por Stierle (2002, p.119-172). Esta recepção quase pragmática é aquela em que o texto ficcional é ultrapassado em direção a uma ilusão extratextual, despertada pelo texto no leitor. Neste caso o leitor não lê, pois está preso ao poder ilusório do texto, não explorando a gama de significações que podem emergir do texto e dos recursos nele presentes.

Para a realização de nossa proposta, utilizamos a leitura do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, cuja análise recaiu sobre o capítulo “Baleia”. A leitura completa do romance fez-se necessária porque, apesar de os capítulos de *Vidas Secas* terem uma estrutura de conto, há toda uma lógica interna que precisa ser entendida, caso contrário, poderá ocorrer o risco da análise ficar incompleta, descontextualizada.

O objeto de nossa análise é a onisciência seletiva, conceito desenvolvido por Norma Friedman em seu ensaio *O ponto de vista na ficção*. Para trabalharmos com esse conceito em sala de aula e aplicarmos ao *corpus* de nosso estudo – no caso, “Baleia” – precisamos expor não só o conceito de Friedman, mas também a teoria dos discursos. Por isso utilizamos simultaneamente os conceitos sobre discurso presentes na *Comunicação em prosa moderna* (1996), de Othon M. Garcia, e na *Gramática da Língua Portuguesa* (1986), de Celso Cunha.

Esse estudo fez parte das atividades de Monitoria desenvolvidas em sala de aula na Disciplina Teoria da Literatura II, no período 2009.1. Em linhas gerais, ele se dividiu em três partes: na primeira explicitamos os conceitos que fundamentam a análise do *corpus*, mostrando a importância de uma aula introdutória de tais conceitos para os alunos. Num segundo momento propomos uma leitura/debate sobre o *corpus*, aplicando os conceitos em sua leitura. No terceiro e último momento, expomos os resultados esperados na aplicação de uma leitura crítica em sala de aula, formulando questionamentos para serem trabalhados junto aos alunos.

II. DISCUTINDO OS CONCEITOS.

Antes de se trabalhar com a onisciência seletiva ou qualquer outro conceito na leitura crítica de um texto, o professor precisa explicitá-lo e demonstrar sua funcionalidade, o que ajudará os alunos na leitura e análise a serem realizadas.

De acordo com Friedman (2002, p. 07-13), a onisciência significa literalmente um ponto de vista totalmente ilimitado e, logo, difícil de controlar. Através dela o autor pode escolher qualquer ângulo além do tempo e espaço para contar a estória, podendo usar qualquer um desses ângulos ou alternar de um a outro, segundo sua intenção.

O autor, ao optar pela onisciência, mesmo que permita aos seus personagens falar e agir por eles mesmos, possui uma tendência predominante a descrevê-los e explicá-los ao leitor com sua voz própria. No entanto, a característica predominante da onisciência é o fato do autor estar sempre pronto a intervir entre o leitor e a história, e, mesmo quando descreve uma cena, ele a escreverá como a vê, não como seus personagens a vêem (Op. cit., p. 10).

Em seguida, é importante expor o papel do narrador onisciente. Este tipo de narrador se caracteriza como aquele que sabe de tudo, como indica a própria significação da palavra onisciente, que penetra no mundo interior das personagens, podendo descrever sentimentos e pensamentos das mesmas, assim como pode descrever

I Encontro de iniciação à prática docente

coisas que acontecem, ao mesmo tempo, em espaços diferentes. É importante distinguirmos o narrador onisciente neutro do intruso.

Segundo Friedman, na variação neutra do narrador onisciente há a ausência de intromissões autorais diretas. Em outras palavras, ele relata os fatos e descreve as personagens, mas não influencia o leitor com observações ou opiniões a respeito delas. Esse narrador tende a fazer a apresentação pelo sumário; neste caso o narrador conta os fatos e os resume, embora aí seja bastante freqüente o uso da cena, onde os acontecimentos são mostrados diretamente para o leitor sem marcas que identifiquem a presença do narrador, o que se verifica, principalmente, nos diálogos.

Sobre o narrador onisciente intruso, Friedman declara que ele é livre não apenas para informar-nos as idéias e emoções das mentes de seus personagens como também de sua própria mente. Dessa forma sua marca característica é a presença de intromissões e generalizações autorais em relação à vida, a assuntos, os mais variados, relacionados diretamente ou não com a trama e as personagens. Esse narrador também tende a fazer a apresentação pelo sumário, embora também possa usar a cena. Conforme Moraes Leite (2001, p. 26), “esse tipo de narrador tem a liberdade de narrar à vontade, de colocar-se acima, ou, como quer J. Pouillon, por trás, adotando um ponto de vista divino, como diria Sartre, para além dos limites de tempo e espaço.”

Apenas depois de trabalhar com os alunos os conceitos acima expostos é que o professor deve estudar com eles o conceito de onisciência seletiva. Na onisciência seletiva múltipla, a história é filtrada através da mente de diversas personagens, das impressões que fatos e pessoas deixam nelas. Já a onisciência seletiva é uma categoria semelhante à anterior, com a diferença de que a história é filtrada da mente ou do ângulo de visão de uma única personagem. Assim, a percepção do leitor também fica limitada, sujeitando-se a num centro fixo, a um ângulo de visão. Tanto a onisciência seletiva quanto a múltipla se caracterizam pela presença discreta do narrador. Essa presença se dá de tal forma que pode criar no leitor a impressão de que a história se conta a si própria. Dá-se neste caso o desaparecimento estratégico do narrador, que se disfarça numa terceira pessoa que se confunde com a primeira.

Neste ponto é importante discorrer, para os alunos, sobre o discurso indireto livre e elucidar a relação deste com o recurso da onisciência seletiva. Garcia (1996) trata o discurso indireto livre como um discurso que apresenta características híbridas, no qual a fala de determinada personagem ou fragmento dessa fala insere-se discretamente no discurso indireto através do qual o autor relata os fatos. Em outras palavras, como define Cunha (1986, P. 628):

É uma forma de expressão que ao invés de apresentar a personagem em sua voz própria (discurso direto), ou de informar objetivamente o leitor sobre o que ele teria dito (discurso indireto), aproxima narrador e personagem, dando-nos a impressão de que passam a falar em uníssono.

Segundo Moraes Leite, o discurso indireto livre foi inventado por Flaubert, que preferia narrar como se não houvesse um narrador conduzindo as ações e as personagens, ou seja, como se a história se narrasse a si mesma.

Após estas considerações, podemos afirmar que o discurso indireto livre é predominante nas duas formas de onisciência seletiva. Friedman não tece comentários acerca do discurso indireto livre. No entanto, Moraes Leite (2001, p. 48) faz o seguinte comentário em nota de rodapé:

I Encontro de iniciação à prática docente

É típico da onisciência seletiva e da múltipla o deslizar do exterior para o interior, encenando o processo mental das personagens, o que implica um deslizar do estilo indireto para o indireto livre e, conseqüentemente, nas alterações de sintaxe a que Friedman se refere explicitamente ao tratar da onisciência seletiva.

Após discutir sobre os conceitos que ajudarão os alunos a realizar a análise do capítulo “Baleia”, de *Vidas Seca*, o professor deve partir para a aplicação da teoria à prática, dirigindo questionamentos aos alunos sobre os efeitos expressivos que a escolha da onisciência seletiva, feita por Graciliano Ramos, imprime à narrativa.

III. ANÁLISE DO CAPÍTULO “BALEIA” E SUA APLICAÇÃO À SALA DE AULA.

Ao iniciar a leitura do texto, deve-se atentar para o primeiro efeito que a onisciência do narrador promove – o que se observa em toda a obra – e que se caracteriza pelo processo de antropomorfização da cachorra Baleia. É através das descrições dos sentimentos e desejos da cachorra que percebemos sua humanização, que acaba se intensificando se comparada ao estado animalesco em que o narrador descreve a família. Esta, em certo aspecto, não se diferencia do animal, como podemos perceber no seguinte trecho: “Ela (Baleia) era como uma pessoa da família: brincavam juntos os três, para bem dizer não se diferenciavam.” (RAMOS, 1972 p. 128).

Nos dois primeiros parágrafos do capítulo, o narrador explica os motivos pelos quais Baleia seria sacrificada. Ela estava cheia de manchas escuras que supuravam sangue, sempre cobertas de moscas; as feridas em sua boca e a inchação de seus lábios dificultavam sua alimentação. Por causa destes sintomas Fabiano resolveu sacrificá-la, achando que se tratava de hidrofobia. Logo em seguida, o narrador expõe o conflito que essa decisão do roceiro causou. O menino mais velho e o mais novo precisaram apanhar da mãe para não saírem do quarto e, conseqüentemente, para que não interferissem na decisão de sacrificar a cachorra. Sinhá Vitória, apesar de entender a decisão de Fabiano, se “lamentava que o marido não houvesse esperado mais um dia para ver se realmente a execução era indispensável” (RAMOS, 1972 p.129). Até mesmo Fabiano hesita na hora de matá-la. No entanto o sacrifício foi inevitável e “a carga alcançou os quartos traseiros e inutilizou uma perna de Baleia que se pôs a latir desesperadamente.” (RAMOS, 1972 p. 130)

O mais fantástico do capítulo acontece a partir do trecho descrito acima, quando o foco narrativo associa-se à perspectiva do animal, num exemplo primoroso de onisciência seletiva. Continuamos a ter um narrador de terceira pessoa que, em vez de lançar mão de uma onisciência plena, limita-se a focalizar as sensações e reações da cadela, como se esta pudesse se expressar em língua humana através de monólogo e sob delírio. Atribuir a Baleia essa capacidade de expressão é elevá-la à condição de ser humano.

Podemos citar esse como outro tópico a ser discutido em sala de aula. Como, através da onisciência seletiva, Graciliano Ramos conseguiu esse efeito de verossimilhança?

A onisciência seletiva permite que o narrador se aproxime da personagem através do discurso indireto livre e misture sua voz a dela, fazendo com que as situações possam ser visualizadas da perspectiva da personagem. Por isso, o narrador se limita apenas aos ingênuos pensamentos de Baleia e aos sinais que traçam um quadro de seu cotidiano:

I Encontro de iniciação à prática docente

Encaminhou-se aos juazeiros. Sob a raiz de um deles havia uma barroca macia e funda. Gostava de espojar-se ali: cobria-se de poeira, evitava as moscas e os mosquitos, e quando se levantava tinha folhas secas e gravetos colados às feridas, era um bicho diferente dos outros. (RAMOS, 1972, p. 130)

Os verbos “gostava” e “levantava” presentes no trecho são de grande importância, pois nos possibilitam conhecer os motivos que levaram Baleia a alcançar a citada barroca. A citação encerra-se com a afirmação do narrador de que Baleia era um bicho diferente dos outros, isso porque, ao procurar a barroca para se “espojar”, a cachorrinha tinha também outros propósitos: o de se proteger de moscas e mosquitos e o de proteger suas feridas com folhas secas e gravetos. Neste caso a onisciência do narrador também serve para demonstrar a esperteza do animal, sua “inteligência”.

Outro aspecto importante a ser discutido juntamente com os alunos durante a análise é a linha sutil que separa a voz do narrador da voz da personagem. É muito comum a confusão no reconhecimento das duas vozes. A causa principal é a falta de elos subordinativos – presentes no discurso indireto – e a reprodução do pensamento da personagem. Este reconhecimento pode ser feito a partir de vários elementos textuais e do contexto narrativo que desempenha papel importante, em se tratando da apreensão do discurso indireto livre. Por isso se faz importante a leitura do texto em sala de aula, para que os alunos, com o auxílio do professor, encontrem estes elementos textuais que separam o pensamento ou fala da personagem da voz do narrador.

Uma sede horrível queimava-lhe a garganta. Procurou ver as pernas e não as distinguiu: um nevoeiro impedia-lhe a visão. Pôs-se a latir e desejava morder Fabiano. Realmente não latia: uivava baixinho, e os uivos iam diminuindo, tornavam-se imperceptíveis. (RAMOS, 1972 p. 131).

Do início do fragmento até o desejo de “morder Fabiano” dá para identificar como sendo uma descrição das sensações (sede, não conseguir enxergar) e sentimentos (raiva, expressa no desejo de morder Fabiano) de Baleia, ou seja, o narrador relata o que está se passando na mente da personagem. Isto se confirma quando o narrador expressa que a cachorra realmente não latia; dessa forma, se a primeira parte fosse simplesmente um discurso indireto, o narrador logo diria que a cachorra tentava latir, mas, só uivava baixinho.

Consideremos o seguinte trecho: “Olhou-se de novo, aflita. Que lhe estaria acontecendo? O nevoeiro engrossava e aproximava-se.” (op. cit., p.131). Aqui, fica clara a expressão direta do pensamento de Baleia. A frase interrogativa “Que lhe estaria acontecendo?” pode, apenas, ser atribuída à personagem – mesmo estando na terceira pessoa – já que o narrador é onisciente e sabe, portanto, tudo o que se passa. Consideremos, agora, a seguinte passagem:

Sentiu o cheiro bom dos preás que desciam do morro, mas o cheiro vinha fraco e havia nele partículas de outros viventes. [...] Começou a arquejar penosamente, fingindo ladrar. Passou a língua pelos beiços torrados e não experimentou nenhum prazer. O olfato cada vez mais se embotava: certamente os preás tinham fugido. (RAMOS, 1972 p. 131).

I Encontro de iniciação à prática docente

Este trecho também pode ser trabalhado com os alunos. Desta vez a expressão direta dos pensamentos de Baleia está explicitada na oração “certamente os preás tinham fugido”, ganhando lugar de destaque no período após ser disposta depois de dois pontos. Podemos citar esta oração como sendo de Baleia, argumentando que o cheiro bom dos preás que ela sentiu poderia ser apenas uma ilusão provocada pelo delírio de morte da personagem. Apesar do discurso do narrador se limitar, neste momento, apenas à perspectiva da personagem, sendo ele um narrador onisciente, sabe que não há nenhum cheiro de preá. Ocorre que o que interessa não é a verdade do narrador, mas a criação/captação de um drama interno. O desafio desse narrador é traduzi-lo em linguagem humana, em linguagem literária.

À medida que o narrador utiliza-se da onisciência seletiva via discurso indireto livre, a carga dramática da morte da personagem se amplia, principalmente pelo fato de que o discurso indireto livre, segundo Carvalho (2009), “permite uma narrativa mais fluente, de ritmo e tom mais expressivamente elaborados, com grande efeito estilístico, em virtude da ausência de *quês* e de cortes e adaptações sintático-semânticas.” Vejamos os seguintes fragmentos:

Abriu os olhos a custo. Agora havia uma grande escuridão, com certeza o Sol desaparecera.

Os chocalhos das cabras tilintaram para os lados do rio, o fartum do chiqueiro espalhou-se pela vizinhança.

Baleia assustou-se. Que faziam aqueles animais soltos de noite? A obrigação dela era levantar-se, conduzi-los ao bebedouro. [...] Precisava vigiar as cabras: àquela hora cheiros de suçarana deviam andar pelas ribanceiras, rondar as moitas afastadas. Felizmente os meninos dormiam na esteira, por baixo do caritó onde Sinhá Vitória guardava o cachimbo. (RAMOS, 1972, p.132 – 133)

A maior parte do fragmento descrito acima é composta pelo fluxo de consciência de Baleia. O fluxo de consciência, segundo Bowling (*apud* Moraes Leite, 2001), é a expressão direta dos estados mentais, mas desarticulada, em que se perde a seqüência lógica e onde parece manifestar-se diretamente o inconsciente; trata-se de um desenrolar ininterrupto do discurso das personagens ou do narrador.

Através do fluxo de consciência, a onisciência seletiva do narrador nos mostra as implicações de ordem emotiva, como interrogações e exclamações, dando lugar ao discurso oral ou mental da personagem, que se preservam. E é através dessa preservação que percebemos a preocupação da cachorra com relação a suas obrigações na fazenda (A obrigação de conduzir as cabras ao bebedouro e vigiá-las). Mais uma vez, a possível pergunta de Baleia não pode se atribuída ao narrador, pois ele sabe, inclusive, que não é noite. Na leitura com os alunos, o professor pode induzi-los a se perguntar: por que baleia sente cheiro de preás? O que a faz pensar que é noite? Será que os chocalhos tilintavam, de fato, para o lado do rio?

O capítulo encerra-se não com a morte em si de Baleia, mas sim com uma perspectiva feliz, uma espécie de catarse após todo o drama vivido pela cachorrinha, tanto em vida (sofrendo junto com a família), quanto nos momentos de sofrimento e delírios após o tiro que sofrera de Fabiano.

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de um Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio

I Encontro de iniciação à prática docente

enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes. (RAMOS, 1972 p. 134).

Notemos que o narrador sabe que a cachorra está morrendo, pois sabe que ela levou um tiro e sabe de todo o sofrimento pelo qual ela passa, mas ela, em momento algum da narrativa tem consciência desses fatos e, quando está à beira da morte, sente vontade de dormir, sem ter ainda consciência de que se trata do sono eterno. Essa é mais uma evidência da presença da onisciência seletiva na narrativa.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Na análise que fizemos da onisciência seletiva presente no capítulo “Baleia”, expusemos uma forma de leitura crítica de uma narrativa em sala de aula como parte das atividades da Monitoria da Disciplina Teoria da Literatura II, no Período 2009.1. No entanto, as discussões não se encerram apenas com essa atividade e a análise dos trechos aos quais podemos aplicar os conceitos teóricos escolhidos. Para fazer avançar a análise o professor pode dirigir indagações aos alunos, como por exemplo: Graciliano optou pela predominância da onisciência seletiva ou pela seletiva múltipla? Pode pedir para que os alunos discorram sobre a funcionalidade dos conceitos, expostos na aula teórica, aplicados ao *corpus*. O professor pode, ainda, abrir uma discussão sobre os motivos que levaram Graciliano a optar por tais opções estéticas, e até que ponto elas conferem maior dramaticidade à obra. Obviamente os alunos poderão responder a estas propostas baseando-se na leitura e análise feita em sala de aula, da qual expomos um modelo neste trabalho.

O professor também precisa salientar a importância da releitura do texto como condição necessária para uma análise adequada de uma obra. Ele pode citar um crítico renomado como Candido (1989, p. 06), para o qual “ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de ouro do analista, como sempre preconizou a velha *explication de texte* dos franceses”.

Nossa pretensão, ao elaborar este trabalho, foi de sugerir ao professor maneiras possíveis de explorar o horizonte de significações que podemos abstrair de uma narrativa, selecionando desta apenas uma categoria – a onisciência seletiva. É evidente que nem toda narrativa acata o tipo de leitura proposto: nem toda narrativa conta com a categoria da onisciência e do discurso indireto livre. O importante é levar o aluno ao exercício da análise, o que supõe a escolha adequada da obra, da perspectiva crítica e dos conceitos teóricos pertinentes.

V. REFERÊNCIAS.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989, 96 p.

CARVALHO, Castelar de. **O discurso indireto livre em Vidas Secas, de Graciliano Ramos**. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/abf/volume3/numero1/05.htm> >. Acesso em: 22 out. 2009.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da Língua Portuguesa**. 11 ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

FRIEDMAN, Norman. **O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico**. Tradução Fábio Fonseca de Melo. Revista USP, São Paulo, n. 53. 2002. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/n53/friedman.html>

I Encontro de iniciação à prática docente

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, 522 p.

MORAES LEITE, Ligia Chiappini. **O Foco narrativo**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2001, 96 p.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 24. ed. São Paulo: Martins, 1972, 173 p.

STIERLE, Kalheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.119 – 172.

I Encontro de iniciação à prática docente

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA MONITORIA EM LINGUÍSTICA

Abdoral Inácio da Silva – UAL/CFP/UFCG
Dr. Fátima Maria Elias Ramos (Orientadora) - UAL/CFP/
UFCG.

RESUMO: O objetivo desta comunicação é relatar a nossa experiência como monitor da disciplina Linguística I, II e III, vinculado ao Projeto de Monitoria da UAL – “Projeto Trilhas: Autonomia e Identidade Profissional”, do Curso de Licenciatura Plena em Letras da UAL/CFP/UFCG, durante os períodos letivos 2009.1 e 2009.2. Dentre as atividades realizadas, assistimos às aulas dos professores ministrantes; atendemos, individualmente ou em grupo, os alunos para esclarecer dúvidas acerca do conteúdo estudado na disciplina; desenvolvemos estudos e participamos de encontros quinzenais com a orientadora. No que se refere às dificuldades que surgiram durante a vigência da monitoria, consideramos a falta de um espaço físico para abrigar os bolsistas e para atendimento aos alunos como um obstáculo a ser superado. De modo geral, a monitoria é uma experiência enriquecedora de incentivo à prática docente.

Palavras-chave: Linguística. Experiência. Docência.

O objetivo deste relatório é apresentar um breve relato das atividades que desenvolvi na disciplina Linguística I, II e III, durante a vigência da monitoria, nos períodos letivos 2009.1 e 2009.2.

O Projeto de Monitoria da UAL: **Projeto Trilhas: Autonomia e Identidade Profissional**, possibilitou-me participar do processo seletivo para a monitoria que aconteceu numa primeira etapa e não houve aprovados, mas numa segunda seleção, obtive aprovação. Assim, em sintonia com o objetivo desse projeto da UAL e ciente da importância dessa atividade para mim, procurei aprofundar-me nos assuntos da Linguística, já estudados durante o curso.

Após aprovação na seleção, apresentei-me às turmas da disciplina Linguística I e II, ministradas pela professora Márcia Candeia Rodrigues, sendo Linguística I, no turno da manhã; Linguística II, à noite, e Linguística III, pela manhã, ministrada pela professora Fátima Maria Elias Ramos. Após esse contato, assisti às aulas para facilitar a interação com os professores e alunos e, assim, as dificuldades dos alunos que, eventualmente, surgissem, fossem já do meu conhecimento.

No que se refere à orientação do período 2009.1 foi difícil, já que o meu orientador foi o Professor José Wanderley Alves de Sousa que não dispunha de tempo para atender-me. Dentre as dificuldades que surgiram durante a vigência da monitoria, nesse período, considero a falta de um espaço próprio para estudo dos bolsistas e atendimento aos alunos como um obstáculo a ser superado.

Durante o período 2009.1, atendi principalmente os alunos de Linguística de I, pois são os que têm mais dificuldades de entender a disciplina. Os estudos de Saussure, quanto ao Estruturalismo, as dicotomias, a arbitrariedade, a convencionalidade, todo esse conteúdo é novo para o aluno que inicia o curso de Letras. Por isso, todos os alunos me procuraram para tirar dúvidas e todos foram atendidos dentro das limitações de horário e espaço, já que era uma turma numerosa de mais de 40 alunos.

Em relação à Linguística II e III, o atendimento não foi feito a todos, pois as dificuldades já não foram como as de Linguística I.

I Encontro de iniciação à prática docente

Diante disto, considero que os objetivos da monitoria do período 2009.1 foram atendidos de modo satisfatório, pois os alunos que procuraram atendimento receberam orientações que, segundo eles, ajudaram a esclarecer as dúvidas que tinham sobre o assunto.

No período 2009.2, as disciplinas são ministradas por três professores diferentes: Linguística I, Márcia Candeia Rodrigues, Linguística II, Onireves Monteiro de Castro e Linguística III, Fátima Maria Elias Ramos. Nesse sentido, as dificuldades foram ampliadas porque se exige do monitor atender aos alunos de três disciplinas, com conteúdos diferentes.

No atendimento aos discentes, a metodologia utilizada é basicamente esclarecer as dúvidas que os alunos têm em relação ao conteúdo ministrado pelos professores. Geralmente, essas dúvidas são esclarecidas expositivamente e oralmente, em outras situações, de forma escrita, quando se trata de ajuda em trabalhos. Isso é feito de acordo com o horário de trabalho disponibilizado pelo monitor e o horário conveniente para o aluno.

Acrescenta-se ainda, orientações complementares que fiz, além do conteúdo oferecido pelo professores, para aprofundamento nos assuntos sobre o Estruturalismo, Formalismo, Funcionalismo, Análise do Discurso e Sociolinguística. Em outras situações, as dúvidas eram discutidas de maneira informal, tornando-se assim uma atividade na construção de nossa identidade e interação, contribuindo para o meu aprimoramento como monitor e do aluno com avanço na aquisição de um domínio maior do assunto. Dentro dessa dinâmica de troca de experiência, o pensamento de Bakhtin (2006, p.116) fundamenta essa concepção de que: “[...] A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é a função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se for inferior ou superior na hierarquia social, [...]”

A retomada das dúvidas pelos alunos para trazê-las ao monitor é uma oportunidade valiosa, para que nesse processo de interação seja possível estabelecer o dialogismo entre professor – monitor – aluno.

Particularmente, no período 2009.1, não houve possibilidade de aplicação de uma metodologia definida por critérios mais específicos, como reunião com o orientador, já que ele ministrava outra disciplina, mas considero que, diante das adversidades, posso concluir que a vivência da monitoria foi proveitosa. Já no período 2009.2, com o acompanhamento da orientadora da disciplina facilita a interação entre o monitor e a professora e, além disso, as reuniões de estudo que acontecem quinzenalmente.

A respeito de uma reflexão sobre a importância da monitoria de Linguística foi enriquecedora para mim, pois ao ingressar no curso de Letras no período 2006.2, tive muitas dificuldades na disciplina Linguística I, em razão disso, a minha primeira avaliação foi muito baixa, mas, durante o semestre, consegui superar minhas limitações e ser aprovado.

Para minha surpresa, agora como monitor, observei que as minhas dificuldades são comuns aos alunos que ingressam na Universidade, ao cursarem essa disciplina. Após essa experiência na monitoria, constatei que há uma possível causa para isso, é o ensino médio que não prepara ainda o aluno para essa nova perspectiva de ensino da língua, pois como afirma Gregolin (2007, p. 67: “[...] Com as ideias de sociolinguística, passou-se a exigir a reflexão sobre as diferenças entre o oral e o escrito; sobre os diferentes registros; as diferentes modalidades no uso da língua”. E não apenas priorizar o ensino da língua a partir da normativa que considera a língua somente do ponto de vista da escrita, bem como de uma visão dicotômica de certo/errado. Diante desse

I Encontro de iniciação à prática docente

panorama, é que a atividade de monitoria, no curso superior, abre caminho para essas novas discussões e o docente, que está se formando, tenha uma base de conhecimento mais sólida e ampla no uso efetivo da língua, considerando-a do ponto de vista da escrita e da oralidade.

Uma das saídas que apontamos para incluir o estudo da oralidade é o conhecimento das variedades da língua, estudo mais dinâmico e relativamente recente. Embora, Saussure desde o **Curso de Linguística Geral** de 1916, apontava essa dimensão social da língua, quando afirma: “A língua constitui uma instituição social” (SAUSSURE, 1995, p. 24). Esse autor entendeu a língua como estrutura, como sistema, já pensava a língua numa perspectiva social, mesmo que o indivíduo não pudesse efetuar mudanças significativas nesse sistema.

Nessa perspectiva, o estudo da língua que não considera a diversidade, a variação será reducionista, pois não considera a língua como fenômeno social e a sociedade em constantes transformações. Em uma visão reducionista de estudo o que se observa é a predominância de uma norma linguística, considerada por um grupo, como a mais correta e, em consequência, as outras incorretas ou menos importantes e, assim, temos a discriminação instituída a partir do uso da língua.

Essa é uma visão muito limitada de estudar a língua e, dessa maneira de pensar, surge a ideia de homogeneidade nos estudos da língua, sendo uma visão normativa e limitadíssima de perceber as diversas possibilidades de uso efetivo da língua, enquanto a visão heterogênea é bem mais compatível com a realidade linguística inerente a língua, assim cabe aqui lembrar a visão de Faraco (2007, p. 29) que afirma: “[...] adquirir familiaridade com as variedades cultas [...] é antes de qualquer coisa, adquirir familiaridade com as práticas socioculturais da escrita”. A atividade de monitoria se vislumbra como uma prática docente, é uma oportunidade valiosíssima para absorver-se essa nova visão heterogênea que norteia os estudos linguísticos.

Como resposta a essa modalidade formada numa visão reducionista, os docentes devem ter a preocupação de ver a língua como uma extensão das diversas faces da sociedade, como lembra Gregolin (2007, p.76): “[...] o ensino de língua de uma perspectiva discursiva pode levar o aluno à reflexão sobre a ordem da língua, sobre o seu funcionamento na sociedade”. É essa modalidade de ensino que determina o respeito à diversidade de usos da língua nas mais variadas situações. As práticas docentes devem se adequar a esses novos rumos apontados por essas novas concepções que consideram as diversidades como base para ampliar e dominar uma nova variedade, isso é mais desafiante, pois torna-se imperativo conhecer a fundamentação desses novos estudos. Estes têm como fundamento princípios científicos e, por isso, Travaglia (2007, p. 111), destacando a importância da Linguística como ciência, afirma: “[...] uma ciência se torna relevante quando suas descobertas são capazes de afetar e/ou de modificar a vida das pessoas [...]”.

Assim, as práticas docentes jamais poderão se afastar desse caminho que considera a língua como objeto de estudo diversificado. Ainda podemos acrescentar o que pode mudar ou afetar a sociedade. Não é difícil levantar hipóteses bastante consistentes para fundamentar o significado do que isso representa em mudanças estruturais no ensino de línguas. Um exemplo que podemos citar é a dificuldade que muitos alunos encontram na produção de um texto escrito, na comparação de textos diferentes, na interpretação das principais ideias de um texto e, uma das possibilidades a ser considerada é não menosprezar a capacidade que cada indivíduo tem de dominar uma determinada variedade linguística, como diz Luft (1985, p. 90): “[...] podemos dizer que, em linguagem, somos todos autodidatas antes de mais nada.”

I Encontro de iniciação à prática docente

Parece até contraditório diante do que foi tratado anteriormente, sempre apontando para uma dimensão social no uso da língua. Mas é exatamente esse respeito ao domínio que o indivíduo já tem da língua que o possibilitará tomar conhecimentos de outras variedades de uso. O que constatamos, do ponto de vista normativo é que, muitas vezes a Escola desconsidera o que o aluno já sabe e simplesmente considera errado essa variedade e, assim, a Escola institui uma forma linguística bem diferente daquela que o aluno já domina. E, por isso, Luft (1985, p. 90) ainda acrescenta que: “[...] esse ensino formal é feito com vistas ao comportamento em sociedade [...]”. Podemos considerar que a habilidade de usar a língua em diversas situações deve ser o papel principal da prática docente.

Desse modo, percebemos que é o uso efetivo da língua que efetiva a competência do usuário, já que somente pela interação é possível demonstrar que o indivíduo domina mais de uma variedade, quer seja a do grupo social a que pertence, quer seja a norma culta ou formal.

Para Bakhtin, todo discurso é social, pois jamais haverá diálogo se não houver, pelo menos dois indivíduos envolvidos no discurso, pois para Bakhtin (2006, p. 113): “[...] A enunciação é de natureza social.”

Além da complexidade que envolve os estudos em Linguística, como passar de visão de língua homogênea para visão heterogênea, muito mais próximo do objetivo de uso da língua? A prática docente no ensino de línguas deve priorizar o dialogismo, pois assim será possível considerar as várias modalidades que determinam as diversas formas de gramáticas que constituem uma língua como a internalizada, a normativa, a universal e todas elas são determinantes para os usuários.

Além disso, a ênfase que é dada ao texto literário, como referência para o bom uso da língua é equivocada, pois além de ser apenas mais uma das variedades textuais, é um texto que tem as suas especificidades no que se refere à linguagem. A oralidade faz parte das discussões lingüísticas, no que diz respeito ao valor dessa forma de uso da língua, tendo em vista que há uma gramaticalidade específica que rege a conversação e aí está o caminho para a aprendizagem de outras variedades ou formas linguísticas.

Na vigência desta monitoria em Língua Portuguesa, a observação, o acompanhamento dos alunos que tinham alguma dúvida serviu-me para estabelecer uma atividade dialógica na busca de alternativas para atenuar ou resolver essas dúvidas. Por isso, essa atividade é muito proveitosa para esses alunos como também para o monitor que precisa estar atualizado sobre o conteúdo.

Outro ponto relevante é a interação entre o monitor e o orientador que proporciona um aprofundamento maior da disciplina, isso ocorre com as leituras complementares e as reuniões para discutir as dificuldades e as alternativas e, por isso essas práticas trazem experiências enriquecedoras e renovadoras. E ainda há uma relação entre o monitor e os professores que ministram a(s) disciplina(s), no meu caso três professores diferentes, o que torna uma experiência valiosa, já que há a possibilidade de rever os assuntos já estudados na disciplina e também o aprofundamento significativo por meio dessa interação.

Sem dúvida, a monitoria é uma ferramenta que continuará incentivando a prática docente na Escola e na Universidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem [1929]. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

I Encontro de iniciação à prática docente

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação lingüística. In: FARACO, Carlos Alberto et al. **A Relevância Social da Linguística: linguagem, teoria e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 21-50.

KLEIMAN, Angela Bastos; SIGNORINI, Inês. **O Ensino e a Formação do Professor: Alfabetização de Jovens e Adultos.** 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral** (1916). 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A relevância social dos estudos lingüísticos e ensino de língua. In: FARACO, Carlos Alberto et al. **A Relevância Social da Linguística: linguagem, teoria e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 110-135.

LUFT, Celso Pedro. **Língua & Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino.** Porto Alegre: L & PM, 1985.

I Encontro de iniciação à prática docente

PÔSTER - RESUMOS

I Encontro de iniciação à prática docente

A MONITORIA COMO INCENTIVO A DOCÊNCIA

Xavier, Priscilla Bezerra**; SOUZA, Júlia Beatriz Pereira*

CES – UAS- Universidade Federal de Campina Grande

** Monitora de Bioquímica

* Professora - Orientadora

Diante das mudanças tão rápidas e constantes no cenário de trabalho, há sem dúvida uma necessidade de aprimoramento constante a fim de formar profissionais aptos para esse mercado, dotados de habilidades, as quais devem ser desenvolvidas ainda na prática acadêmica. Desafio esse que consiste em preparar o profissional para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e promover o desenvolvimento do aluno em conhecimento de diversas áreas, para atuar com competência nas áreas específicas. Nesse sentido, a monitoria é atividade de formação acadêmica, ligada ao ensino, que desperta o interesse pela docência, possibilitando a experiência da vida acadêmica, pela participação em funções de organização e desenvolvimento das disciplinas, possibilitando a apropriação de habilidades em atividades didáticas. Vale ressaltar a procura crescente dos alunos para essa prática, sobretudo aqueles que pretendem seguir carreira acadêmica. A experiência vivida pelo aluno é de extrema importância uma vez que somente a aproximação do cenário da vida profissional e o convívio social no ambiente acadêmico, levam o estudante monitor a se colocar no lugar dos outros e a resolver problemas que necessitam de cooperação para serem solucionados. Assim o monitor aprende a questionar situações, resolver problemas, investigar qualidades, desenvolvendo habilidades que serão utilizadas na vida profissional.

Palavras chave: monitoria, habilidades, crescimento profissional.

I Encontro de iniciação à prática docente

BIOQUÍMICA: MONITORIA X INTERDISCIPLINARIDADE

XAVIER, Priscilla Bezerra**; SOUZA, Júlia Beatriz Pereira*

** Monitora de Bioquímica

* Professora - Orientadora

Interdisciplinaridade é a integração entre os componentes curriculares na construção do conhecimento, superando sua fragmentação e conciliando os conceitos pertencentes às diversas áreas para a promoção de avanços no processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a bioquímica é uma disciplina básica, que fornece o conhecimento científico necessário a compreensão dos mecanismos moleculares do processo saúde-doença exigidos em outras disciplinas como fisiologia, patologia, farmacologia e toxicologia. Assim observamos a utilização da monitoria como ferramenta de incentivo à aprendizagem dos alunos do curso de enfermagem, farmácia, nutrição e biologia no Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, uma vez que a bioquímica esta presente em diversas áreas do conhecimento. Com essa visão integradora devemos ressaltar a atividade de monitoria no auxílio à compreensão da bioquímica em sua essência e sua aplicabilidade no decorrer da formação profissional, permitindo a troca de conteúdos entre diversas áreas, caracteriza um bom indicativo da necessidade da aplicação efetiva de seus conteúdos promovendo a ligação intrínseca com outras disciplinas das ciências biológicas e da saúde. Portanto, o papel dos monitores, no apoio pedagógico, ampliando os horizontes da interdisciplinaridade, reflete na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Palavras chave: interdisciplinaridade, formação profissional, ensino-aprendizagem.

I Encontro de iniciação à prática docente

O PROGRAMA DE MONITORIA COMO FERRAMENTA AUXILIAR NA APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE BIOQUÍMICA DENTRO DO CES/UFCG

FERINO, Luiz Paulo da Penha **; LOPES, Jetro Cruz**; SOUZA, Júlia Beatriz Pereira*.

** Monitores de Bioquímica

* Professora - Orientadora

As monitorias são muito utilizadas pelas universidades como processos auxiliares de ensino, nos quais alunos são selecionados para auxiliar no desenvolvimento e aperfeiçoamento de atividades técnico-didáticas como recurso para o acompanhamento dos alunos no processo de aprendizagem de maneira evolutiva e constante, envolvendo um conjunto de modificações no comportamento individual e do ambiente no qual está inserido, refletindo sob a forma de novos comportamentos. O programa de monitoria da Universidade Federal de Campina Grande nos leva a compreender o quão é importante a união dos docentes e monitores para um aprendizado considerável na disciplina de bioquímica. A monitoria se torna auxiliar como ferramenta já que nem sempre o professor adapta-se às necessidades de cada aluno, devido à heterogeneidade da turma, uma vez que cada um possui características individuais que devem ser respeitadas, e que fazem com que cada aluno tenha um ritmo de aprendizagem e graus diversos de dificuldade. Bem como, à diversidade de atividades a ele atribuídas, refletindo numa limitação do tempo de convivência com os mesmos. Desta forma, métodos auxiliares de ensino, como a monitoria, apresentam-se como alternativas na tentativa de minimizar esses problemas. Estimulam, também, habilidades de ensino e pesquisa aos monitores.

Palavras-chave: aprendizagem, ensino, ferramenta.

I Encontro de iniciação à prática docente

SEGURANÇA EM LABORATÓRIO DE QUÍMICA ORGÂNICA EXPERIMENTAL, UFCG-CES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-UFCG
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE-CES
UNIDADE ACADÊMICA DE SAÚDE
ALVES, JUCIARA A.**; LUCENA NETO, M. H.*

** Acadêmica do 5º período do curso de Farmácia do CES.UFCG/CT e monitora da disciplina de Química Orgânica Experimental. * Orientador, professor dos cursos de Química e Farmácia do CES.UFCG/CT

Palavras-chave: Atividades práticas; Segurança; Laboratórios

Ao realizar atividades práticas em laboratório é indispensável que os alunos saibam como se comportar frente aos riscos a que estão expostos. Logo, devem conhecer e conseqüentemente melhorar suas condições de segurança, permitindo assim, o mínimo de exibição aos riscos presentes no cotidiano. A utilização de técnicas, manuseio de equipamentos e substâncias químicas requerem orientação prévia. Para dar assistência e nortear os alunos em laboratório, um professor e duas monitoras, os orientam e auxiliam nos referidos processos. Em um laboratório de química são encontrados equipamentos com sistemas de aquecimento, movidos a eletricidade, instrumentos cortantes e quebráveis, reagentes corrosivos e etc, bastante perigosos. Logo, para conduzir com segurança uma prática, o aluno deve ser portador de equipamentos de segurança, com objetivo de evitar possíveis acidentes, pois é indispensável trabalhar com atenção, calma e equipamentos necessários. Por esse motivo é fundamental a orientação do professor, do técnico e dos monitores.

I Encontro de iniciação à prática docente

A PRÁTICA DE SAPONIFICAÇÃO NO LABORATÓRIO DE ORGÂNICA COMO FACILITADORA DO APRENDIZADO TEÓRICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-UFCG

CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE-CES

UNIDADE ACADÊMICA DE SAÚDE

SILVA, JUCIARA A.**, BATISTA, Magna. T.**; LUCENA NETO, M. H.*

** Acadêmicas do 5º período do curso de Farmácia do CES.UFCG/CT e monitoras da disciplina de Química Orgânica Experimental.* Orientador, professor dos cursos de Química e Farmácia do CES.UFCG/CT

Palavras-chave: Sabão; Reação de Saponificação; Atividades Práticas

A execução de atividades práticas em laboratórios institui de maneira didática o exercício do aprendizado de forma mais próxima à realidade, permitindo ao aluno o manuseio técnico do saber adquirido teoricamente. Além disso, contribui para o estágio inicial de adequação do aluno às futuras situações de trabalho. Por este motivo, diversos experimentos são realizados no laboratório de química orgânica experimental na UFCG-CES com os alunos de química e farmácia, na presença de um professor e duas monitoras. A reação de saponificação é uma delas, onde o sabão, quimicamente, pode ser obtido de óleos e gorduras. A adição de uma base forte a um triglicerídeo, sob refluxo e temperatura, gera a formação de uma camada levemente endurecida, o sabão. Estudar as propriedades físico-químicas é uma das importantes tarefas realizadas, permitindo ao aluno avaliar propriedades como solubilidade, densidade, ponto de fusão e etc, proporcionando assim a visualização prática dos aspectos teóricos.

I Encontro de iniciação à prática docente

SÍNTESE E OBTENÇÃO DO ÁCIDO ACETILSALICÍLICO (AAS) NO LABORATÓRIO DE QUÍMICA ORGÂNICA EXPERIMENTAL DA UFCG- CES

BATISTA, M. T.**; LUCENA NETO, M. H.*

** Acadêmica do 5º período do curso de Farmácia do CES.UFCG/CT e monitora da disciplina de Química Orgânica Experimental.

* Orientador, professor dos cursos de Química e Farmácia do CES.UFCG/CT
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-UFCG
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE-CES
UNIDADE ACADÊMICA DE SAÚDE

Palavras-chave: AAS; Síntese; Fármaco.

As práticas em atividades de laboratórios constituem um fator que favorece o aprendizado do aluno e ainda contribui para capacitação e o ingresso no mercado de trabalho. Por esse motivo, diversos experimentos são realizados no laboratório de química orgânica experimental da UFCG-CES com alunos do curso de química e farmácia. A síntese do ácido acetilsalicílico (AAS) é uma delas. Ele é um fármaco utilizado como antiinflamatório, antipirético, analgésico e antiplaquetário, podendo ser indicado para vários males como dor de cabeça, trombose, artrite, febre, diabetes, etc. O processo de síntese consiste em reagir o ácido salicílico com anidrido acético, em presença de ácido sulfúrico, que atua como catalisador da reação. Esta síntese necessita de técnicas de separação, como filtração e recristalização, sendo esta última necessária para purificar o composto formado. Como se pode observar na aula, em estado puro, o AAS é um pó cristalino, branco, pouco solúvel na água, facilmente solúvel no álcool e solúvel no éter.

I Encontro de iniciação à prática docente

ANÁLISE PARASITOLÓGICA DE FEZES PELO MÉTODO DE HOFFMAN PELOS MONITORES DE PARASITOLOGIA DA UFCG/CES

Alaine Maria dos Santos Silva**, Hellyson Fidel Araújo de Oliveira**, Danielly
Albuquerque da Costa*, Karina Perrelli Randau*

**Alunos do Curso de Bacharelado em Farmácia UFCG/CES/UAS *E-mail:
alaine.maria@hotmail.com, * Orientadoras UFCG/CES/UAS.

As principais parasitoses que acometem as populações são principalmente as de contaminação feco-oral. Estas parasitoses têm sido relatadas em vários locais e são mais freqüentes em comunidades de baixo poder aquisitivo e escolaridade sendo diagnosticada facilmente nos exames de fezes. O Método de Hoffman, ou método de sedimentação espontânea, é o exame parasitológico mais utilizado, consiste basicamente na mistura das fezes com água, onde será filtrada por uma gaze cirúrgica e deixado em repouso, formando uma consistente sedimentação dos restos fecais ao fundo do cálice. Essa sedimentação é inserida em lâmina, feito um esfregaço e observado em microscópio. Este método detecta a presença de ovos nas fezes, e após coloração com lugol é possível verificar a presença de cistos de protozoários e larvas de helmintos. Com o intuito de pesquisar e identificar parasitas, os monitores sob orientações das professoras da disciplina de Parasitologia Humana, realizaram exames de fezes valendo-se do método de sedimentação de Hoffman, em estudantes da UFCG, campus Cuité e analisaram lâminas provenientes do Hospital Municipal de Cuité. A análise mostrou-se bastante importante no que tange a identificação prática dos parasitas, no treino e na experiência adquirida nas aulas práticas tanto para os monitores quanto para os alunos. Palavras Chave: Parasitologia, Método de Hoffman, Ensino de Graduação.

I Encontro de iniciação à prática docente

MONITORIA DE PARASITOLOGIA PARA ALUNOS DOS CURSOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE DA UFCG

Hellyson Fidel Araújo de Oliveira**, Alaine Maria dos Santos Silva**, Danielly
Albuquerque da Costa**, Karina Perrelli Randau*

**Alunos do Curso de Bacharelado em Farmácia UFCG/CES/UAS, E-mail:
hellysonfao@hotmail.com,* Orientadoras UFCG/CES/UAS.

A Parasitologia aborda temas relacionados ao processo saúde-doença oriundos da ação dos parasitas sobre os hospedeiros, sendo necessário a aprendizagem em seus aspectos básicos por todos os estudantes da área de saúde. A disciplina de Parasitologia é ofertada aos cursos de Farmácia, Enfermagem e Nutrição no Centro de Educação e Saúde da UFCG. O objetivo da monitoria é minorar problemas de repetência, evasão e principalmente falta de motivação comum em muitas disciplinas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, o que possibilita uma grande experiência acadêmica tanto aos monitores, quanto aos alunos. Aos monitores cria condições de aprofundamento teórico-metodológico e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente através do auxílio aos professores no desenvolvimento das aulas práticas na disciplina. Para os estudantes, o resultado é bastante satisfatório, por está sendo dispensada uma maior atenção, otimizando assim, os conhecimentos adquiridos em sala de aula. As aulas práticas são de fundamental importância para uma maior compreensão da disciplina, pois o contato com o material prático propicia aos estudantes conhecimentos da morfologia e biologia dos parasitos, indispensáveis ao estudo sobre diagnóstico, terapêutica, epidemiologia e profilaxia das doenças parasitárias do homem.

Palavras-chave: Parasitologia, Ensino de graduação, Didática.

I Encontro de iniciação à prática docente

PAPEL DO MONITOR DE BIOQUÍMICA NOS CURSOS DE FARMÁCIA E ENFERMAGEM NO CES/UFCCG

FERINO, Luiz Paulo da Penha **; LOPES, Jetro Cruz**; SOUZA, Júlia Beatriz Pereira*.

** Monitores de Bioquímica

* Professora/Orientadora

A monitoria da disciplina de Bioquímica é uma atividade que é desenvolvida no Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, campus – Cuité, a fim de que haja um melhor entendimento para os alunos uma vez que a bioquímica apresenta certa complexidade em seus conteúdos, tratando de fenômenos micro e macromoleculares difíceis de serem abstraídos e compreendidos. Outra dificuldade diz respeito ao grande volume de informações disponível para acomodar-se aos créditos da disciplina, especificamente de Farmácia e Enfermagem. Com isso, a atividade da monitoria vem sendo requisitada pelos alunos como sendo de fundamental importância para uma melhor assimilação dos conteúdos e para assegurar o bom desempenho na disciplina. Diante desta realidade, o monitor exerce funções que englobam auxílio nas soluções de dúvidas, sugestão de bibliografia complementar, orientação de seminários e listas de exercício, enfim, apoio e estímulo aos discentes. A atividade de monitoria tem sido gratificante e proveitosa, permitindo o aprofundamento teórico e a reflexão sobre os temas abordados, colocando, sobretudo para o monitor o contato com a atividade de ensinar, no processo de transmissão de conhecimento e no aprendizado adquirido durante a disciplina e o aprofundamento no estudo necessário às aulas de monitoria.

Palavras-chave: monitoria, bioquímica, docência.

I Encontro de iniciação à prática docente

O PAPEL DOS JOGOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE QUÍMICA: UMA PROPOSTA DE MUDANÇA DE PARADIGMA.

SANTOS, Fátima S. de A, SOUZA, Dayana Ferreira de

**Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia,
Departamento de Química, Campus Campina Grande**

No contexto pedagógico de ensino de química demonstramos que a utilização de jogos didáticos colabora de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem, tornando o contato com a ciência diferenciado, atrativo e dinâmico. Percebemos nas práticas de ensino de química uma valorização da ciência enquanto produto acabado e não como processo, o que justifica a predominância de aulas expositivas, nos moldes tradicionais. Essa postura provoca desmotivação e desinteresse dos alunos em função da metodologia utilizada pelo professor para repassar os conteúdos. O resgate do interesse dos alunos pelo ensino de química passa pela utilização de uma linguagem atraente e dinâmica, capaz de aproximar a teórica à realidade dos alunos, transformando conteúdos em vivências para os mesmos. De igual modo, atividades lúdicas podem propiciar a elaboração de conceitos, que reforcem conteúdos, possibilite interatividade entre os alunos, trabalhando a criatividade, o espírito competitivo e a cooperação e o jogo, de um modo geral, contribui para a construção de estratégias de aprendizagem. Como proposta de atividade lúdica, apresentamos dois jogos didáticos que utilizam uma metodologia dinâmica e atraente para auxiliar o processo de ensino de química, tornando os encontros mais prazerosos.

Palavras-chave: Ensino de química, jogos, mudança de paradigma

I Encontro de iniciação à prática docente

ATUAÇÃO DA ESPÉCIE *MIMOSA TENUIFLORA* (WILLD) POIRET NO PROCESSO DE SUCESSÃO ECOLÓGICA EM UM FRAGMENTO DE CAATINGA LOCALIZADO NO DISTRITO DE SERROTA, BARRO-CE.

Adriano Fernandes do Nascimento**; Luiz Frederico Barbosa da Rocha*
fred.cfp@hotmail.com;

** Monitor de Ecologia

* Professor/Orientador

**Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores,
Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza.**

Diversos estudos têm demonstrado a ocupação pioneira da espécie *Mimosa tenuiflora* (Willd) Poiret (Família Leguminosae, subfamília Mimosoideae), conhecida como Jurema preta, em áreas que sofreram algum tipo de degradação. Em vista disso, o presente trabalho tem por objetivo comprovar a atuação da espécie *Mimosa tenuiflora* (Willd) Poiret no processo de sucessão ecológica ocorrente em um fragmento de caatinga localizado no Distrito de Serrota, Município de Barro - CE. Foi demarcado um transecto com seis parcelas de 10 m X 10 m perpendicular à área devastada. Os parâmetros encontrados foram: densidade absoluta= 2,00 ind./m², frequência absoluta= 50% e dominância absoluta igual a 808, 174. Os resultados, desse modo, apontam para a confirmação de que a *Mimosa tenuiflora* é uma espécie pioneira, devido ao fato de sua presença estar diretamente relacionada ao grau de degradação ambiental, e constituir-se no grupo das espécies que surgem em 1º instância num meio acometido de algum tipo de dano.

Palavras-chave: Jurema Preta, degradação, sucessão ecológica.

I Encontro de iniciação à prática docente

MONITORIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS: APRENDENDO E ENSINANDO

(RESULTADOS – 2009.1)

Olivan Abrantes Dantas e Luciano Conrado Gomes; Luís Paulo de Lacerda;
Francisco José de Andrade; Douglas Fregolente.

**Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de
Professores, Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza**

O programa de monitoria aproxima o aluno-monitor do curso de Licenciatura em Ciências da sua prática, o ensino. Por se tratar de um curso de Licenciatura em Ciências, a monitoria é uma oportunidade para o aluno verificar sua desenvoltura e domínio de conteúdo na área de sua escolha (Biologia, Física, Matemática ou Química). O compromisso dos monitores, orientadores e da coordenação da monitoria em relação às atividades de competência de cada um foi determinante para o sucesso. O objetivo que de maneira geral é contribuir para que o aluno da graduação perceba o conhecimento científico em relação à sua produção e ao uso do mesmo foi alcançado. O sucesso da monitoria está evidente visto que a avaliação dos orientadores se mostrou de maneira positiva. A atuação dos monitores perante as atividades propostas foi elogiada. Além disso, a atuação da coordenação do programa foi considerada plausível. Assim, os orientadores recomendam o incentivo cada vez mais intenso ao programa de monitoria.

Palavras-chave: Ensino, Compromisso, Educador, Atuação.

O QUE É FILOSOFIA?

Raiza Ramalho Diniz Quirino**
Dr. Manoel Dionizio Neto*

RESUMO

Enquanto a ciência e a tecnologia se desenvolvem a serviço do consumo e da massificação da cultura, pergunta-se: “Filosofia, para quê?”, e os filósofos são vistos como tolos em um mundo “irreal”. Ressaltam-se preconceitos: a Filosofia é supérflua e ultrapassada; complexa e desnecessária. Diante disto, diz Merleau-Ponty que o filósofo não se defende: elogia à Filosofia. Para Olgária Mattos, elogia Sócrates. A sua vida e morte manifestam a essência da Filosofia. Foi condenado à morte por despertar a consciência da necessidade de refletir sobre os conceitos já estabelecidos. Não se defendeu: sua autodefesa lhe parecia aceitação das acusações que lhe foram feitas. Portanto, Sócrates elogiou à Filosofia. Como filósofo, amava o saber. Pois *philosophos* é quem ama a sabedoria, e não quem a detém. Como Sócrates, é amante do saber, busca e deseja conhecer. Por isso, as interrogações são estímulos ao conhecimento e significam mais que as respostas. A Filosofia é consciência das conclusões provisórias, estando os filósofos a caminho. Filosofia possibilita a crítica, que destingue as opiniões dos conceitos. É libertação da alma, busca, amor, desejo; é pensar os pensamentos, desfazendo preconceitos e desvelando as essências na formulação dos conceitos. É repensar nossas atitudes, nos libertando dos dogmas e das alienações.

Palavras-chave: Filosofia, filósofo, Sócrates.

** Monitora de Filosofia, acadêmica do Curso de História (UACS/CFP/UFCG)

* Professor/Orientador da disciplina Filosofia (UACS/CFP/UFCG).

I Encontro de iniciação à prática docente

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONSTRUÇÃO COLETIVA OU CUMPRIMENTO FORMAL

UAE Lídia Maria Dantas de Santana*
UAE Maria Elisângela Lins Rolim*

Este trabalho constituiu o Projeto de Ensino *A didática e o Sistema Educacional Brasileiro: refletindo sobre o ensino e a formação docente*, desenvolvido no Curso de Pedagogia da UFCG/CFP em Cajazeiras-PB, durante os períodos letivos 2003.1 e 2003.2. Teve como objetivo identificar e analisar a coerência entre os procedimentos metodológicos e os objetivos dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de algumas escolas de Cajazeiras e de cidades circunvizinhas. Foi realizada a coleta dos projetos e em seguida a análise dos PPPs de estabelecimentos. Foi constatado que, na maioria dos projetos analisados, não havia, de forma explícita, os procedimentos metodológicos. E, quando estes procedimentos eram anunciados, se confundiam com a grade curricular das disciplinas que compõem o curso. Em outros casos, eram reconhecidos como uma norma da LDB/96; ou ainda, como sendo estratégias de implementação dos PCNs nas escolas e “diretrizes” para o corpo docente e o setor administrativo da escola. Em geral, esse elemento do projeto tem sido interpretado de diversas formas, sendo entendido ora como “finalidades”, ora como “missão”, ora como “princípios” ou “garantias” que, supostamente, contribuem para melhorar a qualidade do ensino. Conclui-se que a falta de clareza quanto às formas de elaboração e de concretização dos objetivos propostos nos projetos pode ter como consequência a inviabilidade de execução das metas, assim como pode evidenciar o caráter formal da elaboração das propostas.

Palavras chave: análise – estratégias – procedimentos

*Especialistas em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia

I Encontro de iniciação à prática docente

ENSINO A DISTÂNCIA: dificuldades e desafios existentes na interação com alunos na modalidade EaD.

SOUSA, Hercílio de Medeiros
SOARES, Magnay Erick Cavalcante

A docência na educação a distância (EaD) e os papéis assumidos nesta modalidade são diferentes das aulas presenciais e por isso exigem habilidades e competências específicas. Por ser uma modalidade de ensino que recentemente esta tomando grandes proporções, as dificuldades e desafios se manifestam na forma de falta de autonomia dos alunos e a inclusão no uso de novas tecnologias tanto dos alunos como dos professores inseridos nesta modalidade, tecnologias as quais proporcionam o processo de ensino-aprendizagem, permitindo assim a interação entre os professores, tutores e alunos. A interação verbal entre esses interlocutores ocorre sempre através de textos escritos, o que dificulta muitas vezes a compreensão adequada das intenções dos 'falantes'. Em nosso breve estudo convidamos os leitores a refletir sobre a adequação das palavras para que o objetivo maior, a democratização da educação em nosso país, seja a 'ponte' para minimizar as desigualdades educacionais. A temática conceitual que compõe o presente artigo envolve conceitos de mediação e competências na tutoria em educação a distância, a partir da vivência e experiências teórico-práticas na tutoria do curso de letras a distância da Universidade Federal da Paraíba.

Palavras-chave: Educação a distância, interação, tutoria, competências, autonomia.

I Encontro de iniciação à prática docente

O PAPEL DA FORMAÇÃO SUPERIOR E AS IMPLICAÇÕES DOS SABERES DOCENTES EM SALA DE AULA: a relação professor/aluno no processo de construção do conhecimento.

SOARES, Magnay Erick Cavalcante
SANTOS, Fátima Suély de Andrade

Vislumbramos um perfil das implicações dos saberes docentes na relação professor/aluno em sala de aula durante o processo de aquisição/construção do conhecimento. A reflexão sobre o papel desses saberes no processo de ensino-aprendizagem representa uma possibilidade de compreender os elementos que compõem e estruturam o trabalho docente, o qual requer um fazer que atenda a diversidade de situações simultâneas articuladas na escola. Como procedimentos metodológicos, descreveremos: 1. o ambiente de sala de aula e suas implicações no processo de aprendizagem; 2. as representações pré-concebidas, respectivamente, por professores acerca de seus alunos e desses alunos sobre si mesmos; 3. aspectos do comportamento derivados do meio-ambiente que se evidenciam através das múltiplas relações entre professor/aluno(s) e aluno/aluno, os quais acreditamos influenciarem diretamente na aprendizagem dos alunos; 4. o que teóricos chamam *fator de motivação e reforço* e 5. culminaremos com uma breve conclusão, fechando nos pontos que aqui serão expostos. Um planejamento bem realizado deveria garantir o sucesso e a eficácia de um projeto político-pedagógico, mas na prática sabemos que não funciona exatamente assim.

Palavras-chave: Formação Superior, Docência, Relação professor/aluno.

I Encontro de iniciação à prática docente

IMPORTÂNCIA DA MONITORIA NA COLHEITA E PROCESSAMENTO DE AMOSTRAS BIOLÓGICAS PARA AULAS PRÁTICAS.

Caroline Torres da Silva**, José Cezario de Almeida*

** Monitora de Microbiologia, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

* Professor Orientador de Microbiologia, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

A importância da monitoria está ressaltada na participação do estudante-monitor nas aulas teóricas e práticas. A disciplina Microbiologia da Enfermagem tem exigências específicas para o desenvolvimento de suas competências e habilidades na formação dos alunos. E com isso, se precisa da monitoria, a qual auxilia o professor e os alunos, visando melhorar as discussões e o empenho do processo ensino-aprendizagem. As aulas práticas em laboratório consistem de metodologias e técnicas rigorosas de assepsia, esterilização e colheita de material biológico, como exemplo, cultura de bactéria de orofaringe. O objetivo deste trabalho foi avaliar e analisar criticamente junto aos alunos em relação à aula, apresentando os benefícios da monitoria na disciplina. O estudo foi desenvolvido no Laboratório de Biologia / UACEN / CFP / UFCG dentro do cronograma de execução da disciplina. Os resultados demonstraram a influência da monitoria junto aos alunos e professor, possibilitando melhoria nas discussões dos conteúdos e protocolos das aulas práticas, com relevância para a formação dos alunos. Conclui-se que, o processo teórico-prático é de suma importância, pois os alunos demonstraram satisfação em relação à monitoria.

Palavras-chave: Aula prática, monitoria e relação teórico-prática.

I Encontro de iniciação à prática docente

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE FARMACOLOGIA EM AMBIENTE HOSPITALAR PARA A ENFERMAGEM

Gabriela dos Santos Gomes**, Marina Mendes Luiz **, Natália da Silva Oliveira**,
Francisco José Gonçalves Figueiredo*

** Monitoras de Farmacologia da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

* Professor/Orientador de Farmacologia da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande. Doutoranda em Medicina e Saúde.

A Farmacologia Clínica estuda os padrões de eficácia e segurança da administração de medicamentos ao homem. Dentro da Enfermagem, ela exerce importante papel no que se refere a auxiliar o futuro profissional a utilizar os conhecimentos adquiridos na prática clínica. O objetivo deste trabalho é abordar a relevância da prática de Farmacologia em ambiente hospitalar no processo de formação/aprendizagem dos graduandos de Enfermagem. Metodologicamente trata-se de um estudo de caráter quanti-qualitativo, realizado na Universidade Federal de Campina Grande - Cajazeiras – PB, com abordagem de 55 discentes de Enfermagem dos 3º, 4º e 5º períodos, no ano letivo 2009.2. O estudo foi ancorado numa coleta de dados oficiais, o qual respeitou os preceitos da Resolução 196/96 envolvendo pesquisas com seres humanos. Constatou-se que 63,65 % dos discentes apontam a prática hospitalar em Farmacologia importante por favorecer a aplicação do conhecimento científico, 34,54% por contribuir com o processo de formação; 60% relataram dificuldades na prática; a cerca do desempenho dos monitores 54,54 % referem êxito no trabalho dos mesmos; todos relataram o anseio pela continuidade da prática. Os resultados revelam a satisfação dos graduandos em concretizar através de tal prática a tríade ensino, pesquisa e extensão e assim aprimorar seu conhecimento em Farmacologia.

Palavras-chave: Farmacologia. Prática hospitalar. Enfermagem.

I Encontro de iniciação à prática docente

O EXERCÍCIO DA MONITORIA COMO FATOR INFLUENCIADOR DA PRÁTICA DOCENTE

Sarita de Sousa Medeiros**; Anacélia da Rocha Santos**; Edineide Nunes da Silva*

** Monitoras de Enfermagem Cirúrgica da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

* Professora/Orientadora de Enfermagem Cirúrgica da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande. Doutoranda em Medicina e Saúde.

A monitoria é um serviço de auxílio pedagógico, promovendo uma aproximação dos alunos-monitores à docência e oferece auxílio aos alunos interessados em aprofundar conteúdos, solucionar dúvidas e obter conhecimentos no campo prático da disciplina em questão. O presente trabalho objetiva investigar se o exercício da monitoria é um fator colaborativo para o aluno-monitor na escolha de seguir a docência. É um trabalho do tipo descritivo de abordagem quantitativa com uma amostra formada por 11 docentes de uma população de 18 professores orientadores do programa de monitoria da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida – UACV/UFCG, Campus de Cajazeiras – PB. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário objetivo, com questões pertinentes à monitoria. Constatamos que 54,5% dos professores orientadores da monitoria são doutores; 27,3% especialistas e 18,2% mestres. 72,2% dos docentes entrevistados foram monitores durante a sua graduação, onde 63,6% dos docentes criaram expectativas para seguir a carreira docente a partir de sua experiência enquanto monitor. 100% dos entrevistados responderam que a monitoria influencia na escolha de exercer a docência. Constatamos que a monitoria é muito importante para a reafirmação do desejo de seguir a docência.

Palavras-Chave: monitoria, docência, alunos-monitores.

I Encontro de iniciação à prática docente

A PERSPECTIVA TEÓRICO-PRÁTICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM

Amanda Rodrigues Medeiros Cunha**, Rubens Felix de Lima**, José Cezario de Almeida*

**Monitores de Biologia Celular da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

*Professor/Orientador de Biologia Celular da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

O ensino teórico-prático se constitui em importante ferramenta na formação em diversas áreas do conhecimento, com maior exigência na saúde. Na enfermagem implementa-se aulas práticas de Laboratório em Biologia Celular, com a participação do professor, apoiado pelo monitor que o assessoria nas aulas, promovendo a interação dos estudantes e orientador, contribuindo com o processo ensino-aprendizagem. Esta monitoria teve como objetivo verificar a relevância das práticas da Disciplina no auxílio à fixação dos conteúdos e a inserção do monitor nas aulas. Foi aplicado o método exploratório descritivo quanti-qualitativo com questionário aos 33 estudantes do 1º ano de Enfermagem, UFCG, Campus de Cajazeiras / PB. Os dados obtidos foram interpretados e apresentaram que 64,0% dos alunos opinaram que a prática é de alta importância para a sua formação. Dentre as diversas práticas, a tipagem sanguínea foi a mais destacada com 78,0%. O auxílio do monitor foi considerado suficiente com 100% de aceitação, revelando a sua atuação para dirimir dúvidas e participação direta no desenvolvimento das práticas. Conclui-se que, a monitoria tem fundamental contribuição para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, com repercussões na formação dos alunos quer na sala, no campo de estágio e/ou como profissional da área de enfermagem.

Palavras-chave: Monitoria, Ensino, Enfermagem.

I Encontro de iniciação à prática docente

EXPECTATIVA DE UM MONITOR QUANTO ÀS ATIVIDADES PRÁTICAS

Demetrius Alves Barbosa**, Kennia Sibelly Marques de Abrantes*, Anúbes Pereira de Castro*

** Monitor da disciplina de Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

* Professoras Orientadoras da monitoria Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

As disciplinas do Curso de Enfermagem têm em sua maioria atividades práticas, e estas desenvolvem uma expectativa acentuada por parte de um número elevado de discentes, não só os discentes que vão apreender conhecimentos durante as disciplinas, mas também os próprios monitores que tem em seu dia à dia, atividades práticas. Assim, esse estudo buscou relatar a expectativa das práticas de monitoria em Enfermagem, na visão do próprio monitor, numa perspectiva que permite associar essas experiências ao contexto em que os monitores encontram-se inseridos e suas influências. . Utilizou a história oral de vida no intuito de pesquisar junto ao monitor descrever essa experiência com enfoque em suas expectativas. Constatou-se que a prática de monitoria no Curso de Enfermagem determina ansiedade quanto às atividades práticas, no sentido da insegurança quanto à realização dos procedimentos e das dúvidas que surgem junto aos questionamentos de outros discentes; além do mais, existe a expectativa quanto à continuidade da prática docente após a experiência de monitoria.

Palavras-Chave: Monitoria. Enfermagem. Prática.

I Encontro de iniciação à prática docente

ANÁLISE QUALITATIVA DA MONITORIA DE PARASITOLOGIA DA UNIDADE ACADEMICA DE CIÊNCIAS DA VIDA DA UFCG

Nathalia Anaisa Rocha Pessoa**, Kallyne Rubyan Oliveira Queiroga**, Edicleber de Araújo Silva**, Geofabio Sucupira Casimiro*

** Monitores da disciplina de Parasitologia, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

* Professor Orientador da Monitoria de Parasitologia, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

A prática da monitoria no contexto educativo, data de longo tempo sendo definida como processo pelo qual monitores auxiliam alunos na vivencia ensino-aprendizagem. Sendo um instrumento para a melhoria do ensino, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visam fortalecer a articulação entre teoria e prática. Nos últimos anos, com o desenvolvimento do pensamento pedagógico de orientação crítico-progressista, a monitoria vem ganhando espaços na realidade educacional das instituições de ensino superior. O trabalho objetivou analisar qualitativamente a monitoria durante o período letivo de 2009.2. A pesquisa foi realizada através da aplicação de questionários relacionados à monitoria e respondidos por alunos do 2º período do curso de Enfermagem. Os percentuais obtidos foram: bom-64%, regular-26%, ótimo-5%, não sei-5% e péssimo-0%. Dentre os pontos positivos, destacaram-se: uma boa avaliação das aulas de monitoria, monitores interessados e com conhecimento. Dentre os pontos negativos: quantidade de aulas teórico-práticas pequenas, carência de laboratórios, dificuldade de horários entre alunos e monitores. Conclui-se que o programa, contribui para a melhoria do aprendizado e que apesar da carência de laboratórios os monitores estão cumprindo com seus deveres.

Palavras-chave: monitoria, análise qualitativa, pontos positivo e negativo.

I Encontro de iniciação à prática docente

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE MONITORIA: uma prática docente

Marcelo de Medeiros Lucena**, Demetrius Alves Barbosa**, Anúbes Pereira de Castro*

** Monitor de Saúde da Criança e do Adolescente, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

* Professora Orientadora da monitoria de Saúde da Criança e do Adolescente, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

A monitoria é uma das atividades desenvolvidas na Universidade que permite ao discente monitor realizar a prática docente além de permitir uma aproximação às atividades de pesquisa, visto que proporciona uma maior interação professor-aluno, permitindo ao aluno participar de publicações e outras atividades junto ao seu orientador, entretanto constitui comumente uma ação até então não vivida e, portanto um momento de vencer desafios. Esse estudo objetivou descrever as experiências vivenciadas por um monitor durante a monitoria e relevância dessa atividade em sua vida acadêmica. Foi construído um relato de experiência a partir do depoimento do próprio monitor. Entendeu-se que a prática de monitoria permite ao aluno além da atividade docente orientada, desenvolver junto ao seu orientador (a) outras experiências que lhe direcionam a prática docente, tais como: pesquisas, cursos específicos, entre outras; além desta, constatou-se que experimentar a monitoria traz ansiedade quanto ao que os outros discentes e professor-orientador vão pensar sobre suas atividades e também insegurança relacionada ao próprio conhecimento e que são positivas para a construção do saber científico do monitor.

Palavras-Chave: Monitoria, experiência, atividades.

I Encontro de iniciação à prática docente

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE MONITORIA ACADÊMICA NAS CIÊNCIAS DA VIDA

ANDRADE, S. R. L. **; NEGREIROS, A. C. V. **; OLIVEIRA, C. I. C. **; FERREIRA NETO, N. A. **; PESSOA, N. A. R. **; ALMEIDA, J. C. *

** Monitores das disciplinas Biologia e Fisiologia Celular e Tecidual, Parasitologia e Agentes Agressores e Mecanismos de Defesa, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

* Professor Orientador de monitorias, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

A monitoria, um dos principais exercícios de iniciação à docência, objetiva auxiliar os estudantes no processo de construção do saber acadêmico, ao consolidar conteúdos vistos em sala de aula, e no manejo de técnicas práticas, especialmente na área de Ciências da Vida. Auxílio nas soluções de possíveis dúvidas, sugestão de literaturas complementares e assistência durante as aulas práticas são algumas das principais funções exercidas pelos monitores. Como consequência, a prática da monitoria contribui para uma ampla construção de conhecimentos para quem a pratica. As atividades realizadas pelos monitores são consideradas importantes, apesar de não se realizarem na frequência desejada, sendo esta uma das críticas ao programa. Também se constitui problema a sobrecarga curricular a que os monitores estão submetidos em seus respectivos cursos, especialmente Medicina e Enfermagem, que possuem currículos integrais, o que diminui a disponibilidade daqueles para o exercício da monitoria. Conclui-se que, apesar de a monitoria ter se firmado no ensino universitário como uma possibilidade de aprendizagem, ainda precisa ser aprimorada para atender ao objetivo de preparar acadêmicos para a docência.

Palavras-chave: Docência, Prática, Saúde.

I Encontro de iniciação à prática docente

FATORES ASSOCIADOS A NÃO ADESÃO ÀS ATIVIDADES DE MONITORIA E IMPACTOS SOBRE O RENDIMENTO ACADÊMICO NA DISCIPLINA DE PATOLOGIA GERAL

Washington Luiz da Silva Nascimento**, Frankiniella Lemos dos Santos**, Thaisy Sarmiento**, Flávia Márcia Oliveira*

** Monitores de Patologia, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

* Professora Orientadora de Patologia, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

A monitoria é uma atividade de acompanhamento do ensino-aprendizagem oferecida aos alunos. Os objetivos do estudo consistem em identificar os fatores que contribuem para a não adesão às atividades de monitoria e os impactos sobre o rendimento dos acadêmicos na disciplina de patologia. Trata-se de uma triangulação do tipo descritiva e exploratória cuja amostra correspondeu aos graduandos em Enfermagem que cursaram a disciplina de Patologia Geral. Foi realizada a análise documental da frequência e do rendimento (57 alunos) e aplicado um questionário referente à avaliação das atividades de monitoria (53 alunos). No primeiro encontro participaram 28 alunos (49%) dos quais 71,2% obtiveram rendimento acima da média na primeira avaliação. No segundo participaram 30 alunos (52%) dos quais 63,3% obtiveram rendimento acima da média na segunda avaliação. Foi identificado que 17% dos alunos nunca frequentaram as atividades de monitoria. Dentre os motivos pelos quais os alunos procuravam a monitoria 96,6% relataram comparecer para esclarecimento de dúvidas e 60,3% para a obtenção de um bom rendimento acadêmico. A principal justificativa para a ausência foi incompatibilidade de horário. A importância da monitoria é evidenciada a partir da adesão às atividades pela maioria dos alunos, bem como pela contribuição para a melhoria do rendimento acadêmico devido à oportunidade da discussão de estudos de caso. Portanto, torna-se fundamental a adaptação dos horários semanais por parte dos monitores.

Palavras-chave: Monitoria. Patologia. Avaliação.

I Encontro de iniciação à prática docente

DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE PROTOCOLOS DE AULAS PRÁTICAS EM LABORATÓRIO, VISANDO A INTERAÇÃO PROFESSOR-MONITOR-ALUNO NOS CURSOS DE ENFERMAGEM E MEDICINA

Helena Karolyne Arruda Guedes**, Caroline Torres da Silva**, José Cezario de Almeida*

** Monitoras de microbiologia, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

* Professor Orientador da monitoria de microbiologia, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

A monitoria em microbiologia visa contribuir para a formação acadêmica do estudante monitor, despertando o interesse dos alunos nas atividades práticas da disciplina, relacionando as aulas teóricas com as práticas, favorecendo o ensino e a aprendizagem. A disciplina desenvolve vários protocolos de aulas práticas em laboratório, sendo um deles, a Coloração de Gram. O objetivo foi executar o método de Coloração de Gram na identificação de bactérias patogênicas, ampliando a visão crítica dos alunos em relação aos conteúdos ministrados pelos professores. As aulas foram realizadas no laboratório de Biologia / UACEN / CFP / UFCG, ministradas pelo Prof. Dr. José Cezario de Almeida, com a presença das monitoras da disciplina e dos alunos dos cursos de Enfermagem e Medicina, dos períodos 2008.1 e 2008.2. Os resultados foram satisfatórios, com opiniões favoráveis à importância da monitoria, principalmente quanto avaliações, discursões, domínio dos conteúdos e interação com a área de Saúde. Conclui-se que, o acompanhamento das atividades pela monitoria é essencial para o processo ensino-aprendizagem, além de aprimorar os conhecimentos dos alunos envolvidos e dos próprios monitores.

Palavras-chave: Monitoria, Aula prática, Microbiologia.

I Encontro de iniciação à prática docente

EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM: MONITORIA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZADO ACADÊMICO

Rogéria Máximo de Lavor**, Marcelo de Medeiros Lucena**, Kennia Sibelly Marques de Abrantes Sucupira*

** Monitora de Enfermagem em Saúde Coletiva, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

* Professora Orientadora de Enfermagem em Saúde Coletiva, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

A monitoria é um instrumento de apoio pedagógico executado por discentes que oportuniza o desenvolvimento de habilidades técnicas e aprofundamento teórico. Em Semiologia e Semiotécnica, foi criada desde o 1º semestre de 2008 com o objetivo de fornecer subsídios para o aperfeiçoamento acadêmico. Por conseguinte, a mesma fortalece a articulação entre a teoria e a prática. Objetivamos averiguar percepções e influências da prática de monitoria no ensino aprendizado, antes e depois da implantação do programa. Este estudo é do tipo descritivo com abordagem quantitativa. Das percepções dos alunos que cursaram a disciplina antes da implantação, 91% referiram prejuízo no rendimento das disciplinas apontados por: 48% déficit de conhecimento, 39% déficit de destreza na execução de procedimentos e 13% ansiedade e insegurança no estágio hospitalar. Dos alunos que freqüentaram a monitoria 83% referiram que foi benéfica ao rendimento da disciplina, os aspectos positivos foram: 43% maior habilidade, 35% esclarecimento de dúvidas, 12% confirmação profissional. Aspectos negativos: 44% atendimento simultâneo para número excessivo de pessoas, 41% condições laboratoriais inadequadas. Conclui-se que a monitoria é um instrumento eficiente na educação, sendo notória sua contribuição na melhoria do ensino-aprendizagem acadêmico. Contudo, necessita aprimoramento em sua aplicação.

Palavras-chave: Educação. Enfermagem. Semiologia.

I Encontro de iniciação à prática docente

EXPOSIÇÃO AO RAIIO-X

CRUZ, H.R.F.V. **; NÓBREGA, L.G. *; GONÇALVES, E.P. ***

** Monitor da disciplina de Biofísica, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

* Professor Orientador da monitoria, da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.

***Co-Orientador do trabalho, do Hospital Regional de Cajazeiras.

A monitoria, sendo um importante exercício de iniciação a docência, objetiva auxiliar os estudantes na construção do aprendizado através, por exemplo, do manejo de técnicas práticas. Como um dos assuntos da ementa da disciplina de biofísica, tem-se uma aula teórica-prática relacionada à radiação, entre as quais está o raio-X; nesta são abordados importantes temas, como as conseqüências da exposição à referida radiação para o organismo. A partir disso, então, desenvolveu-se uma revisão para auxiliar na aula, que tem por objetivo identificar as conseqüências da exposição do ser humano ao raio-X, além de conscientizar sobre os riscos desta importante ferramenta médica. Para isso, foi utilizada uma metodologia de revisão de livros relacionados ao tema; e obteve-se um desenvolvimento com os mecanismos de agressão do raio-X, além dos efeitos genéticos e somáticos que ele proporciona. Concluiu-se, por fim, que a radiação X, apesar de ter baixa energia de ionização, pode causar lesões, devido seu uso habitual, principalmente, em técnicas de radioimagem e radioterapia.

Palavras-chave: monitoria, exposição, raio-X

I Encontro de iniciação à prática docente

PERCEPÇÃO DOS MONITORES E ALUNOS DE IMUNOLOGIA ACERCA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MONITORIA

****Ariane Rocha Gonçalves; ** Rayrla Cristina de Abreu Temoteo; *Luciana Moura de Assis**

****Monitoras de Imunologia da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande.**

*** Professora/Orientadora de Imunologia da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande. Doutoranda em Medicina e Saúde.**

A monitoria é uma atividade acadêmica complementar, em que o aluno tem a oportunidade de ampliar os conhecimentos adquiridos na graduação. Objetivou-se descrever e analisar a percepção dos monitores e dos alunos de imunologia acerca do processo ensino-aprendizagem nas atividades de monitoria. Este estudo é do tipo qualitativo e foi realizado na UFCG, Campus Cajazeiras, em 2009. Foi aplicado um questionário subjetivo às duas monitoras e objetivo aos 39 alunos da disciplina. A percepção das monitoras “é compreendida como um exercício de responsabilidade e compromisso, em que o monitor se vê como educador e aprendiz”. Quanto aos 27(69,2%) alunos presentes nas atividades de monitoria, todos mencionaram que a monitoria contribuiu para o seu desempenho na disciplina. Em relação ao desempenho dos monitores, 3(10%) discentes consideraram regular; 10(37%) consideraram bom; 12(45%) afirmaram um desempenho muito bom e 2(8%) mencionaram excelente. Todos os participantes desta pesquisa consideraram a continuação do programa de monitoria necessária no processo ensino-aprendizagem. Portanto, a monitoria de imunologia contribuiu na melhoria do processo ensino-aprendizagem dessa disciplina no Curso de Graduação de Enfermagem.

Palavras-chave: monitoria; imunologia; ensino-aprendizagem.

I Encontro de iniciação à prática docente

PÔSTER - TEXTOS COMPLETOS

I Encontro de iniciação à prática docente

LIVRO DIDÁTICO X ENSINO DE CIÊNCIAS: TEMATIZAÇÃO SOBRE CAPACITÂNCIA, CAPACITORES E DIELÉTRICOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOB A PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA

ANDRADE, Fernando Carneiro de**
SILVA, Uellison Menezes da*

** Aluno Monitor do Curso de Licenciatura em Ciências, Habilitação em Matemática, Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza CFP/UFCG, Cajazeiras-PB, E-mail: fca.ufcg@gmail.com ;

* Professor/Orientador da Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza CFP/UFCG.

RESUMO:

A construção do conhecimento científico consiste num processo de constantes transformações desde a adoção/ruptura de paradigmas que são constituídos em consonância com a comunidade científica. Sob esse enfoque o ensino de Ciências Naturais deve levar o educando a construir seu conhecimento a partir do atrelamento do saber escolar com o científico, de modo a construir conceitos/cognições/valores que o insiram no meio social – sob o contexto da globalização – a fim de que exerça sua cidadania de forma plena na sua autonomia consistente à tomada de decisões face às situações problemáticas do cotidiano. Aspecto relevante a esse contexto diz respeito à utilização da Filosofia & História da Ciência no processo de ensino-aprendizagem na relação docente-discente na prática de ensino das Ciências Naturais, possibilitando ao sujeito do conhecimento a compreensão da natureza da Ciência como um empreendimento no qual o homem desenvolve tecnologias, que, geralmente, visam facilitar suas condições de vida inerentes a um dado contexto sócio-político / histórico-cultural. No presente trabalho, é desenvolvida a abordagem de uma análise de obras didáticas da Educação Básica, através de referências teóricas de Nível Superior, acerca da tematização referente à contextualização do conceito capacitância sob a perspectiva da exposição histórica da construção do conhecimento, destacando epistemologicamente a construção de alguns conceitos pertinentes à temática do Eletromagnetismo no ensino das Ciências Naturais.

Palavras-chave: *Ensino de Ciências. História da Ciência. Capacitância.*

Capacitância, capacitores e dielétricos na construção do conhecimento físico

Um dos aspectos fundamentais que deve observado no processo de ensino-aprendizagem em Ciências Naturais diz respeito ao modo pelo qual o conhecimento científico é construído ao longo História. No que concerne ao ramo da Física que consiste no Eletromagnetismo merece destaque o estudo sobre capacitores, mediante análise de livros didáticos da Educação Básica, por ser um tema ao qual pode ser intimamente relacionado ao dia-a-dia de cada discente, de modo a assegurar uma aprendizagem significativa pelo mesmo.

Dentre o estudo dos dispositivos usados para armazenar energia elétrica, David Hallyday e outros (2009) na obra *Fundamentos de Física: Eletromagnetismo* destacam a aplicação dos mesmos como em pilhas em máquinas fotográficas durante a produção

I Encontro de iniciação à prática docente

de centelha elétrica, a título de ilustração. Além de constituir uma analogia no que se refere ao campo elétrico da atmosfera da Terra como um grande capacitor esférico que se descarrega por meio de relâmpagos, também é destacada a sua importância na transmissão/recepção de sinais de rádio e televisão em circuitos elétricos de corrente alternada através das ondas eletromagnéticas.

Na obra *Física – Ensino Médio*, de Beatriz Alvarenga e Antonio Máximo, é verificado mediante análise do mesmo em termos didáticos e cognoscíveis a necessidade de se abordar contextualmente como afirmações nela tratadas foram construídas através do tempo, embora os autores o faça de modo muito sutil e até certo ponto fragmentada. Para tal análise, é importante considerar duas questões que Ruth Schmitz de Castro faz em sua obra *Uma e Outras Histórias*:

[...] a história das ciências pode contribuir para a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental e como é possível usar a história em um texto didático de ciências. (p.102)

Com o decorrer do tempo, diversos estudiosos contribuíram para a construção do conhecimento nas áreas da Eletricidade e do Magnetismo. Segundo o médico e físico inglês William Gilbert (1544-1609), havia diferença entre os fenômenos elétricos e magnéticos. Para ele, conforme dedução de suas observações, a eletrização de corpos decorria da remoção de um fluido (análogo à carga elétrica) desses mesmos corpos deixando um effluvium (conceito similar a campo elétrico) em seus redores.

Conforme José Maria F. Bassalo, em sua obra *A crônica dos fenômenos elétricos e magnéticos clássicos*, aborda sobre alguns nomes que em muito contribuíram para o desenvolvimento da Eletricidade. Dentre eles pode-se fazer referência ao eletricista experimental inglês Stephen Gray (1696-1736), que fez a distinção entre os corpos que conduzem e os que não conduzem eletricidade. Também se pode fazer menção ao físico anglo-francês John Theóphile Desaguiliers (1683-1744), quando fez uso dos termos que se referem aos corpos que conduziam e isolavam o fluxo elétrico, tidos como condutores e isoladores, respectivamente. Já o físico francês Charles François De Cisternay Dufay (1698-1739) introduziu o conceito, em 1733, de isolantes aos corpos isoladores e, em 1734, a existência da eletricidade vítrea e da eletricidade resinosa.

Em conformidade com o que Roberto de Andrade Martins aborda em *Sobre o papel da história da ciência no ensino*, é relevante destacar o que a inserção da História da Ciência no ensino de Ciências proporciona aos sujeitos do conhecimento no que tange à compreensão da natureza da Ciência. Também Ático Inácio Chassot faz a seguinte citação na obra *Catalisando transformações na educação* no que se refere ao ensino ahistórico:

Ao lado de apresentar para os nossos alunos o conhecimento acabado, temos que mostrar como ele é produzido, e para isto é preciso resgatar os rascunhos. Esta busca de um ensino histórico fará com que os alunos mudem suas concepções sobre os cientistas, o que terá como consequência uma nova postura dos mesmos, traduzida principalmente por uma maior aproximação da Ciência. (p.53)

Assim, essa caracterização proporciona aos discentes o entendimento do método científico como algo que se constitui pela contribuição de vários indivíduos com o decorrer do tempo. Dessa forma, atendendo à orientação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*, a Ciência passa a ser concebida como um empreendimento humano que, na maioria das vezes, visa desenvolver tecnologias para

I Encontro de iniciação à prática docente

proporcionar a sobrevivência e o bem-estar do homem (eixo temático: Tecnologia & Sociedade).

Na obra de Alvarenga & Máximo, no que se refere ao Apêndice F que versa sobre Capacitância, é feita uma breve introdução do que viria a ser um capacitor sobre o foco de sua gênese na primeira subseção da referida parte. O ideal seria que tal abordagem fosse realizada de um modo mais contextualizado sob aspectos históricos para possibilitar uma aprendizagem significativa por parte dos educandos no âmbito inter/extra-escolar.

Hallyday e outros colocam com prioridade alguns aspectos acerca da construção do conceito sobre capacitância, como

[...] medida da quantidade de carga que precisa ser acumulada nas placas para produzir uma certa diferença de potencial entre elas. [...] (p. 112)

onde as referidas placas são condutores/isolados que constituem o capacitor, sendo superfícies equipotenciais em condições ideais, ou seja, todos os pontos de cada placa possuem o mesmo potencial elétrico.

Conforme Jader Bunuzzi Martins aborda em sua obra *A História da Eletricidade – os homens que desenvolveram a Eletricidade*, várias academias se constituíram ao longo dos séculos XVI e XVII, como: Academia Telesiana (1560), Academia dos Linceus (1603), Academia de Crusca (1582) e Academia del Cimento (1657-1667). Esta última, que foi fundada por Cosmes de Medicis, publicou no seu último ano de atuação a obra *Ensaio de Experiências Naturais feitas pela Academia del Cimento* que trata nos capítulos VIII e IX sobre, respectivamente, “experiências com imãs” e “experiências sobre o âmbar e outras substâncias eletrizáveis”.

Vários foram os estudiosos que no decorrer do tempo desenvolveram instrumentos que estavam relacionados aos processos de eletrização por atrito. Em 1663, o físico, engenheiro e filósofo alemão Otto Von Guericke construiu uma máquina eletrostática que consistia numa esfera de enxofre manipulada por uma manivela que eletrizava-se quando sua rotação era interrompida pela mão. Em 1706, o físico experimental Francis Hauksbee (1666-1713), além de desenvolver o tão conhecido “eletroscópio de lâminas”, também construiu um gerador eletrostático semelhante ao de Guericke diferindo apenas para uma esfera de cristal. Outros também constituíram instrumentos similares aos de Guericke e Hauksbee, como o engenheiro, matemático e físico inglês Lord Kelvin (1824-1907), por exemplo.

É fundamental destacar que, em 1897, no Laboratório de Cavendish da Universidade Cambridge, o físico inglês Joseph John Thomsom (1856-1940) pesquisando sobre o comportamento dos raios catódicos (corpúsculos com carga elétrica negativa) na presença de forças elétricas e magnéticas descobriu a existência de uma partícula com carga elétrica negativa à qual denominou de “elétron”, o que culminou na resolução da controvérsia sobre a existência ou não de dois fluidos elétricos. Os estudos de Thomsom sobre tais experiências visando a medição da relação

carga-massa $\left(\frac{e}{m}\right)$ das partículas transportadas pelos raios catódicos possibilitaram a

Robert Andrews Millikan (1868-1953) a obtenção precisa, em 1911, da carga do elétron. Isso é colocado por Sérgio Joffily em seu trabalho *A descoberta do elétron*, no qual é tratado sobre a verificação da natureza corpuscular da eletricidade.

Voltando ao contexto do século XVIII, o pastor e físico polonês Ewald Georg Von Kleist (1700-1748) descobriu, ao acaso, um sistema constituído de um frasco e um bastão que entrava no seu tampão, “conectado” a uma máquina eletrostática, que

I Encontro de iniciação à prática docente

produzia, segundo o mesmo, “um efeito fisiológico desconhecido”. Tal fato se sucedeu em 1745. Nessa época os estudiosos sentiam a necessidade de obter algum meio de fazer com que o “efluvium” não “desaparecesse rapidamente para o ar”, ou seja, desejavam obter uma forma de “prender” a eletricidade, conforme os mesmos assim colocavam em discurso escrito.

Ainda em 1745, o matemático e físico holandês Pieter Van Musschenbroek (1692-1761), professor da Universidade de Leyden, obteve um modo de armazenar o fluido elétrico num frasco com a contribuição de seu discípulo Cunaneu. Sobre isso, José Fernando de Moura Rocha aborda o seguinte na sua obra *Origem e Evolução do Eletromagnetismo*:

[...] [Musschenbroek] usou uma garrafa de vidro comum tampada com uma rolha de cortiça e com paredes internas e externas revestidas por uma fina folha metálica, cheia até a metade com água. O físico holandês tomou um tremendo choque quando, após eletrizar a garrafa com um gerador tipo o de Guerike, segurou-a ao mesmo tempo que a uma haste metálica mergulhada na água através da rolha. [...] (p. 197)

Esse experimento de Musschenbroek tido como precursor dos atuais capacitores/condensadores é citado de modo “superficial” por Alvarenga na sua obra de nível médio.

Quando Reamur, amigo do abade e físico francês Jean Antoine Nollet (1700-1770), teve conhecimento do experimento anteriormente descrito fez referência a Nollet na escritura de uma carta como a “Garrafa de Leyden”. Johann Heinrich Winkler (1703-1770) fez a recobertura externa da Garrafa de Leyden com uma folha de estanho. Galath (1739-1809) verificou que a garrafa de Leyden não se descarregava completamente, mas sempre permanecia com uma carga residual. Guilherme Watson (1715-1787), que chegou a afirmar que a velocidade da eletricidade era incomensurável, agregou uma armadura metálica à Garrafa de Leyden em substituição à água de seu interior por chumbo.

É importante mencionar a obra *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação* na qual Attico Chassot aborda sobre a utilização da História da Ciência no Ensino das Ciências Naturais, de modo que os alunos e alunas compreendam a Ciência como algo que está relacionado à vida da humanidade como um todo, em que filósofos faziam deduções mediante observações e cientistas propunham paradigmas a serem verificados. Nessa obra, o autor chama a atenção para o fato de que não se concebia uma “Ciência Ocidental”, em que são destacados apenas nomes de estudiosos do ocidente em detrimento dos povos orientais que contribuíram significativamente para a construção do conhecimento científico, ou uma “Ciência machista”, que aborda somente nomes de homens sendo que houveram mulheres ao longo da História que contribuíram para a construção da Ciência - a exemplo de Marie Curie em seus estudos sobre radioatividade.

Ainda no século XVIII, o físico italiano Alessandro Giuseppe Volta (1745-1827), em 1775, constrói um dispositivo denominado “condensador” constituído de duas placas metálicas, sendo uma coberta com ebonite e outra com um isolante. Sobre isso, J. M. F. Bassalo aborda:

[...] Esfregando a placa metálica com ebonite, ela se eletrizava negativamente, e ao aproximá-la da outra placa, esta, por indução, se eletrizava positivamente. Então descarregava a placa negativa tocando-a no solo, e repetia o processo até obter uma quantidade razoável de carga positiva. [...] (p. 254)

I Encontro de iniciação à prática docente

O estadista e cientista norte-americano Benjamin Franklin (1706-1790), que enunciou a lei de conservação da carga elétrica, postulou em 1747-1748 a existência de um “fluido elétrico” que faltaria ou estaria em excesso era tido como eletricidade positiva e o fluido elétrico em falta, eletricidade negativa. Em contraposição, no ano de 1759, o físico inglês Robert Symmer propôs a existência de dois fluidos. Segundo a teoria de Symmer, todo corpo teria uma quantidade igual de cada fluido.

Ainda no biênio 1747-1748, na perspectiva da “eletricidade artificial”, Franklin formulou uma explicação acerca do funcionamento da Garrafa de Leyden, baseado na sua teoria sobre o fluido elétrico. Sob essa proposta teórica, ele demonstrou que a Garrafa de Leyden se carregava internamente com “fogo elétrico” positivo e, externamente, com fluido elétrico negativo, nas mesmas quantidades. Também afirmou que não havia passagem de fogo/fluido elétrico através da parede de vidro do frasco/garrafa. Também propôs modelos a partir da verificação utilizando uma bateria elétrica num “sistema” associado a várias garrafas em série, donde constatou que ocorria um aumento da capacidade de armazenagem do fogo elétrico. Já, em 1752, sob a perspectiva da eletricidade tida na época como “natural”, Franklin verificou semelhanças entre a garrafa de Leyden e descargas elétricas, quando de sua investigação sobre fenômenos relacionados com a descarga de raios. Essa referida semelhança se verificava pela produção de centelhas. Franklin também observou que não era possível reter carga na parte interna de um recipiente metálico.

Na obra de David Hallyday e outros é colocado sob enfoque numa seção a questão do cálculo da capacitância sob condições em que o meio é o vácuo e, noutra seção, em que o meio possui dielétricos. Sob esse aspecto é preciso destacar que o autor aborda que o meio influencia na capacidade de armazenamento de energia do dispositivo, em que a introdução dum dielétrico limita a diferença de potencial do referido dispositivo. Assim, merece ênfase o fragmento:

Em uma região totalmente preenchida por um material dielétrico de constante dielétrica k , a permissividade do vácuo ϵ_0 deve ser substituída por $k\epsilon_0$ em todas as equações. (p. 125)

Desse modo, a presença de um dielétrico num capacitor proporciona a ação de um campo elétrico com intensidade inferior a qual seria verificada se o meio se restringisse ao vácuo. Logo, considerando um capacitor com um dielétrico, a intensidade do campo elétrico diminui à medida que sua capacitância aumenta. Portanto com a diminuição da intensidade do campo elétrico pela inserção de um dielétrico num capacitor que antes se encontrava no vácuo, tal dispositivo passará a armazenar uma quantidade de energia potencial maior.

De modo semelhante ao abordado na obra de Hallyday e outros, J. M. F. Bassalo trata em seu trabalho que o físico e químico inglês Michael Faraday (1791-1867) forneceu/proporcionou contribuições importantes no campo de estudo dos condensadores. Em 1837, Faraday, mediante observações a respeito do armazenamento de carga elétrica num capacitor, concluiu que a capacidade para tal armazenamento depende da natureza do material isolante/dielétrico que é colocado entre as armaduras do condensador.

Falando em contexto relacionado a campo elétrico, o trabalho sob título *Gente como carga e aula como campo*, de Andréa M. M. Menezes, aborda sobre aspectos pelos quais vêm a consistir numa discussão (monólogo) sobre as dificuldades, no nível epistemológico, de se ensinar na Educação Básica o conceito de campo elétrico. E, tratando-se disso, e, considerando que num capacitor as cargas de suas placas são tidas

I Encontro de iniciação à prática docente

como “livres” enquanto as cargas induzidas na superfície do dielétrico não o são, é relevante fazer-se uso da generalização de uma das leis fundamentais do Eletromagnetismo de James Clerk Maxwell (1831-1879), a Lei do matemático alemão Carl Friedrich Gauss (1777-1855) para a Eletricidade, que é abordada por C. Goldman e outros em trabalho sob título *Um Pouco de Luz na Lei de Gauss*.

Sob o contexto de se analisar epistemologicamente as dificuldades de se ensinar na Educação Básica o conceito potencial elétrico, merece ênfase uma descrição dum estudo que através de entrevistas clínicas foram detectados conceitos intuitivos em eletricidade de estudantes de engenharia matriculados no componente curricular Física II – Eletricidade e Magnetismo – do Departamento de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tal estudo descrito por M. Eugenia Dominguez e Marco Antonio Moreira sob título de trabalho *Significados atribuídos aos conceitos campo elétrico e potencial elétrico por estudantes de Física Geral* sistematiza, mediante a verificação das cognições dos sujeitos do conhecimento, se determinados conceitos são construídos na perspectiva de uma aprendizagem significativa (teoria de Ausubel), ou uma aprendizagem derivativa/correlativa. Sobre os conceitos campo elétrico e potencial elétrico tem-se os fragmentos:

[...] o campo elétrico é um campo de forças [...] tais campos são construídos matemáticos que nunca são medidos, o que se mede são seus efeitos, *i.e.*, forças. [...]

No caso em pauta, como força é um subsunção muito estável, arraigado, diferenciado, a fim de se evitar-se um relacionamento imediato que iniba a diferenciação, o conceito campo elétrico deveria ser introduzido a partir do conceito mais geral de campo e este a partir da idéia de variação suave de uma quantidade física, de ponto para ponto no espaço. Mostrando-se que esta quantidade física pode ser escalar ou vetorial, chegar-se-ia aos conceitos de campo escalar e campo vetorial. Dentre os campos vetoriais há os campos de forças e dentre esses o campo elétrico. (p. 81)

Tanto Hallyday e outros como Bassalo abordam com propriedade que a capacidade de armazenamento de energia elétrica num capacitor depende da geometria de suas placas. Alvarenga e Máximo abordam no apêndice F de sua obra sobre o capacitor cilíndrico, o capacitor esférico e o capacitor plano. Na obra de Hallyday e outros também são abordados sobre esses tipos de dispositivos sendo este último conceituado como capacitor de placas paralelas. Para esses casos, é verificado que a capacidade de armazenamento de carga pelo dispositivo depende de fatores geométricos.

Hallyday e outros também abordam sobre um tipo de capacitor particular do caso de um dispositivo esférico que consiste numa esfera isolada. Não se trata de um dispositivo esférico isolado, mas numa casca esférica de R_1 concêntrica no interior de uma casca esférica de R_2 , em que R_1 e R_2 são raios, sendo que $R_2 \rightarrow \infty$. Considerando este último caso, e, os limites de aplicação da teoria eletromagnética clássica, pode-se definir o raio clássico do elétron. No texto que versa sobre capacitância, pertinente a obra *Curso de Física Básica: Eletromagnetismo* de Herch Moysés Nussenzveig, o autor destaca:

As forças coulombianas repulsivas entre elementos de carga de mesmo sinal não permitiriam a existência de um modelo estável para o elétron (teorema de Earnshaw), sem a intervenção de forças de outra natureza para contrabalançar a repulsão. Não faria sentido, porém, um modelo clássico para uma partícula como elétron já bem antes de chegar à escala de distâncias da ordem de [o raio clássico elétron], efeitos quânticos se manifestam. A teoria quântica,

I Encontro de iniciação à prática docente

porém, também encontra dificuldades para formular um modelo puntiforme do elétron. (p. 84)

Sendo a energia potencial U , de uma esfera uniforme de raio R , carregada com carga Q , e, pela relatividade restrita, a massa inercial m , a esfera se comporta como uma carga puntiforme, donde vem $U \approx \frac{Q^2}{4R} \cdot (\pi\epsilon_0)^{-1} = mc^2$, onde c é a velocidade do vácuo; daí obtém-se $R \approx 2,8 \times 10^{-15} \text{m}$, o raio clássico do elétron.

Um aspecto importante acerca de capacitores num circuito pode ser referenciado ao conceito de capacitor equivalente, em que um mesmo capacitor detém um “conjunto” que consiste na capacitância de todos. As expressões “capacitores em paralelo” e “capacitores em série”, conforme Hallyday e outros abordam, não dizem respeito a como as placas do capacitor são desenhadas/representadas. Para a primeira expressão, a referência constitui-se no fato de que existe uma mesma diferença entre as placas dos capacitores, diferença esta que relacionada à diferença de potencial entre os terminais de uma determinada bateria, por exemplo. Enquanto para a segunda expressão, verifica-se que capacitores são dispostos numa certa seqüência. Deste, faz-se ressalva que a bateria produz cargas somente às placas as quais estão a ela ligadas, sendo que as demais “carregam-se” pelo processo de eletrização/indução; de modo que a capacitância equivalente desse último sistema sempre é menor com relação aos demais capacitores.

Em se tratando de circuitos, principalmente no que tange à discussão sobre as dificuldades de se ensinar epistemologicamente na Educação Básica o conceito corrente elétrica, F. Solano e outros no trabalho *Persistencia de Preconcepciones sobre los circuitos eléctricos de corriente continua* afirmam:

Siempre que una persona intenta comprender algo, necesita activar las ideas que ya posee y que le sirvan para organizar la nueva información y darle sentido, de ahí la importancia que han adquirido los estudios sobre las ideas distintas a las científicas que tiene el alumnado. Se dispone de abundantes datos sobre las preconcepciones de los estudiantes con respecto a los fenómenos tanto físicos como químicos, sociales e históricos e incluso matemáticos. (p. 460)

Esse trabalho trata que apesar de modificações no sistema de ensino da Espanha haverem sido implementadas, mesmo após vários anos os alunos tendem a persistir mantendo seu conhecimento adquirido através de experiências vivências pelo senso comum em detrimento do saber propriamente elaborado de modo formal.

É relevante salientar que a explicação acerca da interação entre cargas elétricas em repouso utilizando-se da proposta teórica do físico francês Charles Augustin Coulomb não foi desenvolvida unicamente pelo mesmo, mas por um grupo de estudiosos que ao longo do tempo proporcionaram as condições necessárias para que isso acontecesse. O químico e físico inglês Henry Cavendish (1731-1810), através de experiências utilizando uma balança de torção, obteve, em 1770, a lei do inverso do quadrado da distância para forças elétricas. Para o químico inglês Joseph Priestley (1733-1804), a eletricidade estava sujeita de modo análogo às leis da gravitação de Newton (Neves, 2000; Pilling & Dias, 2007) – lei do inverso do quadrado. E, Coulomb construiu (adaptou) uma balança de torção na qual foi verificado com precisão a hipótese de Priestley, o que o levou a enunciar sua lei que versava sobre interações de cargas elétrica.

I Encontro de iniciação à prática docente

O texto da obra de J. M. F. Bassalo aborda sobre a importância de se verificar a precisão do expoente 2 na relação de Coulomb. Vários nomes contribuíram para verificação de tal precisão como: John Robison (1739), Henry Cavendish (1773), James Clerk Maxwell (1873), Pierre-Simon Marquês de La Place (1799-1825), Plimpton e Lawton (1936) e Williams (1971). Tal tematização, que é objeto de vários estudos/experiências, consiste no fato de que, se o expoente 2 for tomado em termos absolutos, a massa de repouso do fóton deverá ser diferente de zero, o que poderia acarretar uma profunda reformulação da Eletrodinâmica Quântica.

Um aspecto fundamental consiste na observação entre corrente elétrica e diferença de potencial sob as condições do físico alemão Georg Simon Ohm (1787-1854) na proposição de sua lei, sob condições em que a temperatura é tida como constante. Baseado na relação $V = RI$, Bassalo trata que:

[...] “A força eletromotriz atuando entre as extremidades de qualquer parte do circuito é o produto da intensidade da corrente e a resistência daquela parte do circuito.” [...] (p. 460)

É essencial observar nas análises de circuitos elétricos simples de corrente contínua o cumprimento dos princípios de Conservação da Energia e de Conservação da Carga Elétrica. Em 1840, o físico inglês James Prescott Joule, em seu estudo sobre a dissipação de calor por um condutor percorrido por uma corrente elétrica, demonstrou que o calor dissipado por um fio condutor em um dado tempo, era proporcional ao produto de sua resistência, pelo quadrado da intensidade da corrente que circula no mesmo. Em 1847 William Thomsom tornou-se conhecido pelo emprego das leis de conservação da energia de Hermann Ludwig Ferdinand Von Helmholtz. Já em 1851, o engenheiro, matemático e físico inglês Lord Kelvin (1824-1907), determinou as relações num circuito entre força eletromotriz, trabalho e calor.

Em 1845-1847, o físico alemão Gustav Robert Kirchhoff (1824-1827) propôs a teoria geral das redes (conjuntos de malhas) elétricas planas e espaciais, através da utilização das leis de conservação da energia e da carga elétrica. Tais leis, conhecidas como Leis de Kirchhoff, são aplicáveis a circuitos de corrente contendo capacitores e indutores. Conforme consta em J. F. M. Rocha e J. M. F. Bassalo, lei dos nós – “em um nó (interseção de dois ou mais condutores), a soma das correntes que chegam até ele, é igual a soma da corrente que deles saem”, e lei das malhas – “em uma malha (conjunto de baterias e resistências) a soma das forças eletromotrizes das baterias é igual a soma das quedas de potencial ou voltagem nas resistências”.

Após a resolução da dicotomia onda-partícula à qual era concebida a natureza da luz, a mesma converteu-se na dualidade Onda-partícula. Assim, o professor Hans Christian Oersted (1777-1851) unificou, do ponto de vista experimental, a Eletricidade (Eletrostática e Galvanismo) com o Magnetismo, por volta de 1820. Já em 1873, propõe a unificação teórica e experimental da Eletricidade, do Magnetismo e também da Óptica como ramos da Teoria Eletromagnética. Dessa forma, conforme consta nas obras de Hallyday e outros e de J. F. M. Rocha, ocorreu uma unificação na formulação matemática das leis de Coulomb, Oersted, Ampère, Biot e Savart, Faraday e Lenz, de modo a expressá-las em quatro equações conhecidas como equações de Maxwell. São elas: a Lei de Gauss para Eletricidade, a Lei de Gauss para o Magnetismo, a Lei de Ampère-Maxwell e a Lei de Indução de Faraday. Portanto, é muito importante compreender o trajeto da construção do conhecimento físico que permitiu a produção do eletromagnetismo.

Enfim, cabe destacar algumas aplicações tecnológicas decorrentes do progresso

I Encontro de iniciação à prática docente

da Ciência ao longo do tempo, das quais J. F. M. Rocha cita o telégrafo (1835) de Samuel Morse (1791-1872), o telefone (1876) de Alexander G. Bell, o Rádio (1834) de Guglielmo Marconi (1874-1937), a televisão (1926) de John L. Baird, e outros. Equipamentos esses constituídos de vários tipos de componentes eletrônicos, dentre os quais estão os capacitores.

É fundamental a associação Filosofia, História & Ensino de Ciências Naturais para a formação de cidadãos autônomos que sejam capazes de tomar decisões frente às situações de seu cotidiano em sociedade.

REFERÊNCIAS:

ALVARENGA, Beatriz, MÁXIMO, Antônio. *Física – Ensino Médio: Volume 3*. São Paulo: Scipione, 2008.

BASSALO, José Maria F. A crônica dos fenômenos elétricos e magnéticos clássicos. In: BASSALO, José Maria F. *Crônicas da Física*. Belém: UFPA, 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CASTRO, Ruth Schmitz de. Uma e outras histórias. In: CARVALHO, Anna M. Pessoa de (Org.). *Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Thomsom, 2004.

CHASSOT, Attico I. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

_____. *Catalisando transformações na Educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

DOMINGUEZ, M. Eugenia, MOREIRA, Marco Antonio. Significados atribuídos aos conceitos de campo elétrico e potencial elétrico por estudantes de Física Geral. *Revista de Ensino de Física*, São Paulo, v. 10, p. 67-82, dez. 1998.

GOLDMAN, C., LOPES, E., ROBILOTTA, M. R. Um pouco de Luz de na Lei de Gauss. *Revista de Ensino de Física*, v. 3, n. 3, p. 3, 1981.

HALLIDAY, David, RESNICK, Robert, EWALKER, Jearl. *Fundamentos de Física: Eletromagnetismo*. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

JOFFILY, Sérgio. *A descoberta do elétron*. Rio de Janeiro: CBPF, 2005.

MARTINS, Jader Benuzzi. *A História da Eletricidade – os homens que desenvolveram a Eletricidade*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007.

MARTINS, Roberto de A. Sobre o papel da história da ciência no ensino. *Boletim da Sociedade Brasileira de História da Ciência* 9: 3-5, 1990.

MENEZES, Andréa M. M., LOPES, Eliana, ROBILOTTA, Manoel Roberto. Gente como carga e aula como campo. *Revista de Ensino de Física*, São Paulo, v. 5, n. 01, p. 16-23, jun. 1983.

I Encontro de iniciação à prática docente

NEVES, Marcos C. D. A Terra e sua Posição no Universo: Formas, Dimensões e Modelos Orbitais. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 22, n. 4, p. 557-567, dez. 2000.

NUSSENZVEIG, Herch Moysés. *Curso de Física Básica: Eletromagnetismo*. São Paulo: Edgard Blucher, 1997.

PILLING, Diana P. A., DIAS, Penha M. C. A hipótese heliocêntrica na Antiguidade. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 29, n. 4, 613-623, 2007.

ROCHA, José Fernando. Origem e Evolução do Eletromagnetismo. In: ROCHA, José Fernando (Org.). *Origens e evolução das idéias da Física*, Salvador: UFBA, 2002.

SOLANO, F. *et al.* Persistencia de Preconcepciones sobre los Circuitos Eléctricos de Corriente Continua. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 24, n. 4, p. 460-470, dez. 2002.

I Encontro de iniciação à prática docente

MINI CURSO - RESUMOS

I Encontro de iniciação à prática docente

ARQUITETURA CARDÍACA 01

Samuel Oliveira Gonçalves da Costa**, Luana Cavalcanti Dias Xavier***, Jesana Sá Damasceno****, Carlos Eduardo Seyfert*

Discente do Curso de Medicina, monitor de Anatomia Topográfica; * Discente do Curso de Medicina, monitora de Fundamentos de Anatomia; **** Discente do Curso de Enfermagem, monitora de Anatomia Humana; * Professor/Orientador da disciplina Anatomia do Curso de Medicina do CFP/ UFCG.

Ao longo dos tempos, os estudos sobre o coração tem intrigado os médicos e anatomistas, haja vista sua importância a todos os sistemas corpóreos devido a sua função de bombear sangue a estes tecidos. Ao profissional da saúde faz-se necessário conhecê-lo e entender seu funcionamento, como ele se desenvolveu e ainda, quais disfunções podem acometer esta estrutura. O referido mini-curso – Arquitetura Cardíaca 01– tem como proposta elucidar aos alunos do Curso de Enfermagem a localização do coração e as relações deste com as demais estruturas, sua morfologia, seu desenvolvimento, bem como o seu funcionamento, para que este profissional ao deparar-se com um paciente acometido por problemas cardíacos tenha o conhecimento das principais causas do comprometimento deste órgão.

Palavras-chave: Coração, enfermagem, arquitetura cardíaca.

I Encontro de iniciação à prática docente

ARQUITETURA CARDÍACA 02

Victor Regis Caroca **, João Marinheiro Lemos***, Suelani Alves Bezerra****, Patricia Marega*

Discente do Curso de Medicina, monitor de Fundamentos de Anatomia; * Discente do Curso de Enfermagem, monitor de Anatomia Humana; **** Discente do Curso Medicina, monitora de Anatomia Topográfica; * Professora/Orientadora de Anatomia dos Cursos de Enfermagem e Medicina CFP/ UFCG.

Cabe ao profissional de saúde conhecer as estruturas corpóreas, sua forma, seu funcionamento e suas disfunções. Dentre os sistemas mais importantes está o cardiovascular, devido a sua função de conduzir substâncias a diferentes partes do corpo através dos vasos sanguíneos, pela contração rítmica do coração que funciona como uma bomba propulsora de sangue. Determinar problemas cardíacos torna-se então crucial ao profissional de saúde devido a sua grande importância, assim sendo, o Mini Curso – Arquitetura Cardíaca 02 – tem o papel de esclarecer aos alunos do Curso de Enfermagem a origem do coração, suas relações, sua morfologia bem como o seu funcionamento, com o intuito de prepará-los cada vez mais para a vida profissional nos Centros de Saúde.

Palavras-chave: Coração, enfermagem, arquitetura cardíaca.

I Encontro de iniciação à prática docente

ACOLHIMENTO DO USUÁRIO EM SAÚDE MENTAL NA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA

Thaisy Sarmiento Batista de Oliveira ** Thaliny Batista Sarmiento de Oliveira ** Helena Karolyne Arruda Guedes ** Francisca Bezerra de Oliveira *

** Alunas do curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Centro de Formação de Professores-CFP. Unidade Acadêmica de Ciências da Vida-UACV.

*Enfermeira, Doutora pela USP, Professora associada II do CFP/UFCG, Cajazeiras-PB. E-mail: oliveiraafb@uol.com.br

A integração entre as ações de saúde mental e da Estratégia de Saúde da Família (ESF) é fundamental para o processo de inclusão do usuário com sofrimento psicossocial à sociedade. No Brasil, aproximadamente 15 a 20% da população apresentam algum tipo de sofrimento psicossocial, necessitando de cuidados no campo da saúde mental. Diante desses dados, surge a necessidade de se elevar à atenção neste campo do saber a um maior nível de importância, como uma prioridade máxima das políticas públicas de saúde. Nos últimos anos, o Ministério da Saúde vem estimulando a inclusão dessas políticas de expansão, formulação, formação e avaliação da Atenção Básica direcionadas a pessoas em sofrimento psíquico, enfatizando a criação de equipes nessa rede de atenção com fortes vínculos com os profissionais da saúde mental. Dessa forma, torna-se necessário estabelecer um sistema de atenção à saúde apropriado, acessível, que reúna todos os elementos fundamentais para promover um enfoque cooperativo, integral de bem-estar a todos. Entretanto, é notório que muitos profissionais quando estimulados a efetuarem a integração da saúde mental com a ESF referem não apresentar uma preparação em sua formação acadêmica dentro desta área que os levem a desenvolver ou buscar essa interlocução. Este minicurso vem proporcionar aos estudantes um aprofundamento neste campo de assistência à saúde, bem como provocar reflexões e debates sobre esta temática, a partir de estudos sobre a história da Reforma Psiquiátrica Brasileira, a criação dos novos serviços de saúde mental, a sua integração com a rede básica de saúde e a atuação do enfermeiro na ESF frente aos sujeitos com transtornos mentais.

Palavras-chave: reforma psiquiátrica, rede básica de saúde, saúde mental.

I Encontro de iniciação à prática docente

TÉCNICAS DE MICROSCOPIA APLICADAS À HEMATOLOGIA: FERRAMENTAS DA MONITORIA DE BIOLOGIA

Francisca Amanda Abreu Martins**, Denise da Silva Ramos**, Dr. José Cezario de Almeida*.

As aulas práticas de Biologia realizadas em laboratório tem sido uma importante ferramenta para a melhoria do conhecimento teórico dos alunos assistidos pela monitoria da disciplina. Os recursos microscópicos e as diversas técnicas empregadas constituem-se em elementos metodológicos necessários ao conhecimento instrumentalizado dos conteúdos, dentre eles à citologia. Este trabalho teve por objetivo aplicar as metodologias modernas disponíveis, visando estudos mais específicos das células humanas, como as do sangue, a partir de aplicações em hematologia. O desenvolvimento do trabalho permitiu elucidar e revelar aos alunos assistidos pela monitoria os aspectos quati-qualitativos das células sanguíneas e correlacioná-los com a saúde humana. As práticas executadas para a melhoria do conhecimento dos alunos Biologia, Curso de Licenciatura em Ciências, Habilitação em Biologia CFP / UFCG seguiram procedimentos metodológicos sistemáticos em todas as etapas do processo. A extensão hematológica consiste em analisar as células sanguíneas e a preparação do material é feita pelo método de esfregaço, esse é utilizado para estudo em citologia, essa prática permite identificar fenótipos celulares. Os resultados obtidos serão influenciados na perspectiva do ensino-aprendizagem demonstrando melhor nível de discussão e domínio das práticas biológicas, que serão refletidas na formação acadêmica e profissional. Conclui-se que, estas ações contribuirão para o ensino-aprendizagem concreta dos alunos de Licenciatura em Biologia.

Palavras-chave: Biologia, análise, práticas.

** Monitores da Disciplina Biologia I do Curso de Licenciatura em Ciências/ CFP / UFCG.

* Professor/Orientador - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Unidade Acadêmica de Ciências da Vida (UACV).

I Encontro de iniciação à prática docente

MINICURSO -TEXTOS COMPLETOS

ENSINO DE HISTÓRIA: TEORIA E PRÁTICA

Janice Correa da Silva**
Danilo de Sousa Cezário***
Maria Lucinete Fortunato*
UACS/CFP/UFCG

** Monitora de Teoria do Ensino de História

*** Monitor de Teoria da História I

* Professora/Orientador da disciplina Teoria da História I e Teoria do Ensino da História

O presente trabalho pretende discutir o ensino de História no Brasil e as implicações políticas e epistemológicas que o envolve, bem como a influência das escolas históricas no ensino desta mesma disciplina.

Abordamos este tema, tomando por base a nossa prática na monitoria das disciplinas “Teoria da História I” e “Teoria do Ensino de História” e em virtude da necessidade de problematizar e apreender as transformações pelas quais o saber histórico e conseqüentemente o ensino de história vem passando nos últimos anos.

Dessa forma questionamos: de que forma se caracterizou o ensino de história no Brasil a partir do surgimento da disciplina de História no século XIX? Quais as transformações pelas quais passou o ensino de História a partir da influencia das escolas históricas? Qual o debate que permeia as discussões acerca do ensino de História na nossa contemporaneidade?

Para compreender tais questionamentos, necessário se faz delimitar as três grandes “escolas históricas”, que embasaram a crença na cientificidade e na recusa da filosofia da história: o Positivismo, o Marxismo e a Escola dos Annales.

Foi no século XIX que a história surgiu no Brasil como uma disciplina autônoma, marcada profundamente pelas idéias positivistas desenvolvidas na França por Augusto Comte, para quem a constituição dos conhecimentos sociais deveria se fundamentar nas características apresentadas pelas Ciências Naturais, uma vez que a sociedade era regida pelas mesmas leis que regem a natureza. De acordo com Faustino & Gasparin,

Através do uso de métodos de investigação, como a observação, experimentação, dedução e comparação, a ciência se apresenta, nesse período, como um instrumento capaz de desvendar, explicar e resolver os problemas enfrentados pela humanidade. Para tanto, fazia-se necessário descobrir, através de pressupostos científicos, as leis ou postulados que regiam o mundo, para que a realidade pudesse se tornar inteligível (FAUSTINO & GASPARIN, 2001, p. 158).

De acordo com os princípios defendidos pela “Escola Metódica”, dita “Positivista”, acreditava-se reviver o passado tal como ele aconteceu, através de um método por meio do qual o historiador iria ao passado e faria com que se construísse um conhecimento real e objetivo. Porém, esta volta ao passado não serviria para julgá-lo, mas, para ressuscitá-lo, visto que a ciência histórica deveria ser completamente neutra e imparcial. Assim, a reconstrução do passado tal como ocorreu se dava pelas buscas incansáveis de documentos oficiais, cuja veracidade pudesse ser comprovada.

Nesta perspectiva, o conhecimento histórico deveria se constituir de forma objetiva e neutra, de modo que os pontos de vista do pesquisador não deveriam aparecer na narrativa histórica. Tinha-se então um conhecimento dito científico e uma história

I Encontro de iniciação à prática docente

considerada universal, uma vez que a mesma objetivava apresentar um passado comum a todos os homens tal como acontecera, assim como um futuro que levaria à redenção e à felicidade de todos os povos por meio da crença na razão, na ordem e por fim no progresso da humanidade.

Influenciada pelo positivismo, a História, no século XIX, se apega, pois, aos métodos científicos, deixando de lado a filosofia. Este deslocamento possibilita à História a adoção de um método de estudo próprio e ocasiona um fortalecimento do método empírico.

A partir dessas concepções, constituiu-se um saber histórico que privilegiava abordagens onde eram enfatizados os grandes feitos daqueles que eram tidos como heróis. Eram, portanto narrados os eventos onde os fatos políticos eram exaltados bem como as proezas das elites. Tais características se faziam visíveis no ensino de história no Brasil, onde, desde o século XIX nos deparávamos com um tipo de ensino em que eram apresentadas somente narrativas que exaltavam a elite política detentora do poder, nas quais eram os grandes homens que estavam em cena.

De acordo com Faustino & Gasparin (2001),

O ideal presente no ensino era o do progresso contínuo, aprendido através do estudo dos fatos representado pela linearidade e superposição constante dos acontecimentos, demonstrando assim que o curso da história é sempre ininterrupto e gradual. No estudo da História o aluno deveria memorizar os acontecimentos passados – da sociedade civilizada – para que nunca se esquecesse do ônus pago por seus ancestrais, para que o mundo pudesse se modernizar e progredir. (FAUSTINO & GASPARI, 2001, p.165)

Fica evidente, por meio do trecho acima, que o ensino de história, na temporalidade que estamos discutindo, cultuava os heróis de forma exagerada. Era uma história eurocêntrica de caráter elitista e ideológico que pregava o respeito às tradições. Como se pode imaginar os conteúdos predominantes apresentavam todos estes aspectos, e objetivavam formar os juízos de valor e o patriotismo que eram necessários à constituição da identidade nacional.

No que diz respeito aos métodos de ensino, predominava a memorização, a repetição oral e escrita dos conteúdos e avaliava-se o aluno através da quantidade de informações que o mesmo era capaz de acumular. O papel do aluno era o de assimilar os conteúdos que lhe eram transmitidos, sem refletir sobre os mesmos, assumindo, portanto, uma postura de passividade no processo de ensino-aprendizagem. Saber História naquela temporalidade era simplesmente ter conhecimento das grandes nações, dos seus heróis, das capitais da língua, da economia, da política das datas comemorativas. Percebe-se, assim, que o processo de ensino-aprendizagem da História se baseava na exposição leitura e memorização.

Portanto, no Brasil, durante a Monarquia e a República foi produzida uma história que propunha a construção da identidade brasileira, por meio do amor à pátria e à nação. A partir de 1929, o interesse na educação voltou-se para formar cidadãos político-militares sem a preocupação de que os mesmos tivessem conhecimento de uma “história de si próprio”.

Na década de 1930, momento em que ocorre o fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e o ensino passa a ser universalizado em todo o país.

Durante os anos 1950 e 1960 novas expectativas foram estabelecidas em relação ao ensino de história, sob a influência de historiadores estrangeiros na composição dos

I Encontro de iniciação à prática docente

conteúdos. Já nos anos 1970, com a instituição pela Lei 5.692 do ensino de Estudos Sociais, os estudos históricos foram fragmentados e reiterou-se o modelo memorístico.

(...) o ensino de história centrou-se na concepção de que o desenvolvimento histórico e resultante de um progresso natural, desdobrando-se numa sucessão de fatos explicados para uma relação lógica de causas e efeitos, cujos atores são sempre os grandes nomes da história política”. (SIQUEIRA, s/d, p. 3).

De acordo com Fonseca (2004, p. 59), só no final dos anos 70 do século XX, o modelo de ensino de história foi posto em questão e foi reivindicada uma redefinição, o que foi propiciado devido a maior flexibilidade do regime militar e às possibilidades de repensar o que se denominava de realidade brasileira.

É nos anos 1980 que ocorre de fato uma mudança paradigmática sob a inferência do marxismo e da escola dos Annales nas propostas curriculares para o ensino de história.

Entre os anos 80 e 90, a matriz marxista passa a se fazer presente em propostas curriculares e a produção do conhecimento histórico sofre algumas transformações. Questiona-se a história oficial ou dos vencedores, propõe-se o materialismo histórico como base teórica, buscando-se escutar a voz das classes subalternas, proporcionando o surgimento de outros sujeitos históricos com base na compreensão de que o motor da história seria a “luta de classes”.

Nesta perspectiva era proposto um estudo da história por meio da análise dos modos de produção, e da compreensão de que a economia explicava, em última instância, os processos históricos. Essas características passam a fazer parte de inúmeras produções e muitos livros didáticos que se apropriaram desta forma de pensar o saber histórico passam a circular.

Com uma grande especulação sobre o movimento das sociedades, Marx afirma a existência de três fatores que interagem na explicação do “real”. O primeiro fator era composto pelas forças produtivas, seguido das classes sociais e por fim o modo de produção, que era caracterizado pelas forças produtivas e pelas relações de produção. Assim, passa-se a ter a

“valorização dos homens como sujeitos que fazem a história; neste sentido, o ensino deve garantir o respeito às múltiplas formas de ser social como portadoras de significação e identidade, concebendo o aluno como agente do processo de construção da vida e da história” (CAIMI, 2001, p. 182)..

Buscava-se, então, recuperar o aluno enquanto sujeito da história e não simplesmente como o expectador de uma história já determinada.

Mas, vale destacar que a partir do final dos anos 1980 o movimento dos Annales também proporcionou mudanças profundas na produção historiográfica brasileira alterando um conceito básico da disciplina: o tempo.

Diferentemente do conceito de tempo predominante até então, onde o mesmo era pensado de forma linear, contínua e progressiva, a compreensão de tempo para os historiadores dos Annales dava ênfase ao repetitivo, ao cíclico, ao simultâneo. Outra característica das produções dos Annales era uma preocupação com o cotidiano e com os variados aspectos da vida humana.

A partir desta compreensão, ocorre a multiplicação dos objetos de estudo e das fontes e abordagens a serem utilizadas, proporcionando ao pesquisador uma diversificação no fazer historiográfico, tornando-se nítidas inúmeras possibilidades no

I Encontro de iniciação à prática docente

empreendimento de uma pesquisa histórica. Em se tratando da utilização de fontes diversas, observava-se, agora, o uso de textos literários, imagens, informações estatísticas, relatos orais, entre outros.

Na compreensão dos historiadores adeptos dos paradigmas historiográficos da chamada “Nova História” a realidade é culturalmente constituída, assim o real recebe múltiplos tratamentos sendo “possível pensar os significados simbólicos dos grupos sociais e retomar fontes outrora desprezadas para pensar a história” (Bruce, Falcão, Didier, 2001).

É a partir destas contribuições que a chamada Nova História passa a se preocupar com a constituição de uma nova metodologia de ensino, a qual deveria possibilitar a criatividade e participação dos alunos em sala de aula. As antigas metodologias passam a ser questionadas e criticadas. Busca-se fazer utilização de recursos audiovisuais objetivando motivar a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Caimi (2006), atualmente

“as orientações teórico-metodológicas presentes na produção do conhecimento histórico fundamentam-se nestes dois modelos, que mantêm uma relação de semelhança e complementaridade entre si: uma certa vertente do marxismo e o movimento dos Annales”.

Desse modo busca-se demonstrar, na prática do ensino de história, a necessidade de se construir um conhecimento histórico reflexivo e posturas investigativas diante das experiências vividas no presente ou no passado, objetivando instrumentalizar os alunos para uma leitura crítica da realidade e proporcionando aos mesmos conhecer os procedimentos da pesquisa histórica, experiências pedagógicas que postulam a construção autônoma do conhecimento pelo aluno propiciaram a configuração desta concepção de ensino.

Diante do que foi exposto acima, constatamos que desde o seu surgimento como uma disciplina autônoma no Brasil a História é marcada pela influência de concepções historiográficas estrangeiras, as quais são adaptadas às transformações que se processam nos âmbitos políticos, sociais, econômicos e culturais, como formas de ver e dizer a identidade nacional. Assim, o saber histórico vai se modificando e, ao mesmo tempo, proporcionando mudanças na forma de se ensinar a História.

A opção pela história sociocultural que prevalece na nossa contemporaneidade, por exemplo, dá-se pela substituição da compreensão de uma “história da civilização” fundamentada numa ótica eurocêntrica, por uma “História da cultura” que se fundamenta em conceitos como: cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações, redefinindo, assim, conteúdos e métodos para a produção do conhecimento histórico e para o ensino de História.

REFERÊNCIAS:

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos e Métodos do Ensino de História. In: **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008, PP. 57-96.
- CAIMI, Flávia Heloísa. A base teórica: a relação entre paradigmas da História e metodologia de ensino. In: **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil**. (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001, pp. 27-44.
- FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum**, Maringá, 23(1):157-166, 2001.

I Encontro de iniciação à prática docente

Lowy, Michel. O positivismo ou o princípio do Barão de Munchhausen. In: **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

- REIS, José Carlos. A Escola Metódica, dita “positivista”. In. **A história entre a filosofia e a ciência**. Belo Horizonte: Autentica, 2004. pp. 15-32.

- REIS, José Carlos. O marxismo. In. **A história entre a filosofia e a ciência**. Belo Horizonte: Autentica, 2004. pp.51-66.

- SIQUEIRA, Bárbara Bezerra; SOUZA, Juliana Rodrigues de. **As transformações na historiografia e no ensino de história a partir do século XX**. Disponível em: Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST_03 - Bárbara B. Siqueira e Juliana R. de Souza TC.PDF.

**NO CAMPO DAS ESCALAS:
O ENSINO E A PESQUISA PELO MÉTODO DA MICRO-HISTÓRIA**

Queila Guedes Feliciano**

Mayara Millena Moreira Formiga**

Ana Paula Nunes de Freitas**

Professor/Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Ceballos*

Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

Centro de Formação de Professores

Universidade Federal de Campina Grande

Este artigo tem por objetivo explicar o método da micro-história e o ofício do historiador adquirida em nossa experiência como monitoras da disciplina: “Tópicos Especiais em História” e “Introdução aos Estudos Históricos”, ministrada pelo professor Rodrigo Ceballos no período de 2009.1 e 2009.2.

Analisaremos os principais pressupostos teóricos e metodológicos da produção do conhecimento histórico, o trabalho do historiador, assim como questões de fontes documentais, com o propósito de discutir com os alunos em sala de aula as novas mudanças e tendências ocorridas no campo do saber histórico.

A partir das mudanças trazidas pelo movimento operário, houve a necessidade dos historiadores voltarem-se com maior ênfase para o campo das transformações e conflitos sociais. O grupo de historiadores que se destacaram nesse período foram os franceses ligados à revista *Annales d'histoire économique et sociale*, fundada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch. Contestando as posturas científicas que acusavam a história de total subjetividade, Febvre e Bloch defendiam o caráter particular das ciências humanas, dizendo que as mesmas não podiam ser regidas por leis. Reconhecia também a necessidade de uma estreita colaboração entre as disciplinas sociais.

Por não aceitarem os pressupostos da historiografia política tradicional, que apenas passava pela superficialidade dos acontecimentos, os *Annales* apoiaram-se em uma história problema, ou seja, na interpretação e análise das fontes de acordo com o objetivo da pesquisa/problema de cada historiador. Esta “escola” de historiadores acreditava que todos os acontecimentos humanos deveriam ser vistos a partir desta concepção.

Evidentemente, essas novas perspectivas do movimento historiográfico não se limitaram ao grupo dos *Annales* e muito menos à França. Elas foram tanto uma mudança de produção de conhecimento e circulação cultural, como de convergência de interesses de historiadores europeus e norte-americanos. Como a análise da cultura não permanece imutável, mediante novas realidades nos fins de 1960 os historiadores voltaram-se para as questões do tempo presente.

Em 1974, Jacques Le Goff e Pierre Nora publicaram o livro *Faire l'histoire*, divulgando trabalhos de historiadores contemporâneos preocupados com novos problemas, objetos e abordagens da chamada “nova história”.

Na amostragem de novos objetos da história encontram-se trabalhos sobre o inconsciente, o mito, o cotidiano, as mentalidades, dentre diversos outros temas, elaborados a partir das fontes consultadas e discutidas pelos autores desta época e que vão mostrar as dimensões interdisciplinares de suas perspectivas.

I Encontro de iniciação à prática docente

No decorrer dessa temporalidade, a historiografia francesa passou a trilhar os rumos das mentalidades, campo privilegiado dos principais historiadores da dita “terceira geração” dos *Annales*. Abriu-se, assim, o caminho para que a produção historiográfica francesa passasse a enfatizar não apenas a vida material, mas os processos mentais, a vida cotidiana e suas representações como o amor, a família ou a criança. Há uma mudança/retorno ao estilo da escrita dos historiadores desta geração, passando-se ao apego da narrativa e à descrição dos acontecimentos em detrimento das explicações globalizantes. As monografias sobrepunham-se à história total.

Entretanto, a chamada “Nova História” abriu-se de tal modo a outros saberes e questionamentos do tipo estruturalista que acabou pondo em risco a própria legitimidade do conhecimento histórico. Nesse contexto de crítica, vai surgir uma nova forma de conhecimento histórico que ficou conhecida como “História Cultural”. Essa nova maneira de se trabalhar a história procurou dar uma nova legitimidade aos estudos da “mentalidade”, dando maior ênfase a uma história cultural sem deixar de lado a própria história como disciplina específica.

A chamada nova história cultural não recusa de modo algum as expressões culturais das elites “letradas”, mas revela especial apreço com a história das mentalidades, pelas manifestações das massas anônimas: as festas, as resistências, as crenças, heterodoxas. Em resumo, a nova história cultural revela em especial a ficção pelo informal, sobretudo pelo popular. (VAINFAS, 2002, p.57)

A pluralidade da nova história cultural, que recusou o conceito vago de “mentalidade”, se preocupou com o “popular” dando visibilidade a diferentes maneiras de se fazer uma história a partir de outros princípios, baseados na valorização das estratificações e dos conflitos sócio-culturais como objeto de investigação.

A partir das críticas e do desmembramento de uma “história das mentalidades”, é possível distinguir nos anos de 1970 ao menos três maneiras principais de se trabalhar com a história cultural.

Uma delas é a metodologia praticada pelo italiano Carlo Ginzburg, que se atém à noção de cultura popular (circularidade cultural), presentes em seus trabalhos de reflexão teórica, nas suas pesquisas sobre religiosidade, feitiçaria e heresia na Europa quinhentista.

Outra é a história cultural de Roger Chartier, historiador vinculado, por origem e vocação, à historiografia francesa, preocupado particularmente com os conceitos de representação e apropriação expostos em seus estudos sobre “leituras e leitores na França do Antigo Regime”.

Há ainda a história da cultura produzida pelo inglês Edward Thompson, especialmente na sua obra sobre o movimento social e do cotidiano das “classes populares” na Inglaterra do século XVII.

Considerando esta diversidade da produção atual de uma “história cultural”, vamos nos deter na “micro-história”. Método historiográfico que entrou em cena por meio de seu idealizador, Carlo Ginzburg.

A micro-história refuta o relativismo, o irracionalismo e a redução do ofício do historiador a uma narrativa puramente retórica, limitada a interpretar os textos e não o próprio acontecimento.

A ruptura introduzida por Carlo Ginzburg situa-se na construção de novos objetos como a história da feitiçaria, os ritos de fertilidade e a cosmogonia. Juntamente com essas novas abordagens surge um novo método que passou a ser utilizado pela

I Encontro de iniciação à prática docente

historiografia e ficou conhecido como “método indiciário”. Ginzburg passou a trabalhar com a valorização dos fenômenos aparentemente marginais, protagonizados pelos marginalizados e excluídos, cuja verdadeira dimensão cultural e social passou a ser demonstrada.

A primeira obra de impacto publicada por Ginzburg foi *Il Bernandanti*, que trata de um culto de fertilidade ainda existente no século XVI na região do Friuli, no norte da Itália. De acordo com este costume existente desde o período medieval, aqueles que nasciam envolvidos na membrana amniótica estavam destinados a combater as bruxas numa batalha anual, cujo resultado dependeria o sucesso das colheitas a cada ano.

Ginzburg, analisando os processos instaurados pela Inquisição contra esses “andarilhos do bem” demonstrou historicamente a distância entre dois universos culturais. A “cultura dominante”, não compreendendo estes códigos que indicavam uma tradição diferente da mantida pelos inquisidores, situou este culto no sistema classificatório das heresias. Costumes populares que levaram os inquisidores a formular uma acusação de bruxaria aos seus praticantes e que encontrou resistências por parte dos próprios “andarilhos do bem”. Homens e mulheres que eram, assim como os inquisidores, tradicionalmente contrários e combatentes das “bruxarias”. O conflito entre estes dois códigos existenciais estão presentes nos depoimentos e inquéritos da Santa Inquisição, permitindo a análise por parte do historiador das discussões entre os padres e os populares “andarilhos”. Cosmogonias sobre as ações no mundo incompreensíveis para os inquisidores.

A aculturação dos camponeses estaria expressa pelo resultado obtido ao fim de dezenas de anos de insistência na perseguição desta configuração cultural arcaica: os “andarilhos do bem” acabaram por confessar a existência da bruxaria de acordo com o modelo sugerido pelos inquisidores. Ginzburg, a partir desta obra, nos levou a questionar se essa aceitação da pena foi realmente um sinal de “aculturação” ou práticas de um saber que encontraram numa aparente negação a saída para o fim da perseguição.

Este problema da relação entre os diferentes níveis de culturas é colocado novamente na obra *O Queijo e os Vermes*, onde é feita a análise dos processos instaurados pela Inquisição do século XVI a um moleiro friuliano, Domenico Scandella, conhecido popularmente por “Menochio”. Os processos são ricos em detalhes, pois a acusação não se remete a uma posição defensiva e de negação: Menochio sempre procurou argumentar como seus inquisidores e expôs suas idéias de maneira sempre aberta. As originalidades de suas declarações estão patentes na cosmogonia pessoal que esboça perante o tribunal. Essa cosmogonia é apenas um dos aspectos da visão de mundo de Menochio, ele tem as suas próprias opiniões sobre a doutrina da Igreja, sobre o poder eclesiástico e sobre a organização da sociedade.

As contribuições que Ginzburg introduziu na nova maneira de se fazer história foram renovadoras nas décadas de 1970 e 1980. Uma abordagem que privilegia os fenômenos marginais, as zonas de clivagem, as estruturas arcaicas, os conflitos entre configurações sócio-culturais. Abordagens que procederam, a partir da micro-análise de casos bem delimitados, a uma revelação de problemas de ordem mais geral.

Essas descobertas permitiram perceber uma cultura oral, que era patrimônio, por exemplo, não apenas de Menochio, mas também de um vasto seguimento da sociedade do Período Moderno. Em consequência, uma investigação que no início girava em torno de um indivíduo aparentemente fora do comum, acabou desembarcando numa hipótese geral sobre a cultura popular, mais precisamente sobre a cultura camponesa da Europa pré-industrial e como esta se portou numa época marcada pela difusão da imprensa e da Reforma Protestante. A população não é passiva. Os acontecimentos são “absorvidos” e reelaborados pelos camponeses que tiveram oportunidade, devido à imprensa, de

I Encontro de iniciação à prática docente

conhecer o mundo dos livros – mesmo que esse conhecimento viesse da prática de simplesmente ouvir dos letrados o conteúdo deles e repassá-los oralmente aos demais, por meio de argumentos originais, tudo o que haviam entendido.

O fato dos camponeses serem iletrados não os impediu, como nos mostra Ginzburg, de se apropriarem dos conhecimentos de uma “elite letrada” e o praticarem à sua maneira. A Reforma Protestante será um impulso de coragem para que as expressões divergentes do conceito de fé proposto pela Igreja católica fossem propagadas e que práticas culturais que eram escondidas, mas não esquecidas, voltassem à tona. Para isso foi preciso que a Igreja instaurasse o movimento da Inquisição para reprimir essas práticas culturais divergentes. Ginzburg vai se aterá em seus estudos justamente do comportamento microscópico destas pessoas “sem história” diante destes acontecimentos globais.

Carlo Ginzburg formulou então a partir do estudo desses processos a hipótese da “circularidade” entre a cultura da classe dominante e das classes subalternas existentes na Europa pré-industrial. Um relacionamento “circular”, feito de influências recíprocas que se moviam de baixo para cima e de cima para baixo, rompendo com o conceito de autonomia ou continuidade da cultura camponesa. Mesmo que Menochio tenha entrado em contato de maneira mediadora ou não com ambientes “cultos”, suas afirmações em defesa da intolerância religiosa, seu desejo de renovação radical da sociedade apresentaram tons originais e não parece resultado de influências externas, passivamente recebidas. Pelo contrário, foram formulações próprias originais, elaboradas e discutidas por um moleiro de uma pequena vila que teve a oportunidade de passear entre “dois mundos”: o letrado e o popular.

Para trabalhar a micro-história, para analisar a existência das “circularidades culturais” numa dada sociedade, Ginzburg desenvolveu uma metodologia chamada “paradigma indiciário”. Cabe ressaltar a dificuldade do historiador em estudar a cultural popular, já que nós não podemos nos remeter ao passado para dialogar com o objeto de estudo e as fontes que temos, neste caso, são indiretas por serem escritas por alguém ligado à cultura dominante, fazendo com que as informações cheguem “filtradas”, transparecendo muito pouco as práticas e ideais do sujeito. Esse método exige que o historiador tenha um olhar sensível para aquilo que não é muito visível, um olhar atento ao que não está facilmente nos registros documentais, pois a fonte pensada dentro de um contexto e de uma teoria tem informações que poderão ser registradas caso saibamos “dialogar” com esse passado.

Esse método não se aplica somente a inquéritos, mas a qualquer trabalho com fontes documentais, principalmente as fontes primárias que podem revelar em sua escrita alguma aspecto importante sobre o que se está pesquisando, mas não era percebido pelo historiador. A micro-história valoriza este “diálogo” com as práticas individuais e suas cosmogonias. O método indiciário, portanto, faz com que o historiador tenha um olhar de detetive, não deixando passar despercebido nenhum detalhe, vestígio, pois naquilo que às vezes parece tão óbvio pode estar uma importante pista para a direção que se quer chegar na pesquisa.

Porém, quando falamos dos filtros que retém nossos objetivos da pesquisa nas teias do passado, não queremos dizer que a pesquisa histórica possui resultados deformados, pois os indícios existem e só precisam ser problematizados. Questionar o documento até que lhe traga informações não significa que a história esteja sendo inventada, pois as interpretações partem de questões baseadas nos documentos. A subjetividade não faz com que a história deixe de ser um conhecimento científico, uma vez que a mesma utiliza-se de métodos, como por exemplo, o “paradigma indiciário” que acabou de ser apresentado e que faz do historiador uma espécie de “detetive” que

I Encontro de iniciação à prática docente

busca nas sendas do passado ações, pessoas, práticas que colaboraram para a construção das ações humanas, mesmo que as mais simples e ingênuas.

A partir da análise da micro-história, um dos objetivos deste mini-curso é mostrar que as fontes documentais históricas, sejam elas primárias ou não, apresentam um conjunto de informações que podem passar despercebidas ao olhar do historiador. É neste momento de percepção que age o método indiciário visando desenvolver no historiador um olhar sensível àquilo que não é facilmente localizável no documento.

O presente mini-curso objetiva aprofundar o debate sobre este método e seus usos na pesquisa histórica e no âmbito acadêmico, bem como suas possibilidades de uso dentro do universo da sala de aula, mostrando que o professor pode e deve ser um “pesquisador” já que o saber histórico é inovado diariamente.

A sala de aula também pode ser o espaço de construção deste conhecimento. Assim o professor, ao invés de trabalhar apenas oralmente através de aulas expositivas, pode conciliar o que o seu material didático propõe com uma pesquisa/ação prática realizada após sua explanação. A intenção é criar o sentido detetivesco ao aluno por meio da aplicação básica da micro-história. Os indícios podem surgir numa pesquisa sobre a história da família do docente ou de algum aluno, na qual pode-se incentivar o mapeamento e análise de fontes pessoais de fácil alcance (cartas, relíquias, fotos...) e instigar os alunos a problematizem os costumes e crenças que encontrarem em suas fontes.

Outra aplicabilidade da micro-história em sala de aula pode advir do trabalho com filmes. Alguns deles foram produzidos a partir de livros feitos por historiadores que trabalham a micro-história, como o romance intitulado o “O retorno de Martin Guerre”, baseado no livro da historiadora Natalie Zemon Davis. Estes filmes podem servir para o estudo e discussão da “circularidade cultural” e dos costumes populares, um tema importante para ser tratado pelo professor para repensar com o alunado as crenças e valores locais e romper com preconceitos típicos de uma sociedade contemporânea, urbana e globalizada. O principal objetivo é proporcionar ao discente um novo conhecimento sobre o conceito de “cultura”, valorizando a sua diversidade e contribuindo para que nossos futuros docentes desenvolvam sua capacidade crítica e não sejam apenas criadores de “pré-conceitos”. A intenção é provocar as sensibilidades, permitir um “diálogo” do popular, valorizar leituras próprias do mundo, por mais “bizarros” que nos pareçam nos dias de hoje. Fazer notar ao aluno a originalidade do popular diante de padrões atualmente tão uniformizados e absorvidos sem nenhum critério.

Deve-se chamar atenção aos alunos de que é preciso não se basear apenas nas características mais “vistosas”, mas que também é necessário examinar os pormenores que são a princípio negligenciados. Além dos filmes e fontes pessoais, pretendemos levar para a sala de aula instrumentos didáticos aparentemente simples e de fácil compreensão como figuras de quadros e gravuras para análise e observação dos seus “gestos”, das suas “formas” e “posições”. Figuras que por outra perspectiva de análise apresentam-se completamente distintas daquilo que pareciam ser. A intenção é mostrar como os indícios existentes criam novas imagens e, portanto, novos paradigmas de compreensão do real. Acreditamos que assim vamos contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos no campo da história, assim como em outras disciplinas das ciências humanas.

I Encontro de iniciação à prática docente

Referências

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história**: micro-historia. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**: Morfologia e Historia. Tradução: Frederico Corote. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

I Encontro de iniciação à prática docente

SEGURANÇA LABORATORIAL

Diego Nogueira Lima de Oliveira**, Namíbia Ferreira Rodrigues**, Francisca Germanya Morais Borges***, Rayane Figueiredo Lucena***, Vilson de Castro Vasques*.

** Acadêmicos do Curso de Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Campina Grande, UACV – CFP/Cajazeiras;

*** Acadêmicas do Curso de Graduação em Medicina, Universidade Federal de Campina Grande, UACV – CFP/Cajazeiras;

* Professor Adjunto, Orientador, Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Ciências da Vida – CFP/Cajazeiras.

RESUMO: A realização de procedimentos laboratoriais da ordem de ensino e pesquisa científica, em qualquer particularidade, exige, por parte dos recursos humanos, o conhecimento e a compreensão dos fatores que possibilitem acidentes, principalmente porque a alta rotatividade de pessoas e de práticas desenvolvidas neste contexto classifica o ambiente como de risco; e, muitas vezes, a orientação das atividades que nele se realizam, não é suficiente para que estudantes, professores e estagiários, em geral, se certifiquem que estão trabalhando em um lugar seguro. Neste artigo procuramos: descrever e atualizar os métodos de segurança laboratorial; elaborar um guia de consulta rápida com as orientações básicas para procedimentos seguros em laboratórios de atividades didáticas e científicas que envolvam práticas de laboratório e iniciar a sistematização do tema em questão nos planos de ensino das disciplinas envolvidas na Unidade de Ciências da Vida da UFCG. Para tanto desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica atualizada com a seleção e organização do material de significativa importância e desenvolvemos o mini-curso de segurança laboratorial a ser implementado nas disciplinas de cunho teórico-prático que necessitem das orientações propostas. A organização proposta apresenta os conceitos e as práticas de segurança delineadas em linhas gerais de interesse característico, a saber: procedimentos gerais em laboratórios, material de laboratório e sua utilização segura, tipos de riscos, biossegurança em laboratórios de biologia e microbiologia, biossegurança em laboratórios da área de saúde, procedimentos em caso de emergência, armazenamento de substâncias, resíduos laboratoriais e biossegurança em biotérios. A importância e urgência do trabalho desenvolvido está fundamentada na necessidade imediata de capacitação dos alunos da UACV que iniciam suas atividades práticas nos laboratórios de atividades didático-científicas. Concluímos que as atividades didáticas devem reunir as informações necessárias para estabelecer o diagnóstico da situação de segurança e possibilitar a troca e divulgação de informação e a estimulação dos alunos, professores e pessoal técnico a participar nas atividades de prevenção que estão dispostas neste projeto.

Palavras-Chave: Segurança laboratorial, Biossegurança, Práticas Laboratoriais

I Encontro de iniciação à prática docente

I. INTRODUÇÃO

A realização de procedimentos laboratoriais da ordem de ensino e pesquisa científica, em qualquer particularidade, exige, por parte dos recursos humanos, o conhecimento e a compreensão dos fatores que possibilitem acidentes, principalmente porque a alta rotatividade de pessoas e de práticas desenvolvidas neste contexto classifica o ambiente como de risco; e, muitas vezes, a orientação das atividades que nele se realizam, não é suficiente para que estudantes, professores e estagiários, em geral, se certifiquem que estão trabalhando em um lugar seguro.

Os laboratórios devem possuir um manual de segurança contendo normas gerais de segurança e técnicas laboratoriais básicas. O responsável pelo laboratório deve transmitir e orientar os seus colaboradores quanto aos procedimentos corretos de trabalho e as atitudes que devam tomar para evitar possíveis acidentes. São comuns exposições a agentes tóxicos e/ou corrosivos tais como queimaduras, incêndios, explosões e lesões causadas por condições inseguras de trabalho (SAVOY, 2003).

O profissional que exerce função nestes locais, seja de que natureza for, deve tomar consciência das atividades exercidas e tem que garantir todas as orientações necessárias para diminuir ao máximo a possibilidade de acidentes. Tais orientações são adquiridas, geralmente, através de treinamentos e cursos, oferecidos em sua maioria, pela própria instituição onde trabalha. Em muitos casos, os cursos superiores fornecem grande parte das informações necessárias para o desempenho seguro destas funções (DEL PINO e KRÜGER, 2009).

O funcionamento dos laboratórios deve seguir os padrões mínimos de segurança, que priorizam: a estrutura física adequada, incluindo a instalação correta dos equipamentos, a sinalização, a disponibilidade de materiais para possíveis emergências, o acondicionamento correto dos reagentes, como também o conhecimento da localização e funcionamento dos dispositivos de emergência interno, dos riscos existentes e da observância das regras de segurança a serem seguidas, seja pelo comportamento individual ou coletivo, para que se excluam dos procedimentos operacionais, as probabilidades dos imprevistos.

Durante a prática das pesquisas com animais, é necessário lembrar que estes representam risco para quem os maneja, independentemente de estarem ou não infectados, pois podem carrear agentes patogênicos. A manutenção de animais no biotério, seja para fins de pesquisa ou ensino, envolve o trabalho rígido de manejo e higienização rotineira do ambiente onde os espécimens se alimentam, produzem dejetos e/ou aerossóis, o que amplifica o risco de agravo à saúde dos que a eles tem acesso. Portanto, todos aqueles que do biotério se utilizam, devem ser conscientes dos perigos existentes neste local especial de trabalho e treinados para exercer as regras de biossegurança exigidas.

Além das normas gerais de segurança e técnicas laboratoriais básicas, faz se necessário que: coordenador, coordenados e outras pessoas que se utilizem dos espaços laboratoriais entendam e pratiquem os preceitos ditados para que sejam preservados todos os princípios de biossegurança, segundo Mastroeni (2008). Assim como em outros países do mundo, a biossegurança surgiu, principalmente, com o advento da biologia molecular. As novas técnicas de trabalho desenvolvidas junto aos produtos a serem manipulados exigiram a elaboração de normas e procedimentos que pudessem proporcionar a execução de qualquer atividade com o mínimo de risco.

Quando manipuladas, moléculas como os ácidos nucléicos por exemplo, são capazes de alterar o curso "normal" da vida dos seres vivos a partir de combinações entre as mesmas ou entre diferentes espécies. Mas, indiferente do que se deseja

I Encontro de iniciação à prática docente

manipular, a prática de trabalhar com e em segurança deve ser a mesma, tanto a nível técnico, como a nível de ensino médio e superior, em pesquisa científica ou em outras atividades potencialmente geradoras de acidentes.

No caso da biossegurança, pelas suas interfaces ideológicas, sociais, políticas e econômicas, o professor deve estar atento às características particulares do próprio conhecimento que precisa ser ensinado na escola, considerando a importância do ensino e aprendizagem dos conceitos, princípios, leis e teorias em igualdade de importância com o ensino e aprendizagem da linguagem científica. Isto implica em uma intencionalidade do professor de ensinar os termos e as formas de organização e significado dos elementos que compõe o conhecimento científico (Costa, 2007).

Os objetivos deste trabalho, consubstanciados pela análise da fundamentação teórica e da evolução observada no campo prático da segurança em laboratórios, são de descrever e atualizar os métodos atuais que auxiliam e possibilitam a realização dos procedimentos didáticos e científicos que envolvem atividades práticas laboratoriais na área da saúde. Neste artigo, portanto, pretendemos iniciar a construção de um guia de consulta rápida e prática que relacione os principais procedimentos de segurança laboratorial e, em caso de acidente, as práticas a serem adotadas nos laboratórios desta instituição de ensino superior.

Este guia deve também, apresentar uma abrangência suficientemente generalista para que possa ser adaptado e aplicado a outras instituições com laboratórios de ensino médio e de investigação científica. Deverá igualmente, ser disponibilizado a todos os investigadores (professores, técnicos e alunos) que iniciem o seu trabalho em laboratório, para que estes estejam conscientes dos procedimentos implementados, regras de segurança e potenciais riscos e perigos a que estão sujeitos.

A aplicabilidade prática destes conceitos iniciar-se-á com a apresentação do mini-curso Segurança Laboratorial, a ser ministrado no 1º Encontro de Iniciação à Prática docente: Experiências e Práxis no Programa de Monitoria, na Universidade Federal de Campina Grande, que acontecerá nos dias 18, 19 e 20 de novembro do corrente ano. Os autores deste trabalho utilizarão esta apresentação como proposta-piloto para a implementação sistemática desta didática teórico-prática no plano de ensino da disciplina de Genética da Faculdade de Enfermagem e do módulo de Princípios Físicos e Químicos do Ser Humano da Faculdade de Medicina, que se desenvolvem no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

II. MATERIAIS E MÉTODOS

Esta investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica (MOREIRA; CALEFFE, 2006), pois utilizou como fonte de coleta de dados a bibliografia, entendida como um conjunto de publicações encontrado em periódicos, livros-textos e documentos elaborados por instituições governamentais e sociedades/associações científicas.

A coleta de dados foi realizada nas bases de dados SciELO no mês de outubro de 2009. Para tanto, utilizaram-se os descritores "biossegurança e biossegurança laboratorial". Como critérios de inclusão elegeram-se as publicações em português na forma de artigos, independentemente da formação profissional do autor.

A avaliação inicial do material bibliográfico ocorreu mediante a leitura dos resumos, com a finalidade de selecionar aqueles que atendiam aos objetivos do estudo. Identificou-se um total de 39 publicações, das quais apenas 16 preenchem os critérios de inclusão.

I Encontro de iniciação à prática docente

De posse dos artigos, passou-se à etapa seguinte, ou seja, leitura minuciosa, na íntegra, de cada artigo, visando ordenar e sistematizar as informações necessárias para o preenchimento do instrumento de coleta de dados, elaborado para essa finalidade, o qual continha os seguintes tópicos: fonte de levantamento, dados de identificação, descritores, temática central, abordagem metodológica, instrumentos de coleta de dados e conclusões/considerações finais.

A maioria dos artigos analisados trazia na introdução uma definição de Biossegurança, suas peculiaridades, riscos no caso de manuseio negligente em laboratórios e sobre biotérios. Por estas características, organizou-se o material empírico ao redor de 9 (nove) temáticas: *procedimentos gerais em laboratórios, material de laboratório e sua utilização segura, tipos de riscos, biossegurança em laboratórios de biologia e microbiologia, biossegurança em laboratórios da área de saúde, procedimentos em caso de emergência, armazenamento, resíduos laboratoriais e biossegurança em biotérios.*

III. RESULTADOS

Dos artigos e manuais analisados, encontra-se a apresentação do material empírico, feita a partir das temáticas identificadas:

3.1. Procedimentos Gerais Laboratoriais

- **Acesso aos laboratórios**

Segundo Ventura & Cunha (2008) Só o pessoal autorizado deve entrar nas áreas de trabalho do laboratório; as portas do laboratório devem permanecer fechadas; as crianças não devem ser autorizadas a entrar nas áreas de trabalho do laboratório; o acesso aos compartimentos de animais requer autorização especial; nenhum animal deve entrar no laboratório, além dos que se inserem nas atividades do mesmo; todos os laboratórios onde sejam manipulados reagentes químicos especialmente perigosos deverão apresentar os símbolos e sinais internacionais de perigo associados afixados na porta e no interior e os símbolos e sinal internacional de risco biológico devem estar expostos nas portas das salas onde se estão a manusear microorganismos do grupo de risco 2 (dois) ou acima.

- **Equipamentos de segurança – EPIs e EPCs**

Os equipamentos de proteção individual (EPIs), óculos, máscaras, luvas, aventais etc. são utilizados para a prevenção da integridade física do laboratorista, enquanto que os equipamentos de proteção coletiva (EPCs) são equipamentos de uso no laboratório que, quando bem especificados para as finalidades a que se destinam, permitem executar operações em ótimas condições de salubridade para o operador e as demais pessoas no laboratório. O melhor exemplo desses equipamentos são as capelas (SAVOY, 2003). Os equipamentos de proteção individual devem estar localizados no laboratório e sua manutenção deve ser permanente.

Os de larga utilização no laboratório são:

- CAIXA COM AREIA – para uso nos casos de derramamento de líquidos, ou mesmo de incêndio.
- CAIXA DE PRIMEIROS SOCORROS - deverá conter materiais para dar o primeiro atendimento, principalmente, em casos de pequenos cortes ou queimaduras.

I Encontro de iniciação à prática docente

- CHUVEIRO DE EMERGÊNCIA – chuveiro de diâmetro de 20 a 30 cm, acionado por válvula de abertura rápida e vazão garantida por 15 minutos.
- EXTINTOR DE INCÊNDIO – pelo menos um em cada laboratório, lembrando que cada um destina-se a um uso específico de fogo;
- AVENTAL – jaleco branco, tipo $\frac{3}{4}$, manga longa, em algodão;
- LAVA-OLHOS – dispositivo de dois pequenos chuveiros de média pressão acoplados a uma bacia metálica, cujo ângulo permite direcionamento correto do jato de água;
- LUVAS DE AMIANTO – utilizadas exclusivamente no trabalho com mufas;
- LUVAS DE BORRACHA – deverão ser utilizadas nos trabalhos com substâncias tóxicas e/ou corrosivas, na limpeza de material ou do próprio laboratório;
- MÁSCARA CONTRA GASES – no trabalho com substâncias voláteis tóxicas e /ou corrosivas, sem que se possa utilizar a capela; cada filtro é adequado para a substância a qual está trabalhando. Deve-se olhar o prazo de validade dos filtros e o modo como é guardado após aberto, em um dessecador, ao abrigo do ar.
- ÓCULOS DE SEGURANÇA – de ampla visão, tipo policarbonato, com abas laterais protetoras. Deve ser usado em todas as atividades que emanam vapores ou névoas, fumos, espirros ou respingos de produtos químicos.
- PIPETADOR DE BORRACHA – o modelo simples ou modelo com três vias deve ser utilizado nos casos de líquidos corrosivos irritantes e/ou tóxicos. Para conservar o pipetador evitar aspirar o líquido até o bulbo do mesmo.
- PROTETOR FACIAL – confeccionado em material resistente ao impacto, substitui o óculos; requer adaptação anatômica

- **Áreas e Normas de trabalho no laboratório**

O laboratório deve estar arrumado, limpo e sem materiais que não sejam pertinentes para as suas atividades; as superfícies de trabalho devem ser descontaminadas no final do dia e após qualquer derrame de material potencialmente perigoso; todos os materiais contaminados, espécimes e culturas devem ser descontaminados antes de serem depositados como resíduos limpos para reutilização.

Como normas temos: é proibido comer, beber e fumar nas áreas do laboratório; nenhum material deve ser colocado ou pipetado com a boca, os corredores de circulação, acessos a extintores, a chuveiros, a lave olhos e saídas devem sempre estar desobstruídos (Ventura e Cunha, 2008).

- **Comportamento individual e coletivo recomendados no laboratório**

O trabalho de Del Pino e Kruger (2009) recomenda que nenhuma prática laboratorial seja efetuada sem o uso do avental (jaleco), pois o aluno jamais estará livre de ser atingido por substâncias tóxicas e/ou corrosivas; Os alunos que possuírem cabelos compridos devem mantê-los presos para protegê-los de vapores tóxicos, produtos de reações violentas e do fogo. Como práticas coletivas têm que são desaconselháveis brincadeiras de qualquer natureza, e é exigida a máxima atenção dos monitores e alunos durante a realização das atividades. Isto evita acidentes por vezes graves.

I Encontro de iniciação à prática docente

3.2. Material de laboratório e sua utilização segura

Os materiais mais usados nos laboratórios compreendem, principalmente, vidrarias, materiais de porcelana e metálicos (pinças, bicos de gás, etc.), equipamentos elétricos (fornos, estufas, mantas, etc.) e outros. Sua utilização segura requer alguns cuidados e condições adequadas de manuseio (Del Pino e Kruger, ano). Toda a vidraria deve ser utilizada com cuidado, evitando a que estiver danificada, para evitar riscos desnecessários e alterações em resultados. A vidraria fora dos padrões ideais deve ser remetida pra conserto e a irreparável ir para conserto.

Qualquer aquecimento feito com recipientes de vidro não deve ser diretamente na fonte de calor. No caso das chamas de combustão, no mínimo, recomenda-se o uso de tela de amianto; já no aquecimento por equipamentos elétricos, a segurança é maior, pois os materiais são preparados especificamente, com suas fontes de calor isoladas do meio externo.

Todo aquecimento deve ser feito lentamente e o mais homogêneo possível, pois procedimentos rápidos e localizados podem causar ebulições bruscas, ejeção das substâncias sob aquecimento e/ou quebra da vidraria, muito comum em tubos de ensaio, devido à pequena quantidade de material utilizado. A principal medida preventiva, neste caso, é manter a boca do tubo de ensaio dirigida sempre para um local onde não haja ninguém e procurando aquecê-lo homogênea e lentamente, agitando-o durante o processo. O resfriamento também deve ser feito lentamente, pois, se precipitado, pode causar a quebra da vidraria.

Ao aquecer um vidro, o recipiente não deve ser colocado sobre o balcão de trabalho, para evitar queimaduras graves, devido à aparência idêntica dos vidros frio e quente. É útil especificar um local para reservá-los ou lembrar-se de deixar sobre telas de amianto.

Béqueres e frascos em geral, quando cheios, devem ser segurados pelas laterais ou pelo fundo, nunca pela parte de cima, devido à grande facilidade de quebrar bordas ou gargalos, se estes forem usados como ponto de apoio.

Deve-se evitar o uso de frascos contendo reagentes que incidam quimicamente contra o vidro, como o ácido fluorídrico, ácido fosfórico e álcalis concentrados, por exemplo. Nesses casos, fazer uso de frascos plásticos ou frascos de vidro cobertos internamente com parafina.

Recipientes onde estejam sendo realizadas reações químicas jamais devem ser olhados diretamente na vertical, evitando a possibilidade de acidentes com os olhos, em caso de projeções para fora do frasco.

Durante a montagem de aparelhagem em que haja a fixação de vidraria por materiais metálicos (pinças e agarradores), é aconselhável evitar o contato direto metal-vidro. É indicado colocar um pequeno fragmento de borracha (ou material semelhante) entre os pontos de contato e evitar o emprego de força excessiva na fixação da vidraria.

O aconselhamento da vidraria é semelhante para porcelanas, lembrando que estas suportam temperaturas mais altas.

Os aparelhos elétricos devem ser observados, antes de ligar, quanto à sua voltagem, representada por cores nas próprias instalações. Estes só devem ser ligados quando estiverem em uso, sendo desligados no término das atividades e quando na ausência de pessoal de laboratório. É preciso certificar a existência de fio terra e condições de uso dos fios, plugues, tomadas e contatos; bem como evitar ligar os equipamentos em superfícies úmidas ou em presença de produtos químicos inflamáveis ou corrosivos.

I Encontro de iniciação à prática docente

3.3. Tipos de riscos

O trabalho nas instituições da saúde envolve riscos gerais e outros específicos a cada área de atividade, podendo ser classificados, de acordo com a Portaria nº 3.214, do Ministério do Trabalho do Brasil, publicada em 8 de junho de 1978, através da sua Norma Regulamentadora nº 5 (NR-5) em: Brasil

- Riscos de acidentes

Considera-se risco de acidente qualquer fator que coloque o trabalhador em situação vulnerável e possa afetar sua integridade, e seu bem estar físico e psíquico. São exemplos de risco de acidente: as máquinas e equipamentos sem proteção, probabilidade de incêndio e explosão, arranjo físico inadequado, armazenamento inadequado, etc.

- Riscos ergonômicos

Considera-se risco ergonômico qualquer fator que possa interferir nas características psicofisiológicas do trabalhador, causando desconforto ou afetando sua saúde. São exemplos de risco ergonômico: o levantamento de peso, ritmo excessivo, de trabalho, monotonia, repetitividade, postura inadequada de trabalho, etc.

- Riscos físicos

Consideram-se agentes de risco físico as diversas formas de energia a que possam estar expostos os trabalhadores, tais como: ruído, calor, frio, pressão, umidade, radiações ionizantes e não-ionizantes, vibração, etc.

- Riscos químicos

Consideram-se agentes de riscos químicos as substâncias, compostos ou produtos que possam penetrar no organismo do trabalhador pela via respiratória, nas formas de poeiras, fumos, gases, neblinas, névoas ou vapores, ou que seja, pela natureza da atividade, de exposição, possam ter contato ou ser absorvido pelo organismo através da pele ou por ingestão.

- Riscos biológicos

Consideram-se como agentes de risco biológico as bactérias, vírus, fungos, parasitas, entre outros. Os agentes de risco biológico apresentam um risco real ou potencial para o homem e para o meio ambiente.

3.4. Procedimentos em casos de emergência

- **Condutas em caso de emergência**

Franchetti (2002) afirma que para sua segurança, quando você estiver trabalhando em um laboratório, você deve: Localizar os extintores de incêndio e verificar a que tipo pertencem e que tipo de fogo podem apagar; Localizar as possíveis saídas, caixa de primeiros socorros ou kit de emergência e verificar os tipos de medicamentos existentes e sua utilização; Localizar a caixa de máscaras contra gases. Se precisar usá-las, lembre-se de verificar a existência e qualidade dos filtros adequados à sua utilização; Localizar a chave geral de eletricidade do laboratório e aprender a desligá-la; Localizar o chuveiro e verificar se este está funcionando adequadamente e ter também telefones a serem utilizados em caso de emergência (hospitais, ambulância, bombeiros, etc.)

I Encontro de iniciação à prática docente

- **Segurança contra fogo**

Devido às várias atividades desenvolvidas nos laboratório é interessante um breve conhecimento sobre o fogo. O fogo é formado pela união de três elementos: calor, comburente e combustível e esta união é conhecida como "Triângulo do Fogo" (MUNIZ, 2003).

Segundo Savoy (2003) Os métodos de extinção do fogo, resfriamento, abafamento e isolamento, visam retirar um, ou mais de um, dos três componentes do triângulo do fogo, pois na falta de um destes componentes o fogo não existirá. Os extintores portáteis de incêndio requerem uma ação rápida e devem ser utilizados para pequenos focos devido a seu rápido esvaziamento. Os extintores possuem cargas diferenciadas e devem ser utilizados somente para as classes de incêndio descritas em seus rótulos.

3.5. Armazenamento

- **Identificação e armazenamento de produtos químicos**

Segundo Ventura e Cunha (2008) identifiquem todos os produtos químicos que utilizará no seu laboratório, bem como os possíveis produtos de reações que se poderão formar. A armazenagem dos produtos químicos deve obedecer à seguinte regra: não armazene produtos químicos incompatíveis juntos; todos os produtos devem ser devidamente rotulados, com o rotulo em boas condições e legível; os materiais instáveis e voláteis podem ser armazenados em frigoríficos à prova de fogo, desde que acondicionados em recipientes devidamente selados; todos os produtos especialmente tóxicos, carcinógenos e embriogêneos devem ser armazenados em recipientes inquebráveis e em locais de acesso restrito.

3.6. Resíduos laboratoriais

- **Procedimentos gerais**

Instituições de ensino e pesquisa representam um dos setores que mais geram resíduos, principalmente químicos e biológicos, oriundos dos seus laboratórios. Porém, nem sempre, estes possuem uma destinação adequada tornando-se um grande problema para a Instituição (AFONSO et al., 2003).

A segregação dos resíduos em diferentes classes de compatibilidade é outra prática importante na hierarquia do gerenciamento, e a decisão dos procedimentos a serem seguidos está atrelada ao destino final dos resíduos (Reel, 1993). Logo o campus da Instituição deve implantar uma comissão para o gerenciamento dos laboratórios, que terá o objetivo principal de implementar ações para o tratamento e correto descarte, quando possível, de todos os resíduos gerados em seus laboratórios.

- **Resíduos biológicos e químicos**

Classificação dos Resíduos do Serviço de Saúde, segundo a resolução RDC 306/2004, ANVISA.

Resíduo do Grupo A – Potencialmente Infectante

Resíduo com a possível presença de agente biológico que por suas características de maior virulência ou concentração, podem apresentar risco de infecção.

Resíduo do Grupo B – Químico

I Encontro de iniciação à prática docente

Resíduo contendo substâncias químicas que podem apresentar risco à saúde pública ou ao meio ambiente, dependendo de suas características de inflamabilidade, corrosividade, reatividade e toxicidade.

3.7. Biossegurança em laboratórios de biologia e microbiologia

Segundo a Portaria nº 485, do Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil, através da sua Norma Regulamentadora (NR 32), aprovada em 11 de novembro de 2005, os agentes biológicos são distribuídos em quatro classes por ordem crescente de risco, Brasil.

Classe de Risco 1 : baixo risco individual para o trabalhador e para a coletividade, com baixa probabilidade de causar doença ao ser humano.

Classe de risco 2 : risco individual moderado para o trabalhador e com baixa probabilidade de disseminação para a coletividade. Podem causar doenças ao ser humano, para os quais existem meios eficazes de profilaxia ou tratamento.

Classe de risco 3 : risco individual elevado para o trabalhador e com probabilidade de disseminação para a coletividade. Podem causar doença e infecções graves ao ser humano, para as quais nem sempre existem meios eficazes de profilaxia ou tratamento.

Classe de risco 4 : risco individual elevado para o trabalhador e com probabilidade elevada de disseminação para a coletividade. Apresenta grande poder de transmissibilidade de um indivíduo a outro. Podem causar doenças graves ao ser humano, para as quais não existem meios eficazes de profilaxia ou tratamento.

3.8. Biossegurança em laboratórios da área de saúde

As atividades de profissionais de saúde têm de ser realizadas em ambiente seguro e saudável. A organização estrutural e funcional do laboratório da área de saúde deve seguir as recomendações gerais de segurança para laboratórios em geral (ALVES, 2009). Os laboratórios da área de saúde são direcionados a cumprir as regras básicas de segurança laboratorial aqui comentadas, mas o desempenho das doenças infecciosas emergentes e reemergentes têm acarretado ampla discussão sobre as verdadeiras condições de biossegurança no trabalho. A avaliação dos riscos é fundamental para iniciar a seleção de critérios e metas para minimizar os riscos que podem comprometer a saúde do homem, dos animais, do meio ambiente e da qualidade das atividades exercidas.

Medidas de biossegurança específicas devem estar de acordo com as normas nacionais e internacionais de transporte, conservação e manipulação de microorganismos patogênicos e com os requisitos de equipamentos de segurança e instalações requeridas nos níveis de biossegurança.

O transporte das amostras deve ser seguro não somente dentro dos laboratórios, mas também dentro do complexo de serviço de saúde. O setor que manuseia esse material biológico deve estar utilizando os equipamentos de segurança individual, para receber e inspecionar os materiais, bem como notificar a Comissão de Biossegurança dos possíveis e ocorridos acidentes no transporte, para que a frequência seja estimada e medidas de correção exercidas.

O gerenciamento dos resíduos de serviços de saúde tem por objetivo o manejo dos materiais desde a ordem da segregação até a destinação, dentro de práticas consideradas corretas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA.

I Encontro de iniciação à prática docente

A segregação do material residual deve se realizar no momento local de sua geração, de acordo com as propriedades químicas, físicas e biológicas, sua espécie, estado físico e classificação, para que possam ser acondicionados em sacos ou recipientes impermeáveis ou resistente a punctura, ruptura e vazamentos. Estes devem ser identificados através de etiquetas, para serem transportados internamente até um sistema de armazenamento temporário, que inicia o processo de tratamento nas autoclaves, antes da disposição final. A coleta e transporte externo e a destinação final são responsabilidades de empresas contratadas para esse fim.

A limpeza e desinfecção de materiais devem ser empregadas para o controle de infecções passíveis de serem adquiridas nos serviços de saúde. Os cuidados envolvem precauções universais como higiene, imunização, esterilização de instrumentais e atualização frequente na área da biossegurança. A esterilização deve ser sempre feita após contato direto com pacientes (sangue, urina, saliva) em locais apropriados e por pessoal treinado, numa central de esterilização, que realiza a utilização de autoclaves (calor sob pressão) segundo as instruções do fabricante.

3.9. Biossegurança em biotérios

Os biotérios são instalações que atendem as exigências de experiências com animais, os proporcionando bem-estar e saúde, para que possam se desenvolver e reproduzir bem, e responder satisfatoriamente os testes realizados. Com relação à prática experimental docente e discente, essas atividades dão suporte para a produção e iniciação científica da área de saúde, bem como para o desenvolvimento de projetos financiados por instituições de fomento à pesquisa, desde que esta seja relevante para a saúde humana e animal e respeite o Código de Ética.

A elaboração do projeto físico e funcional do biotério deve propiciar as condições ideais de instalação da estrutura e dos equipamentos e trabalhar com modelo animal (fácil manejo, docilidade, pequeno porte, fisiologia conhecida, prolificidade e ciclo reprodutivo curto).

Um dos pontos a ser analisado para a instalação de um biotério é a localização, que está diretamente relacionada à sua finalidade. A localização deverá apresentar certas características, tais como, facilidade de estacionamento, local para carga e descarga de animais e suprimentos (Merusse & Lapichick, 1996).

Os animais utilizados como modelos experimentais são seres vivos que possuem as mesmas características biológicas dos outros animais de sua espécie, com a diferença de estarem sendo privados da sua liberdade em favor da ciência. Embora existam no Brasil algumas leis relativas à proteção dos animais no sentido de evitar a dor e sofrimento, ainda não há uma legislação específica que regulamente o uso de animais em experimentos científicos. Porém os projetos de pesquisa que utilizam modelos animais devem analisados por Comitês de Ética em Pesquisa, ou colegiados similares, visando a qualificação dos projetos e evitando o uso inapropriado ou abusivo de animais em experimentações (Raymundo e Goldim, 2000).

Os alunos devem ser treinados para que haja um bom manuseio dos animais, seguindo os protocolos sobre o uso racional e objetivos do uso experimental dos animais. Faz-se necessário saber cuidar da saúde do animal, observar os indicadores de saúde-doença, como sinais vitais, manipulá-los bem para administração de medicamentos e procedimentos cirúrgicos, saber identificar os métodos e objetivos da eutanásia e o descarte apropriado dos animais. Cuidados especiais devem ser feitos, como quarentena de animais, o uso de EPIs como protetores faciais,

I Encontro de iniciação à prática docente

respiradores com filtros, controle de saúde, testes sorológicos, exames clínicos e laboratoriais regulares para diagnóstico e quando houver indicação, usar imunização.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Segurança nos laboratórios é um assunto de grande relevância na prática do ensino pesquisa e monitoria de Ciências. Ele não deve ser encarado como um assunto a parte dentro de uma disciplina ou área de estudo, mas estar inserido no contexto de forma a permitir que os conhecimentos básicos sobre segurança sejam assimilados pelo aluno de forma consciente, incentivando-o a levá-lo para o seu cotidiano.

Ressaltamos a urgência de se intensificar as investigações sobre segurança laboratorial, com objetivo de trazer subsídios que permitam viabilizar a introdução dessa prática não apenas concorrente mas sempre nas instituições de ensino e serviços de saúde, e ainda, que os gestores utilizem tais evidências científicas no planejamento das ações em saúde e pesquisa.

As atividades didáticas devem reunir as informações necessárias para estabelecer o diagnóstico da situação de segurança e possibilitar a troca e divulgação de informação e a estimulação dos alunos, professores e pessoal técnico a participar nas atividades de prevenção. São representadas pelos rótulos dos reagentes, sinalizações de segurança e de riscos químicos, biológicos, físicos, ergonômicos e de acidentes ou pela demonstração de atividades errôneas e condições inseguras, para que se conheça onde deve acertar.

O fluxo de saída e circulação de pessoal deve estar sinalizado, bem como o mapa de risco do laboratório. O emblema internacional indicando risco biológico deve estar fixado nas portas de acesso para restringir a entrada de pessoas que não tenham relação direta com o trabalho.

Os laboratórios devem seguir as normas de sinalização por cores, que servem para identificação de equipamentos de segurança, delimitação de áreas de risco e canalizações empregadas para a condução de líquidos e gases. A sinalização deve ser permanente para proibições, avisos, obrigações, meios de salvamento ou de socorro, equipamento de combate a incêndios, assinalar recipientes e tubulações, riscos de choque ou queda, vias de circulação, telefones de emergência e saída de emergência; e deve ser temporária para isolar locais de acidentes e de limitar áreas de procedimentos de risco.

As informações contidas nos rótulos dos recipientes que contém produtos químicos são extremamente valiosas e sua leitura cuidadosa poderá impedir o uso impróprio de substâncias que poderão causar acidentes. Deve-se ressaltar a observação da indicação de perigo, riscos específicos e conselhos de prudência, orientação para procedimentos de primeiros socorros e incompatibilidade com outros produtos químicos.

V. REFERÊNCIAS

- AFONSO, J. C.; NORONHA, L. A.; FELIPE, R. P.; FREIDINGER, N. Gerenciamento de resíduos laboratoriais: recuperação de elementos e preparo para descarte final. *Quim. Nova*, 26: 602-611, 2003.
- ALVES, M. R. Manual de Biossegurança. *Comissão de biossegurança do Centro Universitário Filadélfia*. Universidade de Filadélfia- UNIFIL. Londrina-PR, 2009.

I Encontro de iniciação à prática docente

- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Norma Regulamentadora (NR 32) da Portaria nº 485 de 11 de novembro de 2005. A:\CNTSS-CUT.htm (acessado em 27/Outubro/2009)
- BRASIL. Portaria nº 3.214 de 08 de junho de 1978 NR – 5. Comissão Interna de Prevenção de Acidentes. In: SEGURANÇA E MEDICINA DO TRABALHO. 29. Ed. São Paulo. Atlas, 1995. 489p. (Manuais de legislação, 16) http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/lab_virtual/tipos_de_riscos.html (acessado em 27/Outubro/2009)
- COSTA, M. A. F.; *et al.* A construção da biossegurança através de imagens: contribuições para o ensino de ciências. *Revista Eletrônica de Ensaio de Ciências*. São Paulo, v. 6, n. 1, 2007.
- COSTA, M. A. F., COSTA, M. F. B. Entendendo a Biossegurança: epistemologia e competências para a área de saúde. Rio de Janeiro: Publit, 2006.
- DEL PINO, J. C.; KRÜGER, V. Segurança no Laboratório. Instituto de Química. Área de Educação Química. *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2009.
- FRANCHETTI, S. M. M. Manual de Segurança e Regras Básicas em laboratório. *Depto. De Bioquímica e Microbiologia. IB-UNESP-Rio Claro*. 25pp, 2002.
- MASTROENI, M. F. A difícil tarefa de praticar a biossegurança. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 60, n.2, 2008.
- MERUSSE, J. L.B; LAPICHICK, V. B.V. Instalações e equipamentos. In: Comissão de Ensino do Colégio Brasileiro de Experimentação Animal. *Manual para técnicos em bioterismo*. Brasília, DF: COBEA; 1996.
- MOREIRA, H. CALEFFE, L.G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MUNIZ, A.A Cartilha do bombeiro [on-line]. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.defesacivil.rj.gov.br> (Acessado em: 31/ maio/ 2009).
- Norma: Classificação dos Resíduos do Serviço de Saúde, segundo a resolução RDC 306/2004, ANVISA, 2004.
- OLIVEIRA, C. M. *et al.* Guia de Laboratório para o Ensino de Química; Instalação, Montagem e Operação. *Conselho Regional de Química IV Região – Comissão de Ensino Técnico*. São Paulo, 2007.
- RAYMUNDO, M.M.; GOLDIM, J. R. Pesquisa em modelos animais: proposta de diretrizes. *Revista Hospital das Clínicas de Porto Alegre*. Porto Alegre, v.20, n. 1, p. 44-49, jan./abr., 2000.
- REEL, K. Using microscale chemistry: Hydrogen sulfide is not such a rotten idea. *Journal of Chemical Education, Easton*, v. 70, n. 10, p. 854-856, Oct. 1993.
- SARMENTO, E. O. Biossegurança e Experimentação Animal. *Revista CFMV*, Ano XI, nº36, p. 9-15. Brasília-DF, 2005.
- SAVOY, V. L. T. Noções básicas de organização e segurança em laboratórios químicos. *Biológico*. São Paulo, v.65, n.1/2, p.47-49, jan./dez., 2003.
- VENTURA, M. A.; CUNHA, R. C. Manual de boas práticas laboratoriais. *Centro de Conservação do Meio Ambiente. Universidade dos Açores*. Cidade, 2008.

I Encontro de iniciação à prática docente

JEAN PIAGET E A FORMAÇÃO DOCENTE

Ruttany de Souza Alves Ferreira** (UAE, CFP-UFCG)
Emanuela da Silva Soares** (UAE, CFP-UFCG)
Regiane Souza** (UAE, CFP-UFCG)
Lilian K. de S. Galvão* (professora orientadora, UAE, CFP-UFCG)
Rômulo Freitas* (professor orientador, UAE, CFP-UFCG)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir acerca das contribuições da teoria piagetiana para a prática docente. Piaget sistematizou sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo do nascimento à adolescência, dividindo-a em quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Em cada uma dessas fases, o raciocínio humano evolui construindo esquemas mentais, através dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, passando de uma forma mais simples de pensar para outra melhor elaborada. Piaget não oferece um modelo de como ensinar, mas permite ao docente compreender como as crianças e os adolescentes aprendem. Sua teoria é epistemológica genética, aplicá-la na educação significa priorizar os estímulos à ascensão da forma de raciocinar dos alunos, criando oportunidades inquietantes em busca da reequilíbrio, que significa a compreensão de algo novo. O legado deixado por Piaget é uma fonte de inspiração para um tipo de prática docente que pode modificar significativamente os objetivos e procedimentos educacionais.

Palavras chave: cognição, formação docente e educação.

Introdução

Desde o final do século XIX, com a constituição da Psicologia como disciplina científica, educadores e pesquisadores da Educação criaram a expectativa de que a Psicologia poderia fornecer a base científica para a abordagem de questões educacionais (COLL, 1992). Dentre essas teorias psicológicas que tiveram sucesso no âmbito educacional, destacar-se-á, neste texto, a teoria de Jean Piaget, por ser ainda hoje considerada, apesar das diferentes críticas, uma teoria que muito tem a contribuir com a formação docente.

Mas, afinal, quais foram as idéias de Piaget que atraíram os educadores?

Para tentar responder a essa e outras questões é que o presente trabalho tem como objetivo principal discutir acerca das contribuições da teoria de Piaget para a formação docente. Em princípio, far-se-á uma breve explanação sobre a vida do autor, posteriormente serão discutidos os conceitos de esquemas, assimilação, acomodação, equilíbrio e dos estágios do desenvolvimento cognitivo, em seguida, debater-se-á sobre a relação da teoria de Piaget e a formação docente, e, por fim, serão elencadas algumas críticas direcionadas a essa teoria.

Jean Piaget: vida e obra

Antes de começar falando acerca da teoria de Piaget propriamente dita, considera-se pertinente falar sobre a vida e a obra deste autor, com o objetivo de levar o leitor a compreender o contexto em que foram criadas suas idéias. A este respeito, é importante registrar que para narrar acerca da biografia de Piaget foram consultados os textos de Mussen et. al. (2001) e Gleitman, Fridlund e Reiseberg (2003).

Piaget nasceu na cidade de Neuchatele – Suíça, no ano de 1896. Ele era uma criança apaixonada por Biologia, chegando a colecionar fósseis, pássaros e aos 10 anos

I Encontro de iniciação à prática docente

publicou uma nota científica sobre um pardal que ele observou num parque público. Essa paixão resultou no seu Doutorado em Ciências Naturais em 1918. Porém é relevante citar, que seus interesses não se restringiam apenas a biologia, ela se dedicou a várias outras ciências, em especial a psicologia.

Alguns acontecimentos importantes marcaram a sua carreira atrelada ao campo da psicologia. Em 1919, mudou-se para a França, onde passou a administrar itens de testes modernos de inteligência com crianças na Universidade de Paris, que resultou na publicação do primeiro artigo sobre *Psicologia e inteligência* em 1921. Dois anos depois, casou-se com a psicóloga Valentine Chatenay. Posteriormente passou a fazer estudos com seus próprios filhos Luciene, Jacqueline e Laurent, auxiliado por sua esposa. Quando voltou a Suíça, realizou inúmeros estudos empíricos sobre o pensamento da criança. Em 1923, publicou o seu primeiro livro em Genebra *A linguagem e o pensamento da criança*.

Em 1980, Piaget morreu deixando importantes trabalhos em Psicologia do Desenvolvimento. Publicado 50 livros e centenas de artigos, dentre eles podemos destacar: *O Juízo Moral na Criança*, publicado em 1932; *O nascimento da inteligência*, publicado em 1936; *A psicologia da criança*, publicado em 1962; *Biologia e conhecimento*, publicado em 1967; *Seis estudos*, publicado em 1971; *A equilíbrio das estruturas cognitivas*, 1975.

Conceitos básicos: esquemas, assimilação, acomodação e equilíbrio

Para Piaget, a mente é organizada a partir de esquemas, ou seja, mediante estruturas cognitivas pelas quais o indivíduo organiza intelectualmente o meio (MUSSEN et al., 2001, p.240). E, esse processo de construção e reconstrução dos esquemas acontece através dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

A assimilação, conforme Piaget (1996), consiste na incorporação e classificação de um novo dado e/ou de uma nova informação aos conhecimentos prévios já existentes. Como por exemplo, se a criança tem uma definição do que seja um gato, ao ver uma onça, ela irá chamá-la de gato, mas depois ela começará a perceber que o referido animal tem algumas características diferenciadas do gato, como as cores e o rugido e perceberá que as outras pessoas o chamam por um nome diferente. A partir do momento que ela entende que aquele animal não é um gato e forma um novo esquema mental, entendendo que aquele animal é uma onça, acontece o processo de acomodação – compreendido, segundo Piaget (1996) como o complemento da assimilação, onde os esquemas mentais se modificam através das relações entre o sujeito e o meio, mediante adaptação. É importante destacar que esse processo de acomodação pode acontecer de duas formas, ou a criança cria um novo esquema que possa encaixar ao novo estímulo, ou modifica um já existente para que o estímulo possa ser incluído nele (MUSSEN et al., 2001). Sobre os processos de assimilação e acomodação, Moro (1987, p. 20) acrescenta: “É do interjogo da assimilação e da acomodação, para cumprir as funções de organização e de adaptação, que a atividade inteligente evolui [...]”.

A equilíbrio, por sua vez, é o processo, conforme lembra Piaget (1975), que regula a assimilação e a acomodação, é um desequilíbrio, ou seja, um estado de conflito entre o que o indivíduo sabe e o que ele passa a conhecer, no qual seu pensamento muda e progride. A este respeito, Mussen et al. (2001, p.242) comentam: “Os processos de equilíbrio e adaptação funcionam durante a vida toda, à medida que adaptamos nosso comportamento a circunstâncias em mudança”.

Utilizando os conceitos supramencionados no âmbito educacional, Menezes e Araújo (2004) fazem a seguinte relação: no processo de ensino e aprendizagem, quando o aluno se encontra diante de um “novo” conhecimento e da fragilidade dos seus antigos

I Encontro de iniciação à prática docente

esquemas, entra em conflito (desequilibra), sendo necessário assimilar e acomodar, para estabelecer um novo e mais potente equilíbrio, com a construção de novos esquemas, que passam a incorporar a sua estrutura cognitiva. Lembrando que tal estrutura cognitiva se organiza, na teoria de Piaget, através, basicamente, de quatro estágios, que ele próprio chama de fases de transição (Piaget, 1971). É exatamente sobre esses estágios ou fases de transição que o próximo tópico irá tratar.

Estágios do desenvolvimento cognitivo

Piaget (1971) sistematizou uma teoria sobre o desenvolvimento cognitivo, dividindo-a em quatro grandes estágios, denominados de: sensório-motor (do nascimento até cerca de dois anos), pré-operatório (dos dois aos sete anos), operatório concreto (dos sete aos doze anos) e operatório formal (dos doze em diante). Vale ressaltar que as idades são apenas diretrizes gerais, e não rótulos para classificar as crianças.

O estágio sensório motor compreende a idade de mais ou menos de 0 a 2 anos, sendo um estágio em que a criança passa a agir sobre o mundo, construindo esquemas de assimilação e acomodação. Nesse período, conforme salientou Piaget (1971), a inteligência é prática, baseada numa seqüência de impressões sensoriais e reações motoras. Esse é também um estágio onde a criança desenvolve suas habilidades motoras de forma acelerada. No início desse período a criança não tem a noção de objeto permanente, ou seja, ela não consegue entender que os objetos existem independentes de não estarem presentes no momento. Esse conceito começará a se formar por volta dos oito meses, quando a criança começa a procurar objetos, mas esse conceito não está totalmente definido, só estará mais desenvolvido aos nove meses. Ainda nesse estágio, têm-se o início do pensamento representativo, no qual a criança passa a imitar ações que ocorreram há algum tempo, passando das ações reflexas para ações voltadas para um objetivo.

Em seqüência a esse estágio vem o estágio pré-operatório, que é caracterizado pela capacidade que a criança tem de representar o mundo mentalmente, ou seja, de forma simbólica. Porém, a forma que a criança pensa o mundo ainda está distante de como o adulto pensa. É também nesse estágio que a criança apresenta características egocêntricas, o que faz com que as mesmas não consigam compreender o ponto de vista do outro. Piaget usou o termo egocentrismo para descrever esta característica do pensamento pré-operatório, mas da forma como utilizou não implica em egoísmo. As crianças ainda não compreendem simplesmente o outro como um self distinto, com suas próprias necessidades e as suas próprias perspectivas (GLEITMAN, FRIDLUND & REISEBERG, 2003). Destaca-se ainda nesse estágio a fase dos porquês, onde a criança não aceita a idéia do acaso, busca sempre uma explicação e tem sempre um questionamento. Nessa fase, conforme ressalta Mussen et al. (2001), é importante que os adultos sempre respondam com atenção a essas perguntas, pois esse é um período em que a criança está desenvolvendo suas capacidades de raciocínio. Ainda nesse estágio a criança não tem noção e conservação de quantidade e número, ou seja, não consegue considerar vários fatores simultaneamente. Por exemplo: se mostramos duas bolinhas de massa de um mesmo tamanho à criança, e, logo após dermos a essa bola uma forma diferente da outra à criança, ela tenderá a dizer que a bola já não tem mais a mesma quantidade de massa que a outra. Sendo assim, elas consideram apenas as aparências e não o que os objetos são de fato.

Logo após o estágio pré-operatório, tem-se o estágio operatório concreto que compreende a fase escolar. Esse é também um estágio importante por ser nele que a criança desenvolve noções como tempo, espaço, casualidade, entre outros. Nesse

I Encontro de iniciação à prática docente

estágio, a criança não se limita apenas a uma única representação imediata, porém ainda depende do mundo concreto para pensar. Outra consideração importante desse estágio é a capacidade de reversibilidade, ou seja, representar uma ação inversa a anterior. Agora a criança já compreende que se temos uma mesma quantidade de água em dois copos e se mudamos essa quantidade para copos de tamanhos diferentes a quantidade continua a mesma, isso acontece devido à capacidade que a criança adquiriu de reverter àquela ação. A criança agora sai do egocentrismo, característico das fases anteriores, e passa a colocar-se no lugar do outro. Nessa fase ela consegue interiorizar ações e consegue realizar ações sem depender apenas do mundo físico.

O operatório formal é o último estágio. De acordo com Piaget (1971), nesta fase a criança consegue chegar ao seu nível mais elevado de desenvolvimento, adquirindo a capacidade de abstração o que lhe permite buscar diversas respostas para uma mesma hipótese. Desse modo, a criança consegue adquirir capacidade de criticar diversas normas ditadas pela sociedade, o que lhe dará a capacidade de criar os seus próprios conceitos. Também não significa dizer que a mesma não esteja aberta para mudanças, o que vai ocorrer depois é uma maior aquisição de conhecimento e um aprofundamento nos conhecimentos já adquiridos e não uma alteração nas suas faculdades mentais.

A teoria de estágios de Piaget teve grande aceitação por parte dos educadores. Contudo, esta foi utilizada de forma exageradamente simplificada no âmbito educacional, como se fosse um livro de receitas ou um manual de instrução de como funciona a mente da criança. Houve, na realidade, conforme pontua Saravali (2004), uma transposição para a sala de aula de aspectos epistemológicos tratados pelo autor (como se a teoria estivesse voltada para questões educacionais), e, ademais, um modismo exacerbado e eufórico de suas idéias. No próximo tópico, as questões acerca da formação docente e da teoria de Piaget serão debatidas de forma mais detalhada.

Formação docente

Embora a teoria de Piaget não tenha sido direcionada explicitamente para a educação, é notória e fundamental a sua contribuição para a formação docente, pois este autor esclarece muitas questões em relação ao desenvolvimento cognitivo. Como também em relação à questão do desenvolvimento moral, que, apesar de não ter sido tratada neste trabalho, traz uma contribuição ímpar para o educador em relação à compreensão da construção da moralidade humana. Cabe, neste sentido, ao docente articular os conceitos piagetianos à sua prática, lembrando sempre que Piaget não aponta respostas sobre o que e como ensinar, mas permite ao docente compreender como a criança e os adolescentes aprendem, fornecendo um referencial para a identificação das possibilidades e limitações de crianças e adolescentes.

Apenas para ilustrar como o professor pode articular as concepções piagetianas à prática docente, serão elencadas, a seguir, algumas relações cabíveis entre a teoria de Piaget e a educação.

Em primeiro lugar, pode-se dizer que a teoria piagetiana inspira a idéia de que o docente precisa aplicar metodologias eficazes, que levem o educando ao conflito cognitivo e, a partir daí, a assimilar, a acomodar, a organizar e adaptar-se ao meio, no sentido de proporcionar seu desenvolvimento e aprendizagem, fazendo com que o educando construa o conhecimento através das suas próprias ações sob o mundo num processo de reequilibrações sucessivas.

Piaget ainda auxilia o educador com sua concepção de inteligência, concebendo-a como algo construído através das ações do sujeito sobre o objeto, o que caracteriza sua posição interacionista – é agindo sobre os objetos que o sujeito apreende as propriedades intrínsecas aos objetos e, mais do que isto, os transformam, acrescentando

I Encontro de iniciação à prática docente

propriedades que eles não possuíam por si mesmos.

Também, a partir da teoria piagetiana, pode-se inferir que o papel do aluno é exaltado, na medida em que Piaget considera o ser pensante como peça fundamental no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que subjaz a teoria de Piaget a idéia de que as ações do educador e da escola devem se voltar primordialmente ao desenvolvimento das capacidades múltiplas do discente, assim como para a construção de um ser humano mais criativo, democrático e crítico/participativo na sociedade, parafraseando Piaget: autônomo. O professor, nesse caso, teria o papel de mediador do conhecimento.

Outro aspecto relevante para ser comentado é acerca dos estágios de desenvolvimento cognitivo da teoria de Piaget. Com base nesta teoria, pode-se tecer alguns paralelos com a educação: o aluno tem o seu tempo de maturação e o professor não pode ultrapassar etapas. Como, por exemplo, ministrar aulas demasiadamente abstratas a alunos que ainda raciocinam utilizando a lógica concreta. Cabe, desta forma, ao professor a missão de detectar o tipo de raciocínio que a criança utiliza e direcionar esta informação em prol da aprendizagem dos seus alunos.

Para finalizar esta parte do texto que relaciona a teoria de Piaget com a formação docente, pode-se resgatar a opinião de Piaget (1976, 1977, 1998) acerca da pedagogia tradicional de sua época. Nesses textos, ele criticou o excesso de verbalismo e apontou a necessidade de se respeitar o interesse infantil, ressaltando a idéia de que isto não significa deixá-la fazer tudo o que quiser, mas fazer com que ela queira tudo o que faz.

Apesar da inegável contribuição de Piaget para a compreensão de como ocorre o processo de produção de conhecimento e a evolução do pensamento humano, sua teoria recebeu várias críticas. A seguir, serão destacadas algumas delas.

Críticas a Piaget

Estudiosos e investigadores afirmaram que Piaget subestimou a capacidade das crianças quando ele expôs sobre as capacidades infantis. Segundo esses autores os bebês já têm conceitos primitivos de espaço e tempo. Para ilustrar, Walk e Gibson (1961, apud GLEITMAN, FLIDLUND & REISENBERG, 2003) realizaram um experimento denominado de precipício visual, no qual colocavam os bebês diante de uma mesa de vidro com aproximadamente um metro de altura dividida por uma tábua central. Foram colocados bebês de seis meses na tábua central, quando as mães os chamavam do lado baixo eles vinham rapidamente, entretanto, quando as mães os chamavam do lado do precipício virtual, poucos bebês se atreveram a avançar. Desse modo, eles concluíram que os bebês de seis meses podem fazer uso de estímulos visuais para detectar a profundidade, e, a partir dessa informação orientar sua locomoção.

Outra crítica direcionada a teoria piagetiana diz respeito à noção de permanência do objeto, uma vez que alguns estudiosos afirmam que os bebês não procuram os objetos escondidos, não porque não sabem onde estão, mas porque não possuem capacidade motora para ir pegá-los (Baillargeon & Graber, 1987, apud GLEITMAN, FRIDLUND & REISEBERG, 2003).

Quanto à conservação do número e da quantidade, Gelman e Gasllistel (1990, apud MUSSEN et al., 2001) afirmam que os experimentos apresentados por Piaget e as perguntas feitas por ele são muito complexos. Neste sentido, eles propõem que se realizem os mesmos experimentos com uma quantidade menor de objetos e se faça perguntas mais objetivas às crianças. Em relação à competência numérica, os pesquisadores citados observaram que crianças com dois anos e meio conhecem os números, só que não sabem classificá-los na ordem correta.

I Encontro de iniciação à prática docente

No que diz respeito ao egocentrismo, ao contrário da teoria de Piaget, percebeu-se que crianças pré-escolares não são totalmente egocêntricas, elas conseguem perceber o ponto de vista dos outros. Como, por exemplo, entregando uma pequena foto para uma criança e pedindo para ela mostrar a sua mãe, ela vira o lado da foto para a sua mãe e a aproxima bem para que ela veja (LEMPERS & FLAVEL, 1997, apud GLEITMAN, FRIDLUND & REISEBERG, 2003).

Em relação aos estágios de desenvolvimento de Piaget, tem-se levantado questionamentos acerca de sua universalidade. De acordo com Neimark (1982), os padrões do desenvolvimento cognitivo variam de acordo com as diferentes culturas. Isso pode ser verificado numa comparação feita com jovens ocidentais e jovens aborígenes australianos, na qual os jovens ocidentais atravessam o estágio das operações concretas para as operações formais, já a maioria dos adultos aborígenes se mostram incapazes de resolver problemas abstratos. Nesse contexto, se verifica ainda os efeitos da escolaridade, um fator que orienta o pensamento e que tem uma nítida diferença na hora de proceder aos experimentos, visto que as pessoas escolarizadas compreendem melhor a intenção do pesquisador (GLEITMAN, FRIDLUND & REISEBERG, 2003).

De um modo geral, nota-se a partir dessas críticas que o desenvolvimento não se processa de forma tão nítida como propôs Piaget. Todavia, é inegável que haja diferenças cognitivas entre as crianças de acordo com a faixa etária, como também é inegável que haja, mesmo que em um momento anterior ao previsto por Piaget, egocentrismo, dificuldade em compreender a noção de quantidade e de número, assim como a noção de permanência do objeto.

Considerações Finais

Como foi mencionado no início do texto existem muitas expectativas em relação à teoria de Piaget em relação a fornecer respostas a Educação. E nesta busca de relação entre esses dois campos (teoria piagetiana e educação) acontece um engano capital: procura-se uma pedagogia "piagetiana" em uma obra de cunho epistemológico, de difícil leitura que, se muito informa sobre crianças, pouco diz sobre como ensiná-las.

A esse respeito, Coll (1992, p. 172) faz a seguinte observação: "ao que se sabe, ele [Piaget] nunca participou diretamente nem coordenou uma pesquisa com objetivos pedagógicos". Não obstante esse fato, de forma contraditória aos interesses previstos, o modelo piagetiano, curiosamente, veio a se tornar uma das mais importantes diretrizes no campo da aprendizagem escolar, por exemplo, nos USA, na Europa e no Brasil, inclusive.

Por outro lado, conforme discuti Becker (2005) Piaget deu margem às expectativas criadas pelos educadores, na medida em que ele debateu a formação do conhecimento e escreveu textos, – dentre os quais pode-se citar *Para onde vai a educação?*, *Psicologia e Pedagogia* e *Sobre a pedagogia* –, em que pensa, a partir dos seus achados, as possibilidades e limitações da escola, o ensino e seus equívocos, a aprendizagem e suas incompreensões.

Apoiando a idéia de Becker (2005), Coll (1992) afirma que, mesmo não tendo interesse em criar uma teoria direcionada à educação, Piaget trouxe contribuições contundentes a esta área, como por exemplo: a) a compreensão do desenvolvimento cognitivo; b) o entendimento de que os erros escolares são estratégias usadas pelo aluno na sua tentativa de aprendizagem de novos conhecimentos; e c) a idéia de que existem diferentes estilos individuais de aprendizagem; entre outras.

Mediante essas e outras idéias foi que Piaget foi consagrado como um dos autores preferidos dos educadores, na medida em que, conforme comenta Menezes e Araújo (2004), sua teoria foi a primeira a ser reverenciada como aquela que traria um

I Encontro de iniciação à prática docente

suporte para as explicações dos fenômenos educativos, notadamente em relação à construção do conhecimento.

Enfim, se olharmos cuidadosamente o patrimônio que Piaget deixou com sua epistemologia e psicologia genética e confrontarmos com ele a escola, concluiremos que ela deverá modificar radicalmente seus objetivos e procedimentos, conforme pontua Becker (2005): o objetivo da aprendizagem escolar não será mais a estocagem de conteúdos, mas a construção do conhecimento; os conteúdos passarão a ser eleitos a partir das necessidades individuais e não a partir do princípio arbitrário vigente de que todos devem aprender as mesmas coisas; e a aprendizagem poderá ser vista, então, como um caminho para a construção da autonomia. Contudo, é preciso muito trabalho, individual e institucional, para produzir verdadeiras transformações, na escola ou fora dela, a partir das concepções da epistemologia genética piagetiana.

Referências

- BECKER, Fernando. 2005. Um divisor de águas. In: **Coleção Memória da Pedagogia, n.º 1 : Jean Piaget**. São Paulo: Segmento – Duetto, 2005.
- COLL, C. As contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar. In: LEITE, L. B. (Org.) **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Editora Cortez, 1992. p. 164-197.
- GLEITMAN, H.; FRIDLUND, A. I. & REISEBERG, D. **Psicologia**. Lisboa: Fundação Calonste Gulbekian, 2003.
- MENEZES, A. P. de A. B. & ARAÚJO, C. R. de. “Redescobrimo” a teoria psicogenética à luz da psicologia educacional: contribuições e possíveis desdobramentos. In M. Correia (Org.). **Psicologia e Escola: uma parceria necessária**. Campinas, SP: Alínea, 2004.
- MORO, M. L. F. **Aprendizagem operatória: a interação social da criança**. Curitiba: Cortez. 1987.
- MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J. HUSTON, A C. **Desenvolvimento da personalidade da criança**. Trad. Maria Lúcia G. Leite Rosa. São Paulo: Editora Harbra, 2001.
- NEIMARK, E. D. Adolescent thought: Transition to formal operations. In: WOLMAN, B. B. (Ed.). **Handbook of development psychology**. NJ: Prentice-Hall, 1982.
- PIAGET, J. . **O Nascimento da Inteligência na Criança**. (Cabral, A., Trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1975 (Original publicado em 1936).
- PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996 (Original publicado em 1967).
- PIAGET, J. e Inhelder, B. **A Psicologia da Criança**. Nova York: Basic Books, 1962.
- PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. 2ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 1994 (Original publicado em 1932).
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.
- PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SARAVALI, E. G. Contribuições da teoria de Piaget para formação de professores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.5, n.2, p.23-41, 2004.

I Encontro de iniciação à prática docente

CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA PARA A FORMAÇÃO DISCENTE E DOCENTE

Abdoral Inácio da Silva** - UAL/CFP/UFMG
Fátima Maria Elias Ramos* (Orientadora) - UAL/CFP/UFMG

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade destacar algumas contribuições da disciplina Linguística para a formação de alunos e de professores, no que diz respeito às concepções atuais de estudos da linguagem e da língua. Além disso, ressaltar a importância de novas abordagens linguísticas para a preparação da docência do(a) aluno(a) monitor(a).

Palavras-chave: Linguística. Formação. Alunos e Professores.

INTRODUÇÃO

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 127).

O objetivo deste artigo é refletirmos sobre a relevância da Linguística nos estudos da linguagem humana e no ensino das línguas, bem como ressaltarmos suas contribuições para a formação de alunos e professores.

Inicialmente apresentamos algumas brevíssimas noções sobre os estudos linguísticos que se iniciam na antiguidade a partir de Panini, que era hindu, ao estabelecer, por meio do Sânscrito, a ideia do sagrado no uso da língua, afirmando que os textos sagrados deveriam ter uma forma específica, pois a linguagem era a maneira do homem se comunicar com o divino.

Na Grécia Antiga, a grande preocupação dos estudiosos da linguagem era estabelecer uma conexão entre as palavras, os objetos ou seres. É aí que surge a ideia das classes gramaticais, estudo tão importante no campo da língua, que predomina até hoje.

Já a partir da Idade Média, os valores culturais greco-romanos foram retomados, por isso vão se acentuando essas concepções sobre classes gramaticais que, com as expansões marítimas de alguns países europeus como Portugal, Espanha e outros, há um intercâmbio linguístico entre eles.

Segundo Faraco (1991), em fins do século XVIII, intelectuais europeus iniciaram o estudo do Sânscrito – língua clássica dos hindus. Daí, em 1786, William Jones, que era juiz em Calcutá, na Índia, destacou semelhanças entre o Sânscrito, o latim e o grego. Depois, em 1816, Franz Bopp sistematiza essas informações de Jones e demonstra, pela comparação da morfologia verbal de cada uma dessas línguas, as correspondências sistemáticas entre elas, surgindo, assim, as primeiras manifestações das teses comparatistas. É bom lembrarmos que, um pouco antes, surge a Gramática de Port Royal que concebia a língua do ponto de vista racional e lógico.

No século XX, a grande contribuição é dada por Ferdinand de Saussure (1995) que sistematiza o estudo linguístico do ponto de vista dicotômico: língua/fala;

I Encontro de iniciação à prática docente

sincronia/diacronia; significante/significado etc.. Alicerçado na noção de língua como sistema, estrutura, que Saussure fundamenta as bases para a Linguística imanente e, a Linguística se estabelece como ciência, a partir desses seus estudos.

A concepção da língua como estrutura na abordagem saussureana cria o conceito de Estruturalismo. Segundo Saussure (1995), na noção de língua como um sistema, o indivíduo não tem condições de modificá-la, mas apenas como se adaptar e usá-la de acordo com as normas convencionadas pelo grupo lingüístico. Assim, para o mestre genebrino, o objeto de estudo da Linguística deveria ser a língua, por isso os primeiros passos dados pela Linguística – como estudo científico - foram na direção de dar uma ênfase maior no sistema, na norma que, para Saussure (1995) é “social” e pode ser normatizado. A fala, para ele, é um ato individual e dificilmente poderia ser analisado.

Após Saussure, outras escolas surgem e ampliam a visão dele, acrescentando que além do sistema, o indivíduo também interfere no processo de uso da língua. O Funcionalismo e o Formalismo apontam nessa direção e demonstram que a língua tem uma função, de acordo com Jakobson de comunicar as ideias e, por isso, ele estabeleceu as funções da linguagem. Já o Formalismo trata das formas mínimas da língua e que delas dependem o uso e a semântica de uma língua.

Os estudos da Sociolinguística – relação entre linguagem e sociedade - dão uma nova dimensão à Linguística ao inserirem o falante/ouvinte, com suas ideologias e as ideologias que o cercam, como principal agente no processo de interação que, segundo Gregolin (2007, p. 52), “[...] Não há, portanto, como separar ciência e ideologia, saber e poder – pois ambos fazem parte da realidade humana da vida em sociedade”. Nessa perspectiva, a fundamentação teórica dos estudos linguísticos teve um avanço significativo ao incluir em suas reflexões o contexto social, isto é, o uso da língua em situações reais de interação.

Em razão disso, refletimos sobre a abordagem sociointeracionista nos estudos da linguagem e da língua.

1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE LÍNGUA

A linguagem é uma capacidade inata ao ser humano, por isso, ao longo do tempo, houve diversas tentativas de sistematizá-la e explicá-la. Mas é a partir dos estudos interacionistas que há um aprofundamento substancial nessa perspectiva. Bakhtin em **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (1929), já nos apresenta a dimensão social da língua, quando afirma: “A enunciação é de natureza social” (2006, p. 113). Podemos entender que há uma clara visão de que os fenômenos linguísticos são caracterizados no dialogismo, porque o indivíduo quando faz uso da língua está revelando a sua visão ideológica, de mundo e o grupo social no qual está inserido.

A relevância dos estudos linguísticos para a compreensão dos fenômenos da língua leva-nos a um entendimento de que há necessidade de ver a língua além da dimensão estrutural, cristalizada por meio das normas e, por isto, estudada do ponto de vista da homogeneidade, tornando essa visão limitada e limitante, uma vez que a língua é estudada a partir da dicotomia certo/errado, representando um reducionismo de uma atividade tão dinâmica como é a língua em uso.

Além disso, outras dicotomias surgiram, como lembra, Gregolin (2007, p. 62): “[...] Na escola, há a centralidade na escrita (só a escrita tem legitimidade, já que a oralidade é vulgar)”. Isso reflete a ideia de supremacia da escrita e que fala e escrita são regidos de forma dicotômica e até oposta.

Assim, a importância da Linguística para a prática docente é essa visão de

I Encontro de iniciação à prática docente

que a aprendizagem deve ser, necessariamente, um processo de aquisição de habilidades e de que o indivíduo adquira o domínio da língua ativamente, fazendo uso dela de forma competente, como salienta Faraco (2007, p. 68): “[...] aprender língua é tornar-se leitor e produtor de textos, saber utilizar a linguagem nas diferentes situações da vida social”, pois a leitura diz respeito a uma atividade que vai muito além do ato de decodificar os signos, e sim, conseguir ler e compreender os diversos códigos presentes nos discursos, nos textos verbais e não-verbais.

Nesse sentido, há uma necessidade urgente dos docentes se apropriarem dessas competências lingüísticas, para que as práticas de ensino não vejam mais a língua em uma perspectiva homogênea. O poema **Língua Portuguesa** de Olavo Bilac e a letra da música **Língua** de Caetano Veloso apresentam claramente duas diferentes visões sobre a Língua Portuguesa.

Língua Portuguesa

(Olavo Bilac, 1908)

Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura.
Tuba de alto clangor, lira singela,
Que tens o trom e o silvo da procela,
E o arrollo da saudade e da ternura!

Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo!
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

Em que da voz materna ouvi: "meu filho!",
E em que Camões chorou, no exílio amargo,
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!

Língua

(Caetano Veloso, 1984)

Gosta de sentir a minha língua roçar
A língua de Luís de Camões
Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar
A criar confusões de prosódia
E uma profusão de paródias
Que encurtem dores
E furem cores como camaleões
Gosto do Pessoa na pessoa
Da rosa no Rosa
E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade

I Encontro de iniciação à prática docente

E quem há de negar que esta lhe é superior?
E deixa os Portugais morrerem à míngua,
“Minha pátria é minha língua”
Fala Mangueira! Fala!
Flor do Lácio, Sambódromo
Lusamérica, latim em pó
O que quer, o que pode esta língua?

Do ponto de vista de Gregolin (2007, p. 56-57), com o qual concordamos, o poema de Bilac entende a Língua Portuguesa em uma perspectiva homogênea, pois o autor pensara a língua a partir do modelo de língua culta; na canção de Caetano, a idéia de língua é defendida como expressão da multiculturalidade identitária do povo brasileiro em uma visão heterogênea. Essa mudança da noção de língua, no final do século XX, refletiu e ainda continua refletindo no ensino da Língua Portuguesa, em nosso país.

Por essa razão, o discente e o docente devem necessariamente conhecer, mesmo que não seja profundamente as novas concepções linguísticas, para que o estudo da língua não seja condicionado apenas a uma forma normativa, homogênea, o que se traduz em um grande equívoco.

Lembremos também que o conceito de heterogeneidade deve ser tratado com discernimento, pois ele é concretizado num ambiente no qual implica alguns fatores quanto ao uso. Por exemplo, para quem falamos, para quem escrevemos e essa diversidade deve considerar qual o discurso poderá ser usado. Indursky (2000, p. 73) define que “os enunciados estabelecem entre si um diálogo constante”. Nota-se que a autora apresenta o conceito de enunciados condicionados pelo dialogismo, isso significa que os sujeitos são considerados a partir do diálogo e não a partir de um rótulo de superioridade ou inferioridade entre os sujeitos.

Considerando a visão heterogênea na prática docente, teremos elementos suficientes para compreender que o discente deve ser ouvido por meio do discurso e do uso da língua que ele domina. É dessa experiência que outras capacidades serão somadas as que ele já possui. Muitas vezes, o papel da escola é limitar essa habilidade e até definindo quais as formas são supostamente corretas ou erradas, ou seja, adequadas ou inadequadas.

Ainda tratando desse ponto, vale ressaltar que todos somos políglotas no uso de uma língua materna e nenhuma forma deverá ter predominância sobre a outra.

Bakhtin (2006, p. 125) afirma que: “Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada a evolução ideológica”. Isso significa que há um dinamismo constante na língua, consequência da evolução da sociedade e nisso os usos linguísticos se modificam. As novas tecnologias, por exemplo, são fatores de alteração ou criação de novos vocábulos e, assim, algumas palavras se tornam obsoletas e outras surgem com novos significados. Todos esses fatores devem ser considerados no estudo da língua, além das ideologias que perpassam o nosso discurso.

2 CONTRIBUIÇÃO DA LINGUÍSTICA

Os estudos da Linguística, a partir da metade do século XX, direcionaram a prática docente para uma dimensão interacionista da linguagem nos diversos modos de uso que se faz da linguagem e da língua. Considerando esse ponto de vista, Gimenez (2007, p. 103) afirma: “[...] Os estudos atuais [...] buscam subsídios em diversas áreas do conhecimento que possam contribuir para o entendimento de situações concretas como ensino de línguas, elaboração de livros didáticos, formação de professores de línguas, [...]” Partindo desse conceito, a prática docente não pode se eximir em considerar a linguagem e a língua de forma múltipla e heterogênea, haja vista as várias

I Encontro de iniciação à prática docente

manifestações presentes nos diversos discursos. O exemplo de uma linguagem nova a ser considerada em suas variedades de formas de uso é a internet que apresenta suas especificidades no uso de certas convenções, particularmente na escrita.

A nossa experiência na monitoria mostra que as práticas docentes, nos níveis de ensino fundamental e médio, ainda são deficitárias, no que se refere ao domínio da língua, pois, nessas etapas, é priorizado o ensino normativo, privilegiado a escrita, muitas vezes desconsiderando os atos de fala e sem usá-los como objeto de estudo, criando, assim, uma discrepância entre escrita e fala como se fossem manifestações totalmente diferentes ou opostas da língua.

Isso se observa quando os alunos ingressam no ensino superior, pois têm algumas dificuldades para compreenderem a nomenclatura lingüística. Se há esse obstáculo, particularmente no Curso de Letras, podemos deduzir que esse fato é também comum aos outros cursos de nível superior. Esse panorama já apresenta alguns sinais de mudança porque as práticas docentes se direcionam para uma formação mais eficiente de ensino em uma perspectiva lingüística. Na monitoria, essa nova concepção de estudar a língua considerando-a como objeto de múltiplas faces nas quais estão inseridos os valores sociais, culturais e outros, faz-se presente em nossas leituras.

Citamos, como exemplo, a prática da alfabetização que é um processo primordial e decisivo para que o indivíduo tenha o domínio de diversas modalidades lingüísticas, nessa perspectiva, os estudos atuais em Linguística são norteadores, apresentando a língua de um ponto de vista da heterogeneidade, multiplicidade, pois ela é a manifestação das experiências que o indivíduo já tem como sujeito de um grupo social. Como diz Kleiman (2001, p. 224): "Partimos do pressuposto de que, embora as experiências dos indivíduos que frequentam as aulas sejam heterogêneas, há uma marcada homogeneidade quanto à sua extração social. [...]". Por isso, o processo de alfabetização falha quando não considera a experiência de vivência do indivíduo e, por esse motivo, torna-se uma prática descontextualizada.

Analisando outro aspecto de uso da língua, consideramos o letramento não somente como uma habilidade para decodificar signos, principalmente na escrita que tem a sua normatização padronizada, mas esse indivíduo também deve ter outras habilidades decorrentes da vivência do ambiente social no qual está inserido. Há frequentemente um confronto entre a prática do ensino normativo que tem uma visão homogênea da língua e, do outro lado, tem-se uma visão bem mais tolerante com a diversidade e a variedade lingüística, estabelecendo uma perspectiva de heterogeneidade, criando um processo dialético, tendo como objeto de estudo a língua.

Desse modo, deve-se considerar na prática docente uma visão dialógica, que certamente será mais adequada para, gradativamente, modificar os conceitos estruturalistas, fundamentados em Saussure e, aos poucos se aproximando dos conceitos interacionistas da Sociolinguística. Alguns questionamentos ainda podem ser levantados a respeito de qual maneira mais adequada a língua deve ser estudada e as respostas não são fáceis de serem encontradas, pois de um lado, o conhecimento da norma é necessário para o uso da língua na modalidade formal ou culta, por outro lado, também as outras variedades têm o seu valor e, assim, somente uma visão dialógica aproximará o estudo da língua ao atender a diversidade lingüística e, além disso, adaptando esse uso em várias situações, como diz Indursky (2000, p. 70): "[...] É mesmo lícito dizer que o princípio dialógico estrutura toda sua produção teórica". Assim o que desejamos destacar é que uma atitude dialógica do docente é decisiva para estabelecer respeito às diversas manifestações lingüísticas que são inerentes à língua, pois ela é um reflexo da sociedade que é heterogênea e, por isso, jamais poderemos ensinar uma língua como um fenômeno homogêneo.

I Encontro de iniciação à prática docente

Há ainda uma concepção de prática de ensino centrada na dicotomia certo/errado que distancia o ensino de língua da dimensão científica e, se esse aspecto não for considerado, torna-se incompleto ou limitado, não atendendo as verdadeiras necessidades referentes a um atendimento de certos critérios científicos o que não é simples de definir nas áreas do conhecimento, e a língua faz parte dessa dimensão. Segundo Travaglia (2007, p. 111), “acreditamos que uma ciência se torna relevante quando suas descobertas são capazes de afetar e/ou de modificar a vida das pessoas [...]”. O que o autor ressalta é que os estudos lingüísticos apresentam uma fundamentação teórica que segue os métodos científicos e, por isso, podem ser aplicados à sala de aula.

Nesse sentido, torna-se relevante uma preparação para o docente já considerando essas idéias e, neste caso, o programa de monitoria é importante, para que passemos de uma visão homogênea da língua, que muitas vezes não segue métodos científicos, para considerar a língua como uma manifestação múltipla e de variedade, no que se refere à cultura, ao grupo social, idade, sexo e outras variantes.

Consideramos ainda que a mudança de paradigma exige adaptações significativas na metodologia de ensino e, neste caso, entra a interação essencial que deve haver entre a academia, a comunidade e experiências já feitas com resultados favoráveis, como relata Kleiman (2001, p. 19): “[...] participando de atividades comunitárias e, em alguns casos, transformando essa relação acadêmica numa relação de amizade com os alunos dos cursos de alfabetização.” Lembremos que essas experiências de alfabetização podem ser aplicadas em qualquer etapa do processo de ensino-aprendizagem. O que se observa ainda é que nas práticas de ensino há uma diferença entre os estudos lingüísticos e a fala. Se a Lingüística ainda é distante do falante, pensemos quão distantes estão os estudos da gramática normativa dele. Felizmente, hoje, há um empenho evidente de diminuir esse distanciamento entre teoria e prática docente.

A contribuição que os estudos lingüísticos oferecem a língua é uma investigação criteriosa sobre os diversos fenômenos lingüísticos e, assim, a escrita e a fala como objetos de estudo devam ter igual relevância, como afirma Kleiman (2001, p. 21): “[...] Era necessário descobrir os assuntos, objetivos e interesses que poderiam unificar as atividades e dar uma função social à escrita, acelerando e facilitando o processo de aprendizagem.”

Acrescentemos, além disso, que as práticas de docência nas academias apontam para a perspectiva interacionista, principalmente levando a escola a esses estudos teóricos, para uma aplicação efetiva da língua em sua diversidade de uso. A complexidade dos estudos lingüísticos exige uma reflexão de como a diversidade da língua é estudada, de como as variações geram preconceitos em relação a outros e como isso pode ser modificado a partir dessas experiências feitas na academia e que aos poucos começam a produzir bons resultados, despertando para uma prática docente direcionada a tornar o usuário dessa língua competente, para usar as diversas variedades e também capaz de fazer as várias leituras, não apenas a decodificação, mas entender qual é a função dos textos, dos discursos.

Por isso, deve-se considerar a língua como objeto de estudo que apresenta uma complexidade na estrutura interna que são as regras, não necessariamente normativas, e as estruturas externas, que são os fatores sociais. Mais uma vez, apontamos para a idéia de romper com o ensino tradicional da língua, pois, a definição de heterogeneidade é característica do estudo de línguas, como diz Faraco (2007, p. 67): “A sociolingüística coloca em cheque a idéia da homogeneidade lingüística, trazendo à tona a discussão sobre as variedades.” Desse modo, a atitude dialógica é o caminho para

I Encontro de iniciação à prática docente

passar de uma prática de ensino normativo para essa dimensão diversificada e considerar que essas variedades têm suas especificidades, não sendo nem mais nem menos valiosa.

Enfim, as práticas docentes devem estar preparadas para esta visão ampla de estudar a língua considerando as diversas manifestações lingüísticas envolvidas e por isso, exige uma formação permanente sobre esse conhecimento, como reflete Gregolin (2007, p. 70): “[...] Isso exige um constante redimensionamento das convicções, das praticas, das concepções sobre a língua e sobre o ensino [...]”. Assim, temos uma caminhada longa para alcançar esses objetivos, mas os primeiros passos já foram dados para essas mudanças no uso efetivo da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que foi exposto, podemos ressaltar que, em virtude da natureza complexa do objeto de estudo da Linguística, torna-se difícil elencar todas as suas contribuições para o ensino da língua.

Sabemos que, os estudos da linguagem e da língua não podem ser avaliados apenas sob um determinado ponto de vista, quer seja formal, informal, literário, culto, pois a diversidade é uma característica inerente à linguagem e jamais poderá ser estudada somente do ponto de vista de uma modalidade. Para Faraco (2007, p. 26), “[...] a ideologia da língua homogênea trata-se de um mal a ser combatido [...]”.

Nesse sentido, o discente e o docente devem aprimorar-se, em seus estudos, na perspectiva da diversidade, pois, segundo Faraco (2007, p. 28), “[...] os lingüistas não só têm defendido que o ensino dê aos alunos acesso às variedades cultas, como têm também desenvolvido uma compreensão mais refinada do próprio fenômeno das variedades cultas”. Somente dessa forma, o ensino de língua será capaz de respeitar as várias manifestações lingüísticas e, assim, não haverá uma forma dicotômica de estudar a língua, pois o ser humano faz parte de um grupo social e a diversidade dos discursos revela o seu dia-a-dia.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem [1929]. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Por uma pedagogia da variação lingüística. In: FARACO, Carlos Alberto et al. **A Relevância Social da Linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 21-50.

GIMENEZ, Telma. A relevância social dos estudos da linguagem. In: FARACO, Carlos Alberto et al. **A Relevância Social da Linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 94-109.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias lingüísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto et al. **A**

I Encontro de iniciação à prática docente

Relevância Social da Linguística: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 51-78.

INDURSKY, Freda. Reflexões sobre a linguagem: de Bakhtin à análise do discurso. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Campinas, SP: Pontes, n^{os} 4/5, Dez. 1999/jun. 2000.

KLEIMAN, Angela Bastos; SIGNORINI, Inês. **O Ensino e a Formação do Professor:** Alfabetização de Jovens e Adultos. 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral** (1916). 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A relevância social dos estudos lingüísticos e ensino de língua. In: FARACO, Carlos Alberto et al. **A Relevância Social da Linguística:** linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 110-135.

I Encontro de iniciação à prática docente

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LÍNGUA LATINA: ORIGEM, ESTRUTURA E EVOLUÇÃO

Jociédina Morais Bezerra**
Julio Neto dos Santos – Orientador*

** Aluna da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e monitora de Língua Latina da mesma instituição.

* Professor substituto da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e ministrante das disciplinas Língua Latina I e II.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo propor um estudo introdutório sobre a Língua Latina a partir de aspectos relativos e constitutivos relativos à sua origem, estrutura e evolução. O Latim teve sua origem no Lácio (Itália Central) e se expandiu por todo o mundo a partir das conquistas do Império Romano. Foi considerada a língua oficial do Império. Possuía várias denominações que são agrupadas em duas vertentes: o latim clássico e o latim vulgar. Para seu ensino adotam-se três tipos de pronúncias (a tradicional, a romana e a reconstituída); três gêneros; cinco declinações; seis casos, cada um representando uma função sintática. Começou a desaparecer após a queda do Império Romano, por volta de 476 d.C, dando origem a línguas neolatinas a partir do contato linguístico com outros idiomas e culturas. Alguns autores como Napoleão Mendes, Paulo Rónai, Zélia Cardoso entre outros são suporte teórico para desenvolver as ideias acima apresentadas.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Latina; Particularidades da Língua Latina; origem; estrutura; evolução.

INTRODUÇÃO

Este trabalho inicialmente pretende discorrer sobre a origem do latim, seus aspectos mais gerais sobre sua estrutura e evolução. Logo após, faremos uma breve revisão da literatura dos casos e suas respectivas funções sintáticas, mostrando como se constitui cada um deles, bem como sobre as declinações e suas particularidades na constituição da língua Latina. Mostraremos também, princípios de tradução e versão no estudo/ensino da Língua Latina. E, por último discorreremos sobre a evolução do latim.

ORIGEM DA LÍNGUA LATINA

A Língua Latina teve sua origem entre os falantes de uma pequena região chamada Lácio (Latium), parte da Itália Central, lugar onde foi fundada a cidade de Roma. Nessa mesma época havia, também, outros idiomas falados na Península Itálica, dentre eles, o Osco (do Sâmnio e Campânia) e o Umbro (da Úmbria). Esses idiomas possuíam uma estrutura bem próxima do Latim, por isso foram considerados ao lado deste, originados de um grupo denominado Itálico.

Com a expansão do Império Romano e a crescente ascensão do latim como língua, eles acabaram por desaparecer, restando apenas remanescentes lingüísticos verificados apenas em algumas línguas, dentre elas, o português. O Latim que foi

I Encontro de iniciação à prática docente

levado a diversas regiões, influenciado pela expansão do Império Romano, à língua do Lácio foi falada por todo o mundo e considerada a língua oficial do Império e de quase todo o mundo antigo.

A LÍNGUA LATINA

A fonética (pronúncia e letras)

Para o estudo do latim existem três tipos de pronúncias: a romana, a tradicional e a reconstituída. Porém, não sabemos com exatidão qual era a pronúncia utilizada pelos romanos. Neste trabalho daremos ênfase e escolha somente à pronúncia tradicional que é utilizada no ensino do latim no Brasil.

A pronúncia tradicional tem as seguintes características:

O alfabeto latino é composto por 23 letras: a, b, c, d, e, f, g, h, i, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, x, z.

Não existiam em latim as consoantes /j/ e /v/, elas correspondiam aos fonemas /i/ e /u/, que podiam ser usadas como vogal e como consoante. Como sons vocálicos, geralmente eram semivogais.

Os ditongos ae e oe são pronunciados somente [é]. Ex.: lunae (luné); se não formar ditongo pronuncia-se normal;

- Os grupos ch, ph e th são foneticamente pronunciados k, f, t; Ex.: brachium, brakium;
- Quando o [ti] vier seguido de vogal será pronunciado [ci]. Amicitia. Se, embora vier seguido de vogal ou precedido por s, x ou t: tiara; ostium (porta), micstio (mistura).
- A vogal u sempre é pronunciada, inclusive nos grupos /gu/ e /qu/.
- O /x/ é pronunciado /ks/ e o /y/ soa /i/.

Em latim não se usava nenhum sinal para diferenciar as sílabas tônicas, mesmo porque essas não existiam. Eram utilizados dois sinais para fazer essa diferença: “Costuma-se indicar a vogal longa com o sinal denominado mácron (-) e a vogal breve com o sinal denominado braquia (ˇ).” (CARDOSO, 2005, p. 15). Esses possuem características meramente didáticas, pois no latim não tinha acento (o que se costumou chamar traço supra-segmental em linguística). O latim é uma língua sintética que possui um sistema fonético de longevidade e brevidade, ou seja, a pronúncia é quantitativa, as palavras são pronunciadas pelo número de sílabas e pela durabilidade. Se a vogal estiver com o acento mácron, será longa e, se tiver com o braquia será breve. A sílaba longa era pronunciada com mais durabilidade do que a breve, o que gerava um jogo muito delicado fazendo do latim uma língua altamente sofisticada em termos de oratória.

ESTRUTURA DA LÍNGUA LATINA

Considerando as particularidades da estrutura Latina podemos fazer inicialmente as seguintes afirmações: as palavras em latim são declinadas. Declinar significa acrescentar ao radical da palavra uma terminação ou desinência que corresponde a um caso latino que tem uma função sintática. As palavras em latim encerram uma forma, uma função e um sentido, fazendo com que a sintaxe latina seja bastante livre, ou seja, a palavra ou o verbo ou outra classe gramatical podiam vir em qualquer parte da frase sem que isso acarretasse mudança de sentido, o mesmo não ocorrendo com as línguas dele derivadas, para a qual a rigidez da frase é uma norma e representa também uma função.

I Encontro de iniciação à prática docente

O latim não possuía artigo, este vinha na terminação da palavra, ou caso. Exemplo: *lupus* significa /o lobo/, na terminação - *us* temos o artigo. Nesse sentido podemos dizer que o latim é uma língua sintética e lógica.

Na língua latina temos cinco declinações cada uma com seis casos, tais como: nominativo (que corresponde ao sujeito e o predicativo do sujeito); genitivo (adjunto restritivo); dativo (objeto indireto e complemento nominal); acusativo (objeto direto); vocativo (vocativo – chamamento); ablativo (agente da voz passiva e adjuntos adverbiais).

Em latim há três gêneros: o masculino, o feminino e o neutro. Sabe-se que a declinação pertence uma palavra pelo seu genitivo singular, porque é o único caso que é diferente em cada uma das declinações.

Exemplos: 1ª declinação – *luna* – *lunae*; genitivo *ae*; 2ª declinação - *lupus* – *lupi* – genitivo *i*; 3ª declinação – *sermo* – *sermonis* – genitivo – *is*; 4ª declinação – *fructus* – *fructus* - genitivo – *us*; 5ª declinação – *res- rei-* genitivo – *ei*. Para se ter presente uma idéia geral acerca das cinco declinações será apresentado um quadro detalhado a seguir.

PRIMEIRA DECLINAÇÃO

Na primeira declinação temos:

- Todas as palavras terminadas em *a*;
- A maioria dos substantivos são femininos, sendo que alguns são masculinos, mesmo terminando em /*a*/ como é o caso de /*poeta*/, /*nauta*/, /*incola*/. Algumas palavras existem apenas no plural como *nupciae* e outras têm no singular um significado e no plural outro como é o caso de *copia*, /*cópia*/ e *copiae*, /*tropas*/.
- Os adjetivos declinam-se como os substantivos. Podem ser de primeira classe e de segunda classe. Os primeiros declinam pela primeira e segunda declinação e o segundo pela terceira declinação. Exemplo: *bona*, *bonus*, *bonum*
- O adjunto circunstancial (ou adjunto adverbial) se manifesta em latim basicamente em dois casos: o acusativo e o ablativo. Como acusativo pode vir precedido por preposições, como (*per*, *propter*, *supra*, etc.) e no ablativo (*de*, *e*, etc.) ou sem preposição. A preposição *in* tanto precede em alguns casos com o acusativo, mas também pode vir com o ablativo. Porém, os casos: nominativo, vocativo, genitivo ou dativo nunca vem precedidos por preposições.

Os substantivos da primeira declinação sempre serão declinados com as desinências de:

luna, *ae* (*lua*) radical *lun-* retirado do genitivo singular.

CASO	FUNÇÃO	SINGULAR	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	<i>lun - a</i>	“ <i>a lua</i> ”
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	<i>lun - ae</i>	“ <i>da lua</i> ”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	<i>lun - ae</i>	“ <i>à lua</i> ” “ <i>para lua</i> ”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	<i>lun - am</i>	“ <i>a lua</i> ”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	<i>lun - a</i>	“ <i>ó lua!</i> ”
ABLATIVO	AGENTE	<i>lun - a</i>	“ <i>pela lua</i> ”

I Encontro de iniciação à prática docente

	DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS		“com a lua”
--	--	--	-------------

CASO	FUNÇÃO	SINGULAR	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	lun - ae	“as luas”
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	lun-arum	“das luas”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	lun - is	“às luas” “para as luas”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	lun - as	“as luas”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	lun - ae	“ó luas!”
ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	lun - is	“pelas luas” “com as luas”

Exemplos

- Silvia est amica Juliae
amicus 3 amigo.

Silvia é amiga de Julia

Silvia – sujeito – nominativo singular, 1ª declinação.

est – verbo 3ª pessoa do singular Presente do Indicativo do verbo *esse*.

amica – predicativo do sujeito – nominativo singular.

Juliae – adjunto restritivo – genitivo singular, 1ª declinação.

- Luna et stellae terram illustrant

luna, ae lua

et e

stellae, ae estrela.

terra, ae terra

illustrare alumiar

A lua e as estrelas iluminam a terra.

Luna – sujeito, nominativo singular – 1ª declinação

et – conjunção e

stellae – sujeito, nominativo singular - 1ª declinação

terram – objetivo direto, acusativo singular - 1ª declinação

illustrant – verbo 3ª pessoa do plural Presente do Indicativo, Illustrare.

SEGUNDA DECLINAÇÃO

Na segunda declinação temos nomes com quatro terminações: /us/; /er/; /ir/ e /um/. Quase todas as palavras são masculinas e a maioria terminada em us, mas

I Encontro de iniciação à prática docente

temos muitas terminadas com - us que são femininas como, por exemplo, *pirus* /pereira/.

Os substantivos terminados em – us são declinados da seguinte forma:
lupus, lup – i (lobo) radical retirado do genitivo singular

CASO	FUNÇÃO	SINGULAR	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	lup - us	“o lobo”
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	lup - i	“do lobo”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	lup - o	“ao lobo” “para o lobo”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	lup - um	“o lobo”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	lup - e	“ó lobo!”
ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	lup - o	“pelo lobo” “com o lobo”

CASO	FUNÇÃO	PLURAL	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	lup - i	“os lobos”
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	lup-orum	“dos lobos”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	lup - is	“aos lobos” “para os lobos”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	lup - os	“os lobos”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	lup - i	“ó lobos!”
ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	lup - is	“pelos lobos” “com os lobos”

Os substantivos terminados em – er são declinados como:
liber – libr - i – (livro) radical retirado do genitivo singular

CASO	FUNÇÃO	SINGULAR	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	liber	“o livro”
GENITIVO	ADJUNTO	libr – i	“do livro”

I Encontro de iniciação à prática docente

	RESTRITIVO		
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	libr – o	“ao livro” “para o livro”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	libr – um	“o livro”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	liber	“ó livro!”
ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	libr – o	“pelo livro” “com o livro”

CASO	FUNÇÃO	PLURAL	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	libr – i	“os livros”
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	libr-orum	“dos livros”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	libr - is	“aos livros” “para os livros”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	libr – os	“os livros”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	libr – i	“ó livros!”
ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	libr – is	“pelos livros” “com os livros”

Nestes casos, o vocativo singular é igual ao nominativo singular e os outros casos seguem as mesmas terminações de lupus – i.

O único substantivo terminado em ir – (vir – viri – homem) faz parte da segunda declinação, é declinado seguindo as mesmas regras dos terminados em /er/.

Os nomes terminados em /ius/ no nominativo singular, assim como, os nomes próprios tem o vocativo singular terminado em i. No entanto, os nomes próprios só serão declinados no singular.

Os nomes terminados em – um (templum – i) são neutros. Em todas as declinações, os neutros apresentam terminações iguais para o nominativo, o acusativo e o vocativo. Na 2ª declinação o singular destes casos é terminado em - um e o plural em – a. Os outros casos seguem as terminações de lupus – i.

Exemplos:

- Discipuli, cur libros non amatis?

Discipulus, i aluno, discípulo.

cur porque

líber, ri livro.

nom não

amare amar

Ó alunos, porque não amais os livros?

Discipuli – (Discipulus) – vocativo plural - 2ª declinação

cur – conjunção porque

I Encontro de iniciação à prática docente

libros – objeto direto, acusativo plural - 2ª declinação

non – não

amatis – 2ª pessoa do plural Presente do Indicativo, verbo amare.

TERCEIRA DECLINAÇÃO

A terceira declinação é caracterizada pelo genitivo singular terminado em – is. Apresenta o nominativo com várias terminações. Os substantivos são femininos, masculinos e neutros.

Para entender essa declinação é importante conhecer o conceito de substantivos parissílabos e imparissílabos. Parissílabos são os que têm o nominativo e o genitivo singular com o mesmo total de sílabas e imparissílabos os que nesses casos possuem o número de sílabas diferentes.

Os substantivos dessa declinação possuem o nominativo singular igual ao vocativo singular.

Os neutros têm a terminação/ ĭ/ no singular e /ĩa/ no plural para os casos nominativo, acusativo e vocativo, os demais seguem a declinação de sermo, sermonis.

Temos duas formas de declinar esses substantivos que serão divididos em 1º e 2º grupo.

1º grupo sermo – sermon - is; (discurso) radical retirado do genitivo singular

CASO	FUNÇÃO	SINGULAR	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	sermo	“o discurso”
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	sermon - is	“do discurso”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	sermon - i	“ao discurso” “para o discurso”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	sermon - em	“o discurso”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	sermon - o	“ó discurso!”
ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	sermon - e	“pelo discurso” “com o discurso”

CASO	FUNÇÃO	PLURAL	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	sermon -es	“os discursos”
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	sermon - um	“dos discursos”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	sermon – ĭbus	“aos discursos” “para os discursos”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	sermon – es	“os discursos”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	sermon - es	“ó discursos!”

I Encontro de iniciação à prática docente

ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	sermon - ĩbus	“pelos discursos” “com os discursos”
----------	---	---------------	---

Para declinar uma palavra seja ela masculina ou feminina, por exemplo: frater, fratris (“irmão”) devemos observar algumas definições:

- todos os casos são formados a partir do genitivo singular;
- retira do genitivo singular a terminação – is, restando o tema. Ex.: fratr;
- acrescenta-se ao tema as terminações dos outros casos.

frater, fratr - is (irmão) radical retirado do genitivo singular

CASO	FUNÇÃO	SINGULAR	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	Frater	“o irmão”
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	fratr – is	“do irmão”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	fratr – i	“ao irmão” “para o irmão”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	fratr – em	“o irmão”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	Frater	“ó irmão!”
ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	fratr – e	“pelo irmão” “com o irmão”

CASO	FUNÇÃO	PLURAL	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	fratr – es	“os irmãos”
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	fratr – um	“dos irmãos”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	fratr – ĩbus	“aos irmãos” “para os irmãos”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	fratr – es	“os irmãos”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	fratr – es	“ó irmãos!”
ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	fratr – ĩbus	“pelos irmãos” “com os irmãos”

2º grupo nubes – nub - is; (nuvem) radical retirado do genitivo singular

I Encontro de iniciação à prática docente

CASO	FUNÇÃO	SINGULAR	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	nub - es	“a nuvem”
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	nub - is	“da nuvem”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	nub - i	“à nuvem” “para a nuvem”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	nub - em	“a nuvem”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	nub - es	“ó nuvem!”
ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	nub - e	“pela nuvem” “com a nuvem”

CASO	FUNÇÃO	PLURAL	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	nub - es	“as nuvens”
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	nub - ūm	“das nuvens”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	nub - ĩbus	“às nuvens” “para as nuvens”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	nub - es	“as nuvens”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	nub - es	“ó nuvens!”
ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	nub - ĩbus	“pelas nuvens” “com as nuvens”

A diferença entre os grupos é a terminação do genitivo plural; (1º grupo – um); (2º grupo - ūm).

Fazem parte do 2º grupo:

- Os substantivos parissílabos terminados em – es ou – is (civis, civis – cidadão); (nubes, nubis – nuvem)
- Os substantivos imparissílabos com a terminação – is do genitivo singular precedido por mais de uma consoante. Exemplo: gens, gent – is – gente.
- Os substantivos neutros com a terminação do nominativo singular em – e, - al ou – ar, exemplo: mare- maris (“mar”).

I Encontro de iniciação à prática docente

Exemplos

- Miles amant pericula belli.

Miles, - itis soldado

Periculum – i perigo

Bellum – i guerra

Os soldados amam os perigos da guerra.

Miles – sujeito nominativo plural 3ª declinação.

amant – verbo 3ª pessoa do plural presente do Indicativo, do verbo amare.

Pericula – objeto direto, acusativo plural. Neutro, 2ª declinação.

belli – adjunto restritivo, genitivo singular. Neutro, 2ª declinação.

QUARTA DECLINAÇÃO

Os substantivos têm o genitivo singular terminados em us. O nominativo é terminado em us. A maioria dos nomes são masculinos, existem poucos femininos.

Os neutros (genu, us – joelho) têm o nominativo, o acusativo e o vocativo singular terminados em – u e no plural estes mesmos casos terminam em – ua, os demais, seguem as desinências de:

fructus, fruct - us (fruto) radical retirado do genitivo singular

CASO	FUNÇÃO	SINGULAR	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	fruct - us	“o fruto”
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	fruct - us	“do fruto”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	fruct - ui	“ao fruto” “para o fruto”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	fruct - um	“o fruto”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	fruct - us	“ó fruto!”
ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	fruct - u	“pelo fruto” “com o fruto”

CASO	FUNÇÃO	PLURAL	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO	fruct - us	“os frutos”

I Encontro de iniciação à prática docente

	E PREDICATIVO DO SUJEITO		
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	fruct - uum	“dos frutos”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	fruct - ĩbus	“aos frutos” “para os frutos”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	fruct - us	“os frutos”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	fruct - us	“ó frutos!”
ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	fruct - us	“pelos frutos” “com os frutos”

Exemplos:

- Bellorum exĭtus incert; sunt.
Bellum, i n. – guerra
exĭtus, us m. – resultado
incertus, a, um – incerto, duvidoso.

Os resultados das guerras são incertos.

Bellorum – adjunto restritivo, genitivo plural neutro 2ª declinação

exĭtus – sujeito, nominativo plural 4ª declinação.

incerti – predicativo do sujeito; nominativo plural, 2ª declinação.

Sunt- verbo terceira pessoa do Presente do Indicativo, do verbo esse.

QUINTA DECLINAÇÃO

Os substantivos são terminados em – es no nominativo singular e em – ei no genitivo. Todas as palavras são femininas com exceção dies, ei (dia) que pode ser masculina ou feminina.

Vejamus a seguir a declinação da palavra:

res, r - ei (coisa) radical retirado do genitivo singular .

CASO	FUNÇÃO	SINGULAR	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	r - es	“a coisa”
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	r - ei	“da coisa”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	r - ei	“à coisa” “para a coisa”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	r - em	“a coisa”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	r - es	“ó coisa!”
ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	r - e	“pela coisa” “com a coisa”

I Encontro de iniciação à prática docente

CASO	FUNÇÃO	PLURAL	TRADUÇÃO
NOMINATIVO	SUJEITO E PREDICATIVO DO SUJEITO	r - es	“as coisas”
GENITIVO	ADJUNTO RESTRITIVO	r - erum	“das coisas”
DATIVO	OBJETO INDIRETO E COMPLEMENTO NOMINAL	r - ebus	“às coisas” “para as coisas”
ACUSATIVO	OBJETO DIRETO	r - es	“as coisas”
VOCATIVO	VOCATIVO CHAMAMENTO	r - es	“ó coisas!”
ABLATIVO	AGENTE DA PASSIVA E ADJUNTOS ADVERBIAIS	r - ebus	“pelas coisas” “com as coisas”

Entre os substantivos da quinta declinação, somente *res*, *ei* – coisa e *dies*, *diei* – dia, são usados no plural. Os demais, somente os casos terminados em *es* (nominativo, acusativo e vocativo) são raramente usados.

Exemplo

- *Pueri et puellae dies festos amant*
puer, i menino
et e
puella, ae menina
dies, ei dia
festus 3 festivo

Os meninos e as meninas amam os dias festivos.

Pueri – sujeito, nominativo plural – 2ª declinação.

et – conjunção.

Puellae – sujeito, nominativo plural. 1ª declinação.

dies – objeto direto, acusativo plural. 5ª declinação.

festos – objeto direto. Acusativo plural. 2ª declinação.

A EVOLUÇÃO DO LATIM

Com as conquistas de Roma, o latim era impregnado como língua obrigatória e os conquistados aceitavam com facilidade. Assim como todas as línguas, o Latim também possuía suas modificações. Existia um latim falado pela população em geral denominado latim vulgar e outro falado pela minoria, o latim clássico, no qual se escreveram inúmeras obras. Essa definição oferece muitos problemas, visto que, o termo vulgar estava ligado mais a um fator social do que linguístico, por isso, muitos escritores preferem dizer que não havia dois latins, mas vários latins falados pelos romanos.

Segundo Ismael Coutinho:

I Encontro de iniciação à prática docente

Chama-se latim vulgar o latim falado pelas classes inferiores da sociedade romana inicialmente e depois de todo o Império Romano. Nestas classes estava compreendida a imensa multidão das pessoas incultas... (COUTINHO, 1954, p.20)

Segundo Coutinho, a forma vulgar era falado pelo povo das camadas populares. Estes não se preocupavam com as normas e regras da língua culta. Em contraposição a esta, o latim clássico ainda na visão de Ismael é caracterizado como: “língua escrita, cuja imagem esta perfeitamente configurada nas obras dos escritores latinos. Caracteriza-o o apuro do vocabulário, a correção gramatical, a elegância do estilo, numa palavra...” (COUTINHO, 1954, p.19)

O Latim Clássico era adotado na escrita dos grandes escritores da época. A partir dele fez surgir obras de Cícero, Sêneca, Virgílio e outros. Caracterizava-se pela forma erudita. As normas gramaticais eram prevalecidas. Nessa época, o latim atingiu o seu máximo esplendor no período denominado “idade de ouro”, da língua e Literatura Latina.

Porém, o vulgar foi o idioma que se expandiu nas conquistas de Roma. Sobre a evolução da língua Mattoso Câmara afirma:

O léxico como parte mais característica dos dialetos sociais, apresentou sempre grandes diferenças entre o latim clássico e o latim vulgar. Neste último, sujeito à incoercível dinâmica de uma língua viva espontânea, ele sofreu aumentos e substituições por empréstimo, não só de ordem cultural, mas também no contacto íntimo com outras línguas num mesmo território regional. (CÂMARA, 1976, p.25)

Nesse sentido, mesmo diante de todas as diferenças entre o latim clássico e vulgar, as mudanças iam acontecendo, sobretudo no contato com diferentes línguas. A língua clássica perdia espaço para a “língua viva”. Que, segundo Mattoso Câmara:

O latim vulgar é o que corresponde essencialmente ao nosso conceito de língua viva. O latim clássico só era língua viva na medida em que recebia influência do latim vulgar e se tornava, com isso, mais maleável e mesmo um tanto dinâmico. (CÂMARA, 1976, p.20)

As invasões bárbaras durante o período de declínio fizeram a fragmentação do Império Romano. As universidades foram sendo fechadas, as obras confinadas e o latim vulgar cada vez se misturando com os léxicos de outras regiões. Então, a literatura foi desaparecendo e a partir do latim falado e as misturas com outros idiomas foi-se formando novas línguas as chamadas “línguas neolatinas” como o português, o francês, o espanhol, entre outros.

Com a queda do Império Romano, aproximadamente 476 d.C, o Latim deixou de ser falado como língua oficial, mas foi adotado pela igreja católica até 1960. A ciência também adotou o latim como língua e nele foram escritos vários tratado de filosofia, teologia, descobertas científicas, a classificação biológica dos animais e plantas, etc. Portanto é comum se ouvir falar depois da queda do Império Romano em um latim eclesiástico e um latim científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

I Encontro de iniciação à prática docente

As idéias aqui apresentadas se configuram como esclarecimentos de algumas dúvidas encontradas nas análises de palavras e expressões latinas, principalmente, as relacionadas ao ensino de latim na academia.

Verificamos que o Latim surge na região do Lácio e vigora por muitos séculos como a Língua oficial do Império Romano e foi desaparecendo após a queda deste. Do Latim Clássico que fez surgir inúmeras obras de escritores latinos, era caracterizado pelo apuro vocabular e o vulgar falado pelo povo desconhecia estas características. Conhecemos várias questões relacionadas à pronúncia, como também entendemos que é uma língua declinável. Na sua estrutura temos cinco declinações com seis casos, cada um correspondendo a uma função sintática. Pode-se perceber também que o latim é uma língua sintética de sintaxe livre.

Portanto, a partir dos conhecimentos expostos podemos perceber que são fatores indispensáveis para a análise e entendimento da Língua Latina. No entanto, foi apresentado aqui somente um esboço sintetizado para que possamos ter noções básicas desta língua considerada tão bela e tão complexa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão, M. **Gramática Latina**. 17^a. ed. Saraiva. São Paulo: 1981.

BODMER, Frederick. "O legado latino" In: _____ **O homem e as línguas**. guia para estudiosos de idiomas. Trad. Aires da Mata Machado Filho; Paulo Rónais; Marcelo Marques Magalhães. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1960, p.283-318.

BORGES, Damião et alli. **ARS Latina**. 2. Ed.. Petrópolis: Vozes, 1982.

BUSARELLO, Raulino. **Dicionário básico latino-português**. 5. ed. Rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976;

CARDOSO, Zélia de Almeida. **Iniciação ao latim**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

COMBA, Júlio. **Gramática Latina**. 3. Ed. São Paulo: Salesiana, 1981.

_____. **Programa de Latim**. Introdução à Língua Latina. 8. ed. São Paulo: Salesiana, 1982.

COUTINHO, Israel de Lima. **Pontos de Gramática Histórica**. 7. Ed. Nacional. Rio de Janeiro: 1954.

FURLAN, Oswaldo Antônio. **Língua e literatura latina e sua derivação portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ILARI, Rodolfo. **Lingüística românica**. São Paulo: Ática, 1992.

LIRA, Jorge Buarque. **O Latim sem Mestre ou as Fábulas de Fedro**. Traduzidas e analisadas, rigorosamente ao pé da letra palavra por palavra. São Paulo: 1941.

I Encontro de iniciação à prática docente

MACHADO, Antônio Carlos. **Lições Virtuais de Latim**. Fortaleza: março de 2002.

RÓNAI, Paulo. **Gradus Primus**: Curso básico de latim. 18. ed.. São Paulo: Cultrix, 2006.

TARALLO, Fernando. **Tempos Lingüísticos**: itinerário histórico da Língua Portuguesa. Ática, São Paulo: 1990

WILLIAM, Edwin B. **Do latim ao português**. Trad. Antonio Houaiss. Instituto Nacional do Livro: 1961.