

IV ANTOLOGIA
TEXTOS ACADÊMICOS

Ensino – Política Educacional -Língua Portuguesa – Meio
Ambiente – Agricultura Familiar - Pesca

EXPEDIENTE

ACADEMIA ESCADENSE DE LETRAS – AELE
CASA TOBIAS BARRETO
BIÊNIO 2016-2018

Presidente

Ana Lucia Gomes Cavalcanti Neto

Vice-presidente

Adriano de Souza Sales

Secretaria

Teresinha de Jesus Oliveira Guimarães de Melo

Maria Elizabeth Varela Leocádio

Diretoria Financeira

Isabel Cristina Pereira de Oliveira

Vice-diretora financeira

Maria de Lourdes de Carvalho Fragoso

Diretoria Social

Waldyr José Siqueira

Diretoria Jurídica

Severino José Lins

Diretoria de Comunicação

Cícera Maria de Araújo Izídio

Diretoria de Biblioteca

Valdeci Leocádio de Siqueira Filho

Maria de Lourdes Assis

Diretoria de Pesquisa e Extensão

Tarcísio Augusto Alves da Silva

Comissão Acadêmica e Publicação

Valderês Conceição do Monte, Rosilda

Araújo da Silva, Maria de Lourdes de

Carvalho Fragoso, Elda Quirino Melo dos

Santos, Marcelo Ricardo Moreira e Maria

Elizabeth Varela Leocádio

Comissão e Ética e Justiça

Francisco de Assis Silva, Maria Patrícia

Cabral, Maria de Lourdes de Carvalho

Fragoso, Maria José Leão e José Luis Minduca

CONSELHO FISCAL

Conselheiros titulares: Luiz Henrique de Albuquerque Bastos, Maria Marta Lima de Souza, Valdeci Leocádio de Siqueira Filho, José Luiz Minduca e Eli Rodrigues.

Membros suplentes: Marcos Galdino, Maria Elizabeth Varela Leocádio e Maria José Leão

Comissão de Cerimonial e Eventos

Maria Marta Lima de Souza, Aléx Antony Cruz de Mendonça e Maria de Lourdes Assis.

Orador

Sevartil Lôbo de Siqueira

Coordenação de Jovens Intelectuais

Jéssica Maria dos Santos Soatman

Aléx Antony Cruz de Mendonça

Coordenação de Membros Honorários

Carlos Cézar Ferreira de Queiroz

Flíncia Barboza da Silva

Coordenação de Membros Correspondentes

Silvia Gomes Pereira

Suely Telma Vieira Costa

CONSELHO EDITORIAL

Elda Quirino Melo dos Santos

Faculdades da Escada - FAESC

Rosilda Maria de Araújo

Faculdades da Escada - FAESC

Juliana Alves de Andrade

Universidade Federal Rural de Pernambuco

- UFRPE

Humberto Miranda da Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco

- UFRPE

Marta Margarida de Andrade Lima

Universidade Federal Rural de Pernambuco

- UFRPE

Edson Helly da Silva

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

ORGANIZADORES

Ana Lucia Gomes Cavalcanti Neto
Adriano de Souza Sales
Tarcísio Augusto Alves da Silva
Teresinha de Jesus Oliveira Guimarães de Melo

IV ANTOLOGIA

TEXTOS ACADÊMICOS

Ensino – Política Educacional -Língua Portuguesa – Meio
Ambiente – Agricultura Familiar - Pesca

ACADEMIA ESCADENSE DE LETRAS
Biênio 2016 -2018

Escada, novembro de 2016.



SUMÁRIO

- 07 | **Apresentação**
- 13 | **Prefácio**
- 15 | **Política curricular e prática docente: tensões e desafios**
Maria Cândida Sérgio
- 23 | **Planejamento didático: concepções e implicações no processo de ensino e aprendizagem**
Deisy Silva dos Santos
Elaine Maria Santana David
Valderês da Conceição do Monte
- 35 | **Ludicidade na educação infantil: o que apontam as pesquisas em ensino de ciências**
Débora Siqueira Santos da Silva
Francine Cavalcanti Cabral
Tatiane Kelly da Silva
Ana Lucia Gomes Cavalcanti Neto
- 47 | **Prática de educação ambiental na perspectiva do sujeito ecológico: um estudo nos anos iniciais**
Cristiane Ferreira Mota
Girleide Maria de Oliveira
Marinalva Maria Florêncio da Silva
Maria de Lourdes de Carvalho Fragoso
- 59 | **Enunciação e dialogismo na anotação de aula**
Jaciane Gomes Sousa de Lima Silva

- 71 | **O texto na sala de aula: reflexões sobre o trabalho com a produção escrita no contexto escolar**
Marcelo Ricardo Moreira
- 85 | **Breve reflexão de: “la modernité et les poètes modernes”**
Sevatil Lôbo de Siqueira
- 97 | **As enchentes e inundações no município de Escada/PE: entre a explicação do risco e a vulnerabilidade da população atingida**
Maria de Lourdes de Carvalho Fragoso
Tarcísio Augusto Alves da Silva
- 109 | **Do canavial à agricultura familiar: Escada e as novas perspectivas no cenário de diversificação produtiva**
Isabel Cristina Pereira de Oliveira
José Victor Souza de Lima
- 123 | **Um breve registro sobre as tradicionais jangadas à vela em Pernambuco**
Maria do Carmo Ferrão Santos
Enilson Cabral
- 135 | **Sócios beneméritos da AELE**
- 137 | **Brasão da AELE**
- 139 | **Hino da AELE**
- 141 | **Inventário de Atividades da Academia Escadense de Letras – Biênio 2014 – 2016**

APRESENTAÇÃO

Início a apresentação dessa obra refletindo sobre o papel da Academia Escadense de Letras – AELE, que é estimular e promover o desenvolvimento da Cultura Literária, das Artes e do Conhecimento Científico, e, nesse momento, ao escrever as primeiras letras que se tornarão a porta de entrada para os leitores mergulharem nos textos que compõem a IV Antologia da AELE, dois sentimentos me afloram. O primeiro, como acadêmica fundadora da AELE e atual presidente (biênio 2016–2018) dessa Instituição, intitulada por ocasião de sua fundação, em 24 de maio de 2010, como Casa Tobias Barreto, um sentimento institucional de dever cumprido, considerando o nosso papel como integrante desta casa quando, durante a posse, firmamos o compromisso em contribuir para que o papel dessa Academia se tornasse cada vez mais solidificado. A IV Antologia da AELE é fruto desse nosso compromisso e vem constituída por textos científicos, resultados de pesquisas em diversos campos do conhecimento.

O segundo sentimento que me toma nesse momento, é pessoal, é de satisfação como pesquisadora da área de Ensino de Ciências, por estar contribuindo no processo de construção do conhecimento científico. A ciência se constitui como uma das formas de se ver o mundo e de se encontrar respostas para os fenômenos que nos rodeiam. Ao escolher o caminho da pesquisa, nosso papel consiste em contribuir na construção de espaços que favoreçam o seu desenvolvimento. Estou segura de que estamos contribuindo nesse processo.

Desse modo, imbuída por esses sentimentos, focarei no objetivo que me trouxe até aqui: apresentar a vocês, leitores, a IV Antologia da Academia Escadense de Letras, que neste ano está organizada, conforme a natureza das investigações, em 6 (seis) blocos: Política Educacional, Ensino, Língua Portuguesa, Meio Ambiente, Agricultura Familiar e Pesca. No total, a obra se constitui de 10 (dez) artigos científicos, resultados de pesquisas de autores das diversas áreas do conhecimento, que desenvolveram seus estudos no âmbito dos espaços específicos da pesquisa aos quais estão integrados.

Sendo assim, buscando possibilitar ao leitor uma visão geral da organização da obra, bem como dos temas nela abordados, passaremos a seguir a apresentação sintética de cada uma das pesquisas contempladas nessa IV Antologia. A partir de então, e entendendo o conhecimento como um produto da relação entre sujeitos e entre esses e o objeto de conhecimento, convidamos VOCÊ, LEITOR, a fazer parte dessa aventura da construção!

No primeiro artigo, intitulado “Política curricular e prática docente: tensões e desafios”, a autora Maria Cândida Sérgio busca discutir algumas implicações das políticas curriculares para a prática docente, com visibilidade às ações do poder central enquanto regulador da educação, do currículo e do trabalho docente na escola pública. A autora se posiciona do lado dos que defendem a profissão docente, percebendo o professor como ator nesse cenário que frente às tensões e aos desafios das políticas educativas e das políticas curriculares tem contribuído decisivamente para as mudanças educacionais e para reconstrução e ressignificação do currículo e das práticas docentes.

O segundo artigo, de autoria de Deise Santos, Elaine David e Valderês do Monte, intitulado “Planejamento didático: concepções e implicações no processo de ensino e aprendizagem”, apresenta uma análise dos fatores que influenciam a concepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o planejamento didático e de que forma isso interfere no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de natureza empírica na qual foram investigadas 4 (quatro) professoras e uma coordenadora pedagógica de uma escola pública municipal da cidade de Amaraji/PE. O estudo aponta para a necessidade de uma mudança de postura quanto à elaboração do planejamento didático, de modo a ser estabelecido como instrumento necessário e possível de ser concretizado, que seja realizado a partir da reflexão sobre as necessidades cotidianas das turmas com as quais as professoras trabalham e em sintonia com a coordenação pedagógica.

O terceiro artigo, de autoria de Débora Silva, Francine Cabral, Tatiane da Silva e Ana Lucia Neto, denominado “Ludicidade na Educação Infantil: o que apontam as pesquisas em ensino de ciências”, tem como objetivo analisar o papel que assumem as atividades lúdicas na Educação Infantil nas pesquisas em Ensino de Ciências. O estudo tem caráter bibliográfico e analisou artigos de dois dos principais periódicos nacionais de pesquisas em Ensino de Ciências: *Investigação no Ensino de Ciências* e *Revista da Associação Brasileira de Ensino da Biologia (SBENBIO)*, abordando os temas referentes à ludicidade e o Ensino de Ciências na Educação Infantil, no decorrer de cinco anos (2010 a 2015). Os dados apontam que as atividades lúdicas utilizadas nas aulas de ciências nessa fase de ensino parecem cumprir com sua função, no entanto a temática ainda é pouco investigada.

O quarto artigo, intitulado “Prática de Educação Ambiental na perspectiva do sujeito ecológico: um estudo nos anos iniciais”, de autoria de Cristiane Mota, Girleide Oliveira, Marinalva Florêncio e Lourdes Frago, tem como objetivo investigar se os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvem práticas de Educação Ambiental na perspectiva da formação do sujeito ecológico, buscando analisar a concepção dos mesmos sobre meio ambiente e EA e a relação com as estratégias metodológicas adotadas para formação do respectivo sujeito. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal da cidade da Gameleira/PE, com três professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), respectivamente. Os resultados apontam para a necessidade de investimento na formação de professores de modo que a Educação Ambiental seja parte integrante do processo e desenvolvida numa perspectiva interdisciplinar.

O quinto texto, “Enunciação e dialogismo na anotação de aula, de autoria de Jaciane Lima, refere-se a um estudo de natureza teórica, fundamentada nos conceitos de enunciação e dialogicidade de Bakhtin (2004). A autora, que classifica a anotação como um gênero discursivo, justifica que as anotações realizadas pelos alunos denotam a compreensão e o entendimento que estes têm daquilo que foi dito pelo professor. Também é nessa produção que é oferecido ao aluno um espaço para que ele constitua sua subjetividade. O estudo aponta para a importante tarefa dos professores trabalharem em suas aulas com o gênero anotação de aula, não apenas pelo aspecto da relação entre língua oral e língua escrita, mas também pela compreensão dessa atividade como um meio de aprendizagem em situações de ensino, que abrangem o caráter dialógico da linguagem.

O sexto artigo dessa obra, intitulado “O texto na sala de aula: reflexões sobre o trabalho com a produção escrita no contexto escolar”, de autoria de Marcelo Ricardo Moreira, objetivou perceber como se dava o desenvolvimento de atividades relacionadas à prática da produção textual no contexto escolar, se atendiam às necessidades dos discentes e favoreciam a formação de indivíduos críticos, capazes de refletir sobre o uso que fazem da linguagem em contextos discursivos. Os dados foram coletados a partir de observações realizadas em aulas de língua portuguesa ministradas em turmas do 9º ano e de um questionário aplicado a 04 (quatro) professores do referido componente curricular. Com os resultados, o pesquisador aponta a necessidade de uma recondução das práticas docentes utilizadas para o desenvolvimento da produção escrita em sala de aula.

O sétimo artigo, intitulado “Breve reflexão de: la modernité et les poètes modernes”, de autoria de Sevatil Lobo, a fim de possibilitar aos leitores uma compreensão sobre os processos de evolução da Modernidade, calcada nos primórdios da 1ª Revolução Industrial e nas luzes dos Séculos XVIII e XIX; citando relatos de épocas, influenciadas por homens que por amarem tenazmente as artes, e particularmente à literatura, apresenta uma síntese biográfica cronológica, ressaltando o nascimento e morte dos poetas Poe, Whitman e Baudelaire, que fazem parte da presente reflexão e que concederam à Modernidade um retrato fidedigno, sobre o qual fincaram as bases do mundo pós-moderno. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, no qual a autora fazendo reflexões próprias, no entorno do contexto histórico e dos conceitos que envolveram a *Modernidade*, anseia contribuir de algum modo, àqueles que amam a literatura e ao seu gênero máximo – a poesia; como também aos que desejarem cultivar e aprofundar seus conhecimentos.

O oitavo artigo, denominado “As enchentes e inundações no Município de Escada/PE: entre a explicação do risco e a vulnerabilidade da população atingida”, de autoria de Lourdes Fragoso e Tarcísio Silva, objetiva apresentar os resultados de um estudo sobre riscos e vulnerabilidade da população ribeirinha às enchentes e inundações no município de Escada/PE e foi realizado com setenta moradores ribeirinhos que foram atingidos por pelo menos um episódio de enchente e/ou inundação no período de 2000 a 2011. Conforme os autores, os dados sociais e econômicos dos bairros analisados colocam o município na lista das cidades da zona da Mata Sul de Pernambuco onde a vulnerabilidade social de parte de sua população e a ausência de políticas públicas de curto, médio e longo prazo favorecem

para que em um cenário futuro, as perdas e os impactos atinentes aos eventos associados às enchentes e inundações continuem a afetar o município.

O nono artigo, “Do canavial à agricultura familiar: Escada e as novas perspectivas no cenário de diversificação produtiva”, de autoria de Isabel Oliveira e José Victor Lima, busca apresentar as novas perspectivas que estão surgindo no cenário produtivo agrícola do município de Escada/PE. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e entrevistas com os feirantes, fazendo uso de questionários compostos por perguntas fechadas e abertas. De acordo com os autores, os resultados indicam que um novo perfil de produção agrícola vem se consolidando ao longo dos anos, na contramão da produção exclusiva da monocultura da cana de açúcar, principalmente pela perda de mercado dessa última para a região sudeste e as novas exigências da sociedade pelo consumo de produtos mais saudáveis.

Finalmente, o artigo intitulado “Um breve registro sobre as tradicionais jangadas a vela em Pernambuco”, de autoria de Maria do Carmo Ferrão Santos, trata de visões e narrativas sobre a cultura jangadeira, especificamente da jangada a vela, que tanto marcou a história pernambucana. Os dados apresentados são frutos de levantamento histórico realizado desde 1970 e também a partir de conversas informais com os jangadores, bem como observações em loco, a partir dos quais, a autora organizou o texto, priorizando os seguintes aspectos: utilizações da jangada pernambucana, alterações evolutivas da jangada, componentes estruturais da jangada, os jangadeiros e a decadência da cultura jangadeira. Nessa seção, a autora defende a importância do fortalecimento dessa cultura e aponta estratégias para que esta se mantenha viva.

Não poderia finalizar esta apresentação, sem parabenizar a todos os autores que contribuíram para que esta obra fosse concretizada e para que a Academia Escadense de Letras concretizasse o projeto bianual de divulgação da cultura científica por meio desta Antologia. Parabéns a todos!

Ana Lucia Gomes Cavalcanti Neto
Presidente da AELE
Biênio 2016-2018

PREFÁCIO

Neste século da economia criativa, da inovação, da sinergia, da inteligência coletiva e do conhecimento aplicado intensamente em todos os setores da sociedade produtiva e da coletividade humana, as instituições culturais têm a reponsabilidade de se inserirem em tal contexto. Uma Academia de Letras não é apenas academia; é o testemunho de seus projetos culturais voltados para a arte, literatura, ciência, filosofia e demais áreas do conhecimento humano, para que as gerações futuras se apropriem dos registros, da memória, da fortuna intelectual acadêmica, numa simbiose de protagonistas e espectadores.

A produção intelectual dos ilustres acadêmicos e colaboradores faz a história da instituição, mostrando à sociedade o comprometimento com o seu tempo, com a academia, com a região. Dessa forma, o leitor escadense pode orgulhar-se de ter acesso a um trabalho sério, discreto que revela a arte e o conhecimento científico dos escritores locais a contribuírem com a educação, a cultura, a ciência.

Diante disso, envaideceu-me o convite da acadêmica Ana Neto, presidente da AELE, para prefaciar o volume IV da *Antologia*, o qual contempla uma coletânea de ensaios científicos com os temas “ensino”, “política educacional”, “língua portuguesa”, “meio ambiente”, “agricultura familiar” e “pesca”. Ler os ensaios me revitalizou nos conceitos, estudos e pesquisas científicas. Essas pesquisas realizadas por nomes da intelectualidade esca-

dense ajudam a regar nossa memória e a ampliar nosso conhecimento sobre a multiplicidade de textos científicos. Afinal, seus autores são acadêmicos graduados e graduandos, mestres e doutores que olharam para a academia com amor, consciência e cientificidade, com a preocupação da construção de nova consciência planetária.

Os textos, que levam o leitor a saber pensar, saber fazer, saber viver, são bem escritos, bordados, matizados, delineados a partir de cada título, do tema abordado, para, com base no método científico, extraírem-se as informações que fiquem o leitor curioso de aprendizado. Infere-se, então, que a leitura é agradável, fluente, clara, leve. Isso justifica, em todos os textos, a marca dos respectivos autores: a simplicidade do dizer na modalidade escrita da língua. Ademais, a liberdade de expressão contida nos dados, nas informações contribui para a objetividade da narrativa.

Iniciativa como a publicação desta *Antologia* oferece a outras gerações os informes culturais, científicos de que necessitarão para o reconhecimento e a fixação de sua identidade escadense, pernambucana. Para tanto, a atual diretoria desta instituição vem valorizando os múltiplos projetos culturais relacionados aos valores da história e da cultura escadense. Afinal, ser imortal consiste em projetar-se num tempo além de si mesmo. Que o leitor possa descobrir os traços de grandeza humana. Diante dessa realidade, ninguém pode negar à AELE o mérito de fazer literatura e de reunir vários pensadores.

Como a principal função da revista *Antologia*, vol. IV, é a de se constituir em importante repositório de dados e opiniões a serem consultados por quem se preocupar com a cultura escadense, ela deve ser lida pelo leitor contemporâneo a fim de ampliar seus conhecimentos e criar questionamentos. Descartes já frisava: “*Se duvido, penso; se penso, existo*”. A posteridade confirmará a essência da nossa travessia existencial. Então, vivamos intensamente para o futuro da Academia Escadense de Letras.

Maria Ivoneide Calado de Arruda

Academia de Artes, Letras e Ciências de Olinda – ALCO

Academia de Letras e Artes de Gravatá – ALAG

Sócia correspondente das Academias Pesqueirense
de Letras e Escadense de Letras

Membro da União Brasileira de Escritores – UBE, PE

POLÍTICA CURRICULAR E PRÁTICA DOCENTE: TENSÕES E DESAFIOS¹

Maria Cândida Sérgio²

Introdução

*“A política curricular gera uma dinâmica de consequências diversas”
(SACRISTÁN, 1991, p. 128).*

Entendemos a política curricular como campo intelectual, um espaço onde diferentes atores sociais, portadores de determinados conhecimentos e detentores de um dado capital econômico, político e cultural legitimam os seus saberes, poderes e ideologias acerca de determinadas concepções tendo como instrumento de mediação o currículo, que por sua vez, se traduz nas várias formas de textos que circulam em determinados grupos sociais como valores legítimos, aceitáveis e incontestáveis.

Como processo de negociação, a política curricular é complexa por ser permeada de aspectos que a produzem e fazem funcionar desde os documentos oficiais, textos curriculares, dispositivos curriculares e influências nas práticas educativas no Brasil e em vários contextos. Tal como enaltece Moreira e Macedo (2000, p. 115) “a teia de influências

¹ Trabalho Financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

² Mestrado em Educação, Formação de Professores e Prática Pedagógica pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutoranda em Ciências da Educação com Especialidade em Desenvolvimento Curricular, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga – PT. Professora Técnica-Pedagógica na Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos – GEJA/ Secretaria de Educação de Pernambuco. Membro efetivo da Academia Escadense de Letras (AELE), onde ocupa a cadeira de número 16, tendo como patronesse a eminente Professora, Jornalista, Escritora e Pintora Cecília Meireles.

tece-se em ordem a novos dilemas, perspectivas, desafios, diversidades e desigualdades”, que separam os sujeitos em estratos sociais definidos e bem diferenciados.

Nesta perspectiva, segundo Pacheco (2005, p. 105) “os textos curriculares, oriundos da administração central, são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e compromissos elaborados a partir de diversos níveis de ação”. Com efeito, representam intenções implícitas de determinados grupos que não representam os valores, os propósitos e os interesses de outros grupos.

Dito de outra forma, a política curricular se traduz, se decide e se aplica no âmbito das interações sociais, nas relações entre política educativa, a escola e a prática docente, em espaços formais e não formais. São formas de poder visíveis e invisíveis, explícitas e implícitas, muito bem definidas por quem a constrói para o direcionamento dos seus interesses e de suas finalidades políticas, sociais e culturais.

Nessa teia de ideias, o objetivo deste texto é discutir algumas implicações dessas políticas, nomeadamente para a prática docente, com visibilidade às ações do poder central enquanto regulador da educação, do currículo e do trabalho docente na escola pública.

1. Política curricular: controle e regulação

Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula e das relações de poder entre eles” (APLLE, 1999, p. 63).

Desde sempre, analisar as políticas curriculares é olhar para a escola e para a sala de aula como espaço e tempo permanente de tensão e decisão, quer seja pelo viés das normas ou das decisões top-down, quer seja pelo viés dos textos curriculares, quer seja pelo viés das práticas docentes.

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). (LOPES, 2004, 111).

Nesse sentido, a política curricular é também uma política de valores culturais, pois é do seu bojo que se constrói o currículo com sua seleção

e formas de conteúdos permeados de valores, ideologias, subjetividades e intencionalidades para a formação dos indivíduos.

Enquanto tomada de decisão da administração central, ou seja, do Estado³, é um documento oficial, poderoso, construído para ser executado por atores que não foram escutados, mas que são os interlocutores para ofertar as formas e os conteúdos selecionados para o desenvolvimento das práticas no interior da instituição escolar.

Nessa linha de pensamento, Pacheco (2002, p. 15) afirma que a política curricular

É implementada por intermédio de três tipos de instrumentos: normativos, explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e de apoio (textos de apoio, documentos internos da escola).

Nesta perspectiva, a categoria política curricular é relevante em nosso estudo, assim como suas concepções e implicações na educação. Categoria que sucinta questão acerca de objetivos econômicos e educacionais, de escola pública, de classes sociais, de gênero, de raça, de valores, de cultura que se traduzem no currículo e na prática docente sob a égide neoliberal e neoconservadora⁴, que provocam novas formas de controle e regulação.

Tais políticas, de acordo com Apple (1999, p. 41) “é um utensílio essencial na descoberta de determinadas formas, através das quais o poder diferencial circula e é utilizado na educação, em particular, e na sociedade em geral”.

Corroborando com o pensamento do autor, inferimos que as políticas curriculares não se manifestam, conforme já dito, apenas em documentos oficiais escritos, mas também se revelam em outras formas de textos como no planejamento didático, no projeto político pedagógico, no tempo curricular, no horário que determina o tempo de permanência do estudante na escola e na sala de aula, com efeito, na formação dos sujeitos.

3 A esse respeito, Hypólito (2010, p. 1338), refere que “o Estado intervém, nesse processo, como agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado”.

4 O neoliberalismo trata-se de uma nova aliança que cada vez mais tem poder nas políticas educacional e social. Trata-se de um bloco de poder que combina o mundo dos negócios com a nova Direita e com os intelectuais neoconservadores. Os seus interesses não se concentram na melhoria das oportunidades de vida das mulheres, das pessoas de cor ou da classe trabalhadora (APPLE, 1999, 57).

Nos diversos contextos, inclusive no contexto brasileiro, nomeadamente nos últimos meses, os impactos das atuais políticas de governo têm provocado debates e questionamentos sobre a função da escola, o currículo e a prática docente. O debate também incide sobre as transformações mundiais ocorridas nas últimas décadas – a globalização, o avanço das tecnologias e as mudanças na política e na economia, redefinindo a nova lógica de mercado e redefinindo o papel do Estado marcadamente pelo neoliberalismo.

Esta redefinição, sem dúvida, é perversa e contraditória, “seus efeitos serão verdadeiramente prejudiciais para aqueles que já têm mais a perder nesta sociedade” (APLLE, 1993, p. 222). Assim, trata-se de uma política de controle e regulação centrada na economia que define e limita vidas com repercussão em todos os aspectos sociais e culturais.

Em síntese, a escola é uma instituição determinada para esses fins e seus atores, sujeitos “passivos” da racionalidade técnica, da reprodução das relações sociais dominantes e da oferta de conteúdos impregnados de crenças e valores incontestáveis onde a prática docente e o currículo são artefatos que favorecem o capital, o mercado, o controle e a regulação fortalecendo as desigualdades sociais, econômicas e culturais entre os indivíduos.

2. Prática docente: desafios aos professores frente às mudanças das políticas curriculares

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (Paulo Freire, 2012, p. 49).

A escola é uma instituição forte com uma função política e cultural que se tornou a chave para a articulação e interação entre os interesses morais, éticos, históricos, políticos e culturais que permeiam os grupos sociais, por sua vez, o ensino enquanto prática social concretiza-se por meio dessa interação entre os atores envolvidos, sendo o professor a figura central nesse processo, pois em sua prática reflete os valores, “a cultura e o contexto sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1999, p. 67).

Todavia, de um lado, a prática docente enquanto ação do professor é percebida como uma atividade reprodutora e técnica-racional, marcada pelas mudanças das prescrições das políticas curriculares, do outro, é considerada a prática específica do professor, “constituindo o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito” (IDEM, p. 73).

O que nos faz inferir sobre a não participação do professor como agente ativo e construtor do currículo, mas contrariamente, técnicos que reproduzem um currículo prescrito, que para Pacheco (2005, p. 51) é “o currículo concebido e sancionado pela administração central adotado por uma estrutura organizacional escolar”, em outras palavras, o currículo é um instrumento de controle do trabalho educativo e da prática docente.

De fato, por essa ótica, a política curricular é um campo complexo, cheio de tensões e conflitos com implicações no currículo e na prática docente, “uma vez que serve de elo entre as políticas educativas” (PACHECO, 2002, p. 19)”, e se materializa em determinados tempos e práticas no contexto social, com suas lógicas de poderes e determinações.

Em consonância com essa linha de pensamento, Paraskeva (2000, p. 72) admite que “o currículo e a escola foram sempre percebidos pelo Estado como uma fonte importante de perpetuação de um determinado quadro de valores que o Estado pretende, mais do que assegurar, perpetuar”. Trata-se então, de um jogo de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo, consequentemente, sobre a formação de professores, dos seus saberes e das práticas docentes, pois é através desses dispositivos que se realizam os fins da educação, dentre eles, a desvalorização e a perda de status e autoridade profissionalidade docente.

Essas implicações e desafios inscrevem-se no atual modelo de gestão neoliberal com novas formas de governar a escola, o currículo, os sujeitos educativos, o tempo e a aprendizagem. Tal como refere Morgado (2002, p. 7) “os neoliberais procuram evidenciar um conjunto de pressupostos – otimização dos serviços educativos, reformas administrativas que privilegiam a eficácia e a produtividade dos sistemas”.

Sob a égide dessas reformas “o ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem profundas mudanças como o novo panópticismo⁵ da gestão de qualidade e excelência” (BALL, 2004, p. 1118). Com efeito, a prática docente torna-se uma atividade controlada e regulada enquanto materialização do currículo em ação – dispositivo das políticas curriculares, que por sua vez, traduzem as concepções e ideologias das políticas da administração central.

Em síntese, nesse cenário de conflitos, tensões, poderes, acordos e desafios o desenvolvimento profissional de professores exige de um lado, investimento, credibilidade, estrutura de trabalho e valorização do status pro-

5 Em seu livro *Vigiar e punir* Michel de Foucault (2004) usa o termo panóptico para denominar a “sociedade disciplinar”.

fissional por parte do governo e das políticas públicas, de outro, também exige dos professores consciência crítica e autonomia para refletir sobre essas novas formas de controle e gerenciamento, bem como, sobre prática docente e os resultados que esta incide sobre o ensino e aprendizagem, sobre a vida dos estudantes e sobre os efeitos na sociedade.

3. Algumas considerações

Tendo presente as considerações apresentadas sobre a questão principal que presidiu este trabalho – política curricular, buscou-se compreender quais as tensões e desafios que subjazem a profissionalidade e a prática docente enquanto atividade do professor.

Nessa teia de ideias que fortalecem o texto à luz dos autores consultados, finalizamos o estudo reafirmando em primeiro lugar, que o neoliberalismo nas últimas décadas tem ganhado aliados, fortalecendo alianças e provocando de forma intencional e perspicaz mudanças em vários setores e campos da sociedade, nomeadamente no campo educacional e, de forma específica, na prática docente, local e espaço que se traduz o currículo.

Em segundo lugar, corroborando com Pacheco (2005, p. 110) quando afirma que “as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade de intervir, direta ou indiretamente, nos campos de poder em que estão inseridos”. Decisões que não são lineares e, com efeito, tem implicações bem diferenciadas na educação, na escola, na sala de aula e na formação dos indivíduos.

Nesse sentido, nos posicionamos do lado dos que defendem a profissão docente, percebendo o professor como ator nesse cenário que frente às tensões e aos desafios das políticas educativas e das políticas curriculares têm contribuído decisivamente para as mudanças educacionais e para reconstrução e resignificação do currículo e das práticas docentes.

Como advoga Morgado (2005, p. 10) “os professores constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola”. Como ator principal do processo de ensino e aprendizagem, não é possível falar das mudanças, dos conflitos, das tensões e dos desafios na política educativa e curricular sem ter a presença da figura do professor, ele é a peça central na contribuição do desenvolvimento social e cultural do ser humano.

Em terceiro lugar, no que se refere à prática docente vivenciada no interior da sala de aula, espaço e tempo da atividade pedagógica onde se concretiza o currículo em ação, onde o professor seleciona as formas e os conteúdos da profissionalidade docente, reafirmamos o pensamento de Sacristán (1999, p. 74):

A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos.

Nessa perspectiva, a competência e os saberes dos professores são aspectos necessários e relevantes para modelação e resignificação do currículo e da prática. Eles são os atores principais que constituem com os seus saberes e fazeres as mudanças educativas, sobretudo, na escola e na sala de aula.

Em síntese, sendo contrários a esse modelo das políticas neoliberais que tem trazidos sérios conflitos, tensões e desvalorização para a educação e para a profissionalidade docente, reconhecemos e defendemos que toda e qualquer mudança só é possível com a participação efetiva do professor, por isso acreditamos que para a superação ou amenização dos desafios hoje colocados, exige-se uma postura reflexiva, crítica e colaborativa capaz de romper com a lógica racional e técnica que imperam nas políticas curriculares.

Referências

APLLE, Michel **Whitman**. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? **Teachers College Record**. Columbia University. V, 95, n.º, 2, p. 223-241. 1993. Disponível em: <http://web.stanford.edu/class/edu232b/Aplle.pdf>. Acesso em 16 de ago. 2016.

_____, Michel **Whitman**. **Políticas culturais e educação**. Porto. Porto Editora, LDA, 1999.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. Revista **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 89, n.º 25, pp. 1105-1126, Set/Dez, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18 de ago. 2016.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n° 113, pp. 1337-1354, Out/Dez, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 de ago. 2016.

LOPES, Alice Cassimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n° 26. Rio de Janeiro Maio/Jun/Jul. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em 12 de ago. 2016.

MORGADO, José Carlos. Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. In: FERNANDES, Preciosa et al., **O particular e o global no virar do milênio**. Lisboa: Edições Colibri, p. 1031-1040. 2002.

MORGADO, José Carlos, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, LDA, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio.; Macedo, Elizabeth. Currículo, políticas educacionais e globalização. In: PACHECO, José Augusto (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Editora LDA, 2000.

PACHECO, José. Augusto. **Políticas curriculares**. Porto: Porto Editora, LDA, 2002.

_____, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Portugal: Edições Pedagogo, 2012.

PARASKEVA, João Menelau. **A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo**. Portugal: Edições ASA, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. 3ª ed. Madrid: Morata, 1991.

_____, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, LDA, 1999.



PLANEJAMENTO DIDÁTICO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Deisy Silva dos Santos¹

Elaine Maria Santana David²

Valderês da Conceição do Monte³

Introdução

O ato de planejar, dependendo do contexto no qual esteja inserido, possui variadas funções. Em âmbito escolar diferentes são os olhares quanto ao seu significado e finalidade, pois se de um lado é enfatizado como necessário à organização das atividades educativas, de outro é encarado como ineficaz devido a não contribuição efetiva à prática pedagógica.

Para Gandin e Cruz (2011, p. 27) “Planejar é de fato definir o que queremos alcançar; verificar a que distância da prática estamos do ideal e decidir o que se vai fazer para encurtar essa distância”. Assim, o ato de planejar é imprescindível em qualquer atividade humana, já que a organização das ações possibilita a concretização dos objetivos almejados. Para o professor, ele é um elemento fundamental, pois como ressalta Libâneo (1994), uma das funções do planejamento é “assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina”.

1 Graduada em Pedagogia pela FAESC - Faculdade de Escada. Especialista em Psicopedagogia, FACOL - Faculdade Escritor Osman Lins. (dsdeisyasilva@hotmail.com)

2 Graduada em Pedagogia pela FAESC - Faculdade de Escada. Psicopedagoga, FMGR - Faculdade Metropolitana da Grande Recife. (elainedavid789@hotmail.com)

3 Mestre no ensino de ciências. Atua como professora no curso de Pedagogia da FAESC. Membro efetivo da AELE, ocupando a cadeira de número 03, tendo como patrono o Pe Geraldo Leite Bastos.

Entretanto, embora seja necessário compreender as faces da elaboração e importância do planejamento didático para a prática pedagógica, é elementar entender como esse tem sido resumido à mera burocracia, na qual os planos são entregues à secretaria previamente padronizados. De tal modo, com as desorientações da atual prática pedagógica surge a urgência de repensar o planejamento didático, pois a visão distorcida sobre esse não pode ser considerada como irreversível, mas o intuito da reflexão é encaminhá-lo para uma concepção transformadora e crítica, com vistas a possibilitar ao professor o direcionamento das ações pedagógicas sobre as necessidades dos estudantes.

Logo, o presente estudo analisa os fatores que influenciam a concepção dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o planejamento didático e de que forma isso interfere no processo de ensino e aprendizagem.

1. Planejamento didático nos anos iniciais do Ensino Fundamental

De acordo com Gandin e Cruz (2011, p. 59) “Planejar é descobrir as necessidades de uma realidade e satisfazê-las”, e como ressalta Gandin (2011 apud BAFFI, 2002) é preciso compreender que o ser humano possui estruturas básicas que o levam a divisar o futuro, refletir acerca da realidade e estabelecer ações que possam modificá-la, mesmo que de forma inconsciente e ineficaz. O que evidencia a impossibilidade de enumerar todos os tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana.

Porém, é possível especificar alguns, como o Planejamento Educacional, definido como processo contínuo que busca identificar os problemas e sistematizar as prioridades existentes no sistema educacional do país, estado ou município, o Planejamento Escolar, que é o momento de reflexão acerca da organização e funcionamento da proposta pedagógica da escola, o Planejamento Curricular, caracterizado como processo de previsão dos componentes curriculares que serão desenvolvidos ao longo do período educacional, que vai orientar os fins e objetivos das ações educativas (HAYDT, 1999) e o Planejamento Didático, realizado pelos professores, definido como: “[...] a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos. É a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacio-

nais estabelecidos” (HAYDT, 1999, p. 98). Este possui algumas divisões, como o plano de aula e a sequência didática. O primeiro é a organização sucinta das atividades didáticas que serão realizadas em um dia letivo. E o segundo, para Zabala (1998), é um conjunto de atividades articuladas para concretização de determinados objetivos, bem como, um instrumento de acompanhamento e análise da prática educativa.

Vasconcellos (2002, p. 37) destaca alguns fatores que têm influenciado as concepções referentes ao planejamento de ensino, afirmando que:

O grande nó do planejamento educacional pode estar na morte do autêntico trabalho pedagógico devido a: 1) Fatores exteriores: a falta de condições e de liberdade, a cobrança formal e autoritária do cumprimento de programa, etc.; 2) Fatores interiores: o professor que se entregou que abriu mão de lutar, de resistir contra as pressões equivocadas.

Isto implica refletir que antes mesmo da desmotivação para com o planejamento, existe uma ainda maior que diz respeito à educação, pois os sujeitos educativos estão descrentes de qualquer mudança que possa ocorrer, questionando a respeito do real sentido da escola e de sua existência.

Ainda para o supradito autor, a descrença dos professores é referente às suas próprias experiências no processo de planejamento. Enfatizam que a realidade é muito dinâmica e por isso não há condições para que o planejamento seja desenvolvido, pontuam que a mudança na educação não depende deles em fazer o melhor, pois o trabalho é determinado pelas legislações, pais, vestibulares e direção escolar, questionam a necessidade de se planejar, evidenciando os problemas que sustentam o atual encaminhamento que tem sido dado ao planejamento e por fim, há os que desacreditaram totalmente no planejamento didático, destacando este como desnecessário à prática educativa.

Neste contexto, Vasconcellos (2002) sintetiza alguns fatores sobre os quais estaria a incoerência do planejamento: a ausência de um projeto educativo coerente à realidade escolar, da análise constante acerca da prática, da visão de mudança, bem como o predomínio do autoritarismo, formalismo, salários insuficientes, falta de condições de trabalho, salas superlotadas e a falta da participação.

Esse pensamento converge com os de Menegolla e Sant’Anna (1991) quando explicitam algumas causas que fazem com que o professor não dê credibilidade ao planejamento, como o fato de acreditar que preencher

quadrinhos e formulários é planejar, corroborando com Gandin e Cruz (2011, p. 12) ao afirmarem que “os professores foram levados a preencher quadros e chamar isto de planejamento. Como os quadros não funcionam, o planejamento perdeu o sentido na escola”

Neste contexto, torna-se importante discutir o papel do planejamento didático enquanto instrumento de acompanhamento da aprendizagem, pois o mesmo auxilia na construção dos objetivos apropriados aos anseios dos alunos, na seleção e organização de conteúdos e na escolha de procedimentos e recursos favoráveis às possibilidades do contexto, tornando-se, pois, orientador da prática docente, já que permite ao educador agir com segurança.

Para tanto, o planejamento didático é uma necessidade do educador, pois antes de ser técnico, é político, uma vez que abarca posicionamentos, tomada de decisões e compromisso com a reprodução ou transformação (VASCONCELLOS, 2002). E para concebê-lo devidamente é preciso rever os pré-conceitos quanto ao seu entendimento, no intuito de valorizá-lo como uma necessidade e não apenas como uma entre as muitas obrigações.

Para Vasconcellos (2002) “o que caracteriza a ação burocrática não é a atividade em si, mas o sentido e o poder de controle que o sujeito tem sobre ela”. Assim, a intenção do planejamento está na concepção que o docente possui sobre este, ou seja, como o compreende, pois se este for para ele um instrumento de dominação e controle sobre o seu trabalho não há sentido em elaborá-lo e praticá-lo, mas se estabelecê-lo como essencial sua própria necessidade irá justificá-lo. (VASCONCELLOS, 2002, p. 161).

2. Planejamento didático na prática docente e sua relação com o ensino e a aprendizagem

Vivemos em uma sociedade cada vez mais evoluída e informada, na qual o conhecimento científico é fator determinante para inserção do sujeito de forma efetiva e a escola é considerada essencial para que essa participação ocorra de forma crítica e consciente. Segundo Gandin (2005) além da eficiência, a eficácia também é importante dentro do processo de planejamento. Assim, não basta que o professor utilize-o simplesmente para realizar bem as ações, pois de nada adiantará uma boa execução se as mesmas não contribuem na aprendizagem do educando, sendo necessário que o propósito seja condizente com o tipo de homem que se deseja formar.

Assim sendo, este é relevante para o favorecimento de uma aprendizagem significativa, visando formar cidadãos críticos, autônomos, reflexivos e participantes ativos na sociedade. E compreendendo que a prática docente influencia de forma decisiva no processo de aprendizagem dos educandos, quando o planejamento não é utilizado ou levado em consideração será quase impossível conseguir atingir os objetivos necessários a uma boa formação. De acordo com Fusari (1998, p. 47):

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. (FUSARI, 1998, p. 47).

Então, a ausência do planejamento faz com que a prática docente e a aprendizagem tornem-se monótonas, devido ao improviso. Contudo, como aborda os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) se a intenção é de possibilitar situações de aprendizagem significativas e coerentes ao nível da criança, o professor precisa possuir propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, inter-relacionando as ações aos objetivos estabelecidos.

Torna-se, pois, elementar que o professor compreenda que apenas sua experiência de sala de aula não dará conta de toda dinâmica educativa, sendo preciso ações efetivas e previamente selecionadas para que seja possível a transformação do contexto real para o ideal, sendo o planejamento didático o elemento primordial para tal feito.

Deste modo, sua elaboração exige a percepção das singularidades dos estudantes, no que se refere ao tempo e formas de aprender, sendo elementar que o docente crie situações para superação de suas dificuldades e independente destas, é indispensável acreditar nas potencialidades de cada aluno. Afinal, tanto a escola como o próprio ensino e a educação em si são os meios que os sujeitos aderem para a realização de seus sonhos e concretização de seus objetivos. Sendo assim, incumbido aos professores, que são os condutores do processo de ensino, planejar a ação educativa para construção de uma vida melhor para aqueles que anseiam e possuem o direito de vivenciá-la.

Todavia, o mais importante é que o planejamento seja útil tanto para o professor quanto para o estudante, uma vez que este instrumento por

si só não garante o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender. Entretanto, à medida que a intervenção do professor é guiada por objetivos e intencionalidades coerentes, precisos e flexíveis, sua prática torna-se ordenada e com maior probabilidade de ser relevante para o progresso dos conhecimentos dos educandos.

Assim, ensinar vai além do simples transmitir o conteúdo, instruir ou informar. Ensinar requer a reflexão acerca da formação que se pretende propiciar aos estudantes, bem como das possibilidades de realização que a escola disponibiliza para concretização desta (BRASIL, 1997).

Logo, aprender não é memorizar e reproduzir o que lhe é transmitido. Em contraposição, educar é uma ação direcionada, que tem como propósito a formação intelectual e emocional, possibilitando mecanismos que motivem os educandos na busca de informação, interpretação, apreensão e construção de novos saberes; e aprender é um processo dinâmico, através do qual o sujeito incorpora novos objetos, experiências ou conceitos a partir de um conjunto de esquemas existentes, compreendendo que “[...] não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem” (BRASIL, 1997, p.39).

3. Metodologia

A pesquisa tem como sujeitos 05 (cinco) professoras que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 01 (uma) coordenadora pedagógica, de uma Escola da rede pública Municipal localizada em Amaraji-PE, identificadas no estudo com pseudônimos.

Como instrumentos para coleta de dados, optou-se pela entrevista não estruturada com todos os sujeitos selecionados e observação sistemática das aulas das docentes, ocorrendo estas no período de duas semanas, com três observações em cada turma e com duração de três horas cada.

4. Resultados da pesquisa

Nas observações realizadas com os sujeitos, foi possível constatar que embora assegurassem na entrevista que o planejamento didático é elemento primordial para o ensino e a aprendizagem, as afirmações não condiziam com a realidade observada. Todas elaboram o plano de aula ou roteiro didá-

tico improvisadamente em sala de aula ou depois desta já ter sido realizada, o que evidencia a ausência da necessidade em planejar; as aulas abordadas são de forma mecânica, com ações cotidianas idênticas, improvisação e seguindo a sequência das atividades dos livros; as professoras têm dificuldades na elaboração de seus planos de aula e não há uma efetiva contribuição da coordenação, o que motiva as professoras a optar por cópias de outros planos, sem levar em consideração a realidade de suas turmas. Há também a falta de relação do planejamento docente com o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Em relação às entrevistas sobre a **concepção de planejamento** os dados revelam que todas as professoras e a coordenadora pedagógica não possuem conceito definido acerca do termo planejamento e como salienta Libâneo (1994) o planejamento é uma atividade de reflexão sobre as ações escolhidas pelo planejador, bem como das opções feitas, uma vez que é preciso compreender os encaminhamentos dados ao trabalho para que as escolhas não fiquem entregues aos interesses sociais dominantes.

Quanto aos desafios encontrados na elaboração e execução dos planos, surgiu a indignação referente à adequação dos conteúdos à realidade da turma, a insuficiência da orientação propiciada, a adaptação ao sistema, o vocabulário difícil, bem como o desinteresse do aluno. Contudo, culpar as crianças pela não aprendizagem tem sido uma prática comum na educação escolar, no entanto, é necessário considerar que o que deve acontecer não é a adequação dos estudantes ao ensino, mas o contrário, uma vez que é a escola que tem a função de formar sujeitos críticos e responsáveis.

Por isso, o planejamento surge como um instrumento que permite refletir o direcionamento da prática docente e de acordo com Menegolla e Sant'Ana (1991) o planejamento deve ser instrumento direcionador do processo educativo, uma vez que surge a partir da realidade dos estudantes e da própria escola que tenderá a definir as urgências, as prioridades básicas, os recursos disponíveis e os caminhos mais adequados para consecução das metas.

Quanto à prática do planejamento didático se interfere no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, os sujeitos consideram que incidem no processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo de forma positiva em ambos os processos, pois além de aperfeiçoar e qualificar o trabalho docente, faz com que os alunos possuam uma aprendizagem significativa. Assim, para que o planejamento contribua para o processo de ensino e aprendizagem é imprescindível que se faça no processo de ela-

boração do planejamento três perguntas: O que queremos alcançar? A que distância está daquilo que queremos alcançar? O que faremos para diminuir essa distância? (GANDIN, 2005)

Acerca da necessidade de se planejar o trabalho docente, pontuam como importante, mas restringem sua necessidade apenas ao processo de ensino, como se seu propósito fosse unicamente o de permitir segurança e qualidade ao desempenho do professor, esquecendo-se de que a aprendizagem também é influenciada por ele. Como evidenciam Menegolla e Sant'anna (1991), o plano além de atender a qualquer setor da escola, deve ser um instrumento de utilidade não só para o professor como também para o aluno.

O planejamento didático tem passado por momentos de contradições no espaço escolar e todas as professoras o designaram como instrumento necessário à prática, entretanto algumas ainda o estabeleceram como burocrático. Logo, as professoras Adriana e Helena adotaram uma postura do planejamento didático como instrumento necessário. A professora Helena o direcionou como motivador no desenvolvimento da aprendizagem, enquanto Adriana apesar de pautá-lo como possível, enfatiza que o improvisto muitas vezes é frequente. A coordenadora diz que nem todos os professores veem o planejamento como essencial e possível.

Para Marina, o planejamento permite a reflexão sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula. Júlia, o considerou necessário porque lhe permite acompanhar o processo de desenvolvimento de seus alunos, estando sempre atenta às suas necessidades. E conforme Menegolla e Sant'anna (1991), ao elaborar seu plano, o professor precisa conhecer bem seu educando, identificando seus interesses, objetivos, habilidades, necessidades e possibilidades individuais; carências sociais, culturais e intelectuais e entre outros aspectos. Visto que, este tipo de sondagem concede ao docente a elaboração de um planejamento que parte do estudante e é destinado a esse.

Neste sentido, as professoras Adriana, Helena e Fernanda concordam que o planejamento didático que elaboram encontra-se numa perspectiva de acompanhamento da aprendizagem, embora o que afirmaram não corresponda com suas práticas.

Adriana diz que o planejamento permite acompanhar a aprendizagem, retomar os conteúdos que não foram compreendidos, além, é claro, de identificar os objetivos que foram atingidos. De acordo com Libâneo (1994) uma das funções do planejamento é permitir a atualização do conteúdo sempre que ele é revisado, adequando assim ao nível de conhecimento no

qual o estudante se encontra, bem como as condições de aprendizagem cotidianas.

Para a coordenadora pedagógica, alguns fatores fazem com que o planejamento seja visto simplesmente como uma atividade burocrática, sendo esses: o comodismo, insatisfação com a profissão e má remuneração. E para Menegolla e Sant'anna (1991) muitos educadores não veem a necessidade de planejar porque por vezes esses são quase impossíveis de saírem do papel, ou por depois de elaborados serem guardados e engavetados e ainda há quem acredite que este serve apenas para a supervisão e direção da unidade de ensino mostrar que está cumprindo com suas obrigações.

Entretanto, se o intuito é a modificação desse quadro de insatisfação tanto com o planejamento didático, quanto com o próprio sistema educativo, Weisz e Sanches (2009) explicitam que atualmente é indispensável que o professor seja valorizado, tenha melhores condições de trabalho e salário superior ao que possui hoje, pois só desta forma este encontrará sentido em seu trabalho e apresentará compromisso com uma educação de qualidade.

Considerações finais

Em suma, é notória certa ambiguidade por parte dos educadores em relação ao planejamento didático, pois de um lado evidenciam sua importância e necessidade para que a aprendizagem ocorra de forma significativa e de outro, desconfiam de sua capacidade de mudança devido à experiência da elaboração de planos, em sua maioria burocráticos, que são engavetados, haja vista a própria inutilidade que possuem. Assim, é expresso pelos próprios educadores em seu cotidiano que o pensamento acerca do ato de planejar não muda, haja vista ser concebido como uma atividade sem objetivo ou finalidade e que em nada auxilia o trabalho em sala de aula.

Diante do que foi exposto, é observável que não há discussões significativas acerca do planejamento didático no contexto escolar e esta situação requer mudanças urgentes. Essa questão exige não apenas dos professores, mas também dos coordenadores em oferecerem orientação coerente, formações que permitam refletir a importância deste instrumento e essencialmente de auxílio para uma elaboração que considere cada vez mais as necessidades da realidade na qual se encontra, haja vista, tornar o planejamento didático não apenas necessário, mas possível de ser vivenciado em sala de aula.

Este estudo torna-se recomendável às pessoas preocupadas com a melhoria da educação e especificamente para os professores que lidam cotidianamente com a realidade educativa e necessitam pautar um trabalho que atenda as atuais perspectivas sociais.

Ainda objetiva estimular o entendimento da maneira como o planejamento didático vem sendo produzido, ou seja, as concepções que o norteiam e influenciam diretamente na aprendizagem, de modo que se for visado como texto para satisfazer determinadas exigências ocorrerá uma aprendizagem mecânica no mero sentido da “transmissão-recepção”, todavia, se o plano for além da burocracia e visar a realidade dos educandos, será, sem dúvida, efetivada uma aprendizagem significativa, contextualizada a partir de uma concepção crítica para com a formação desses sujeitos.

Logo, é imprescindível que haja uma mudança de postura quanto a sua elaboração, de modo que seja estabelecido como elemento além de necessário, possível de ser concretizado, entretanto, isso requer também sintonia entre o trabalho da coordenação pedagógica, a partir do estabelecimento de momentos que permitam a reflexão sobre as necessidades cotidianas das turmas com as quais as professoras trabalham com o comprometimento destas frente à elaboração de um planejamento real, eficiente e eficaz.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> > Acesso em: 01 maio 2013.

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Série Ideias, São Paulo, n. 8, p. 44 – 53 1998. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf > Acesso em: 27 out. 2012.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 26. ed. p. 221 – 243, São Paulo: Cortez, 1994.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT’ANNA, Ilsa Martins. **Por que planejar? como planejar?**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

WEISZ, Telma; com SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

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





LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE APONTAM AS PESQUISAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS

*Débora Siqueira Santos da Silva*¹

*Francine Cavalcanti Cabral*²

*Tatiane Kelly da Silva*³

*Ana Lucía Gomes Cavalcanti Neto*⁴

Introdução

O presente estudo, com o objetivo de analisar o papel que assumem as atividades lúdicas na Educação Infantil nas pesquisas em Ensino de Ciências, é fruto do trabalho de conclusão de curso das autoras e tem sua motivação nas observações das aulas de Ciências no período do Estágio Supervisionado, através do qual foi identificada a ausência de atividades lúdicas no processo ensino e aprendizagem.

Ensinar ciências requer muita dedicação e cuidado, principalmente na Educação Infantil, fase das descobertas, período em que as crianças estão começando a compreender o mundo a sua volta. Nessa etapa, o ensino de Ciências deve ser conduzido de forma a instigar o estudante a observar fenômenos, relatar acontecimentos, formular hipóteses, trocar ideias, debater-las, confrontá-las e representá-las (BRASIL, 1998) e com questões voltadas para a realidade do estudante, que os possibilitem pensar, questionar

1 Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Escada. Professora da Educação Infantil na Rede Particular de Ensino- Escada/PE. E-mail: tccludicidade@hotmail.com

2 Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Escada. E-mail: tccludicidade@hotmail.com

3 Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Escada. Professora da Educação Infantil na Rede Particular de Ensino- Escada/PE. E-mail: tccludicidade@hotmail.com

4 Doutora em Ensino de Ciências pelo PPGE/UFRPE. Professora Técnico Pedagógica da Rede Municipal – Escada/PE e Rede Estadual de PE. Professora do Curso de Pedagogia da FAESC. E-mail: analuneto@gmail.com

e querer saber mais. Bizzo (1998) destaca a importância de se considerar as questões que são frutos da mente infantil. De acordo com o autor, elas podem ser tão instigantes quanto a de qualquer cientista.

Desse modo, cabe ao professor explorar de forma positiva a curiosidade que as crianças possuem, através de atividades de observação, descrição oral ou por desenhos, de exploração do ambiente em que vivem, ou no ambiente escolar, sempre relacionando com vários elementos que compõem o meio em que elas vivem. Diversas são as formas que o professor pode se utilizar: trazendo questões simples como alimentação saudável, higiene, preservação do meio ambiente, o desperdício da água, mostrá-las a realidade em que se encontra nosso planeta em relação à falta de cuidados tão simples e que muitas vezes não praticamos no nosso dia a dia, fazendo com que as crianças já comecem a entender a importância de preservar o meio ambiente.

Para Rodrigues “o ensino de Ciências deve demonstrar que a ciência é uma das formas de produção da realidade humana, pois por se contrapor ao saber natural e espontâneo, ela se desenvolve como forma de conhecimento e de domínio da natureza, abrindo as portas à construção de uma realidade e de um mundo novo (1987, p. 106)”.

A aprendizagem de Ciências contribui para a formação da consciência crítica da criança diante das descobertas científicas. É nessa fase que estão se formando indivíduos que serão capazes de compreender e respeitar o planeta. Segundo Trivelato (1995, p. 125): “[...] Pretende-se que o ensino de Ciências alcance objetivos, tais como pensamento crítico e de alto nível, habilidades cognitivas de categoria elevada, solução de problemas e capacidade de tomar decisões próprias do pleno exercício da cidadania”.

Desse modo, é fundamental que os professores priorizem o Ensino de Ciências com uma visão de que através deste ensino ele estará preparando sujeitos criativos, com capacidades de adaptação para a vida. Para Trivelato e Silva (2014), “na Educação Infantil, os conteúdos de aprendizagem estão fortemente impregnados de ludismo e assim se constituem como foco da atenção e interesse dos pequenos (p.116)”.

Para tanto, as atividades lúdicas têm um papel significativo nessa etapa de ensino, uma vez que favorece o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, sócio afetivas e intelectuais da criança com espontaneidade levando-a a desenvolver-se em amplos sentidos, principalmente na forma como ela constrói seu conhecimento, pois segundo Barela (1999), enquanto se divertem, as crianças se conhecem, aprendem e descobrem o mundo.

Nesse processo, o educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois este é um ato que acontece espontaneamente, mas sim planejar e organi-

zar situações para que as brincadeiras ocorram de maneiras diversificadas, propiciando-as a possibilidade de escolher os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. Dessa maneira, poderão elaborar de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

Tanto para Vygotsky (1984) como para Piaget (1975), é com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos. Negrine (1994, p. 19) sustenta que as atividades lúdicas contribuem poderosamente no desenvolvimento integral da criança, pois todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade.

Enquanto recurso pedagógico, o lúdico deve ser encarado de forma séria e usado de maneira correta, pois como afirma Almeida (1994), o sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica está garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Conforme Trivelato e Silva (2014), a dimensão educativa surge quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas, visando estimular certos tipos de aprendizagem. A autora defende que “as atividades lúdicas podem promover situações em que os atores sociais estabelecem um relacionamento de simbolização/interpretação ou representação de um objeto de conhecimento e essas representações tomam o lugar do objeto, conferindo-lhes significações (SILVA, *et al.*, 2007).

Conforme estabelecido nos documentos oficiais (BRASIL, 1998), na Educação Infantil o componente Ciências da Natureza está inserido sob a forma de um eixo de trabalho “Natureza e Sociedade”. Este eixo dispõe de vários temas referentes ao mundo social e natural, podendo contribuir para um Ensino de Ciências por meio de atividades lúdicas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta que jogos brincadeiras devem se constituir em atividades permanentes e através das quais as crianças poderão estar em contato com temas relacionados ao mundo social e natural (BRASIL, 1998, p. 200).

1. Metodologia

O estudo tem caráter bibliográfico, uma vez que analisa artigos de revista sobre o tema. Para Vergara (2005) “a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado, desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (p. 48). No presente estudo foram analisados artigos de dois dos princi-

pais periódicos nacionais de pesquisas em Ensino de Ciências: Investigação no Ensino de Ciências e Revista da Associação Brasileira de Ensino da Biologia (SBENBIO), abordando os temas referentes à ludicidade e o Ensino de Ciências na Educação Infantil, no decorrer de cinco anos (2010 a 2015). O acesso aos periódicos se deu por meio do endereço eletrônico. No intuito de facilitar o processo de reconhecimento do material, os artigos foram denominados pela letra A maiúscula, seguida de uma numeração ordinal em A1, A2 e A3. No quadro 1 a seguir, sistematizamos os periódicos analisados, periodicidade, missão e artigos selecionados e ano:

Quadro 1: Artigos analisados com periódicos, missão, período e numeração.

Periódicos	Periodicidade	Missão	Artigos
RBENBIO	Variável	A SBENBIO busca fomentar um diálogo sobre as questões de ensino de biologia, entre seus associados e outros profissionais vinculados (as) a outras áreas correlatas.	01 artigo (A1)
Investigação em Ensino de Ciências	Trimestral	É voltada exclusivamente para pesquisa na área de ensino/ aprendizagem de ciências (Física, Química, Biologia ou Ciências Naturais) quando enfocadas de maneira integrada, vinculados (as) a outras áreas correlatas.	02 artigos (A2-A3)

Fonte: Construído pelas autoras.

Conforme podemos observar no quadro 1, nos dois periódicos analisados durante um período de cinco anos, foram identificados apenas 3 artigos com a temática ludicidade e o Ensino de Ciências na Educação Infantil. No quadro 2, sistematizamos os resultados:

Quadro 2: Sistematização dos artigos por periódico e ano de publicação

Periódico	Título do artigo	Ano de publicação
Investigação no Ensino de Ciências	Seguindo uma lupa em uma aula de Ciências para a Educação Infantil	2014 A3
	Alfabetização ecológica e formação de conceitos na Educação Infantil por meio de atividades lúdicas	2010 A2
Revista SBENBIO	Ensino de ciências nas séries iniciais - estudando os seres vivos e seus habitats	2014 A1

Fonte: Construção das autoras

2. Resultados e discussão

No processo de análise, para caracterização, inicialmente categorizamos as pesquisas de acordo com a natureza do estudo em dois tipos: a) Pesquisa de intervenção (A2 e A1), definida no presente trabalho como aquelas nas quais o pesquisador utilizou-se de estratégias de intervenção na coleta de dados; b) Pesquisa de observação (A3), definida como aquela na qual não houve intervenção por parte do pesquisador para a coleta de dados. Após a caracterização das pesquisas, analisamos o papel que assumem as atividades lúdicas na Educação Infantil nas pesquisas em Ensino de Ciências.

2.1. Pesquisas de Intervenção

O artigo Alfabetização Ecológica e Formação de Conceitos na Educação Infantil por meio de atividades lúdicas (A2), foi publicado no volume 15 da revista, no ano de 2010. Trata-se de um estudo que teve como objetivo investigar a formação de conceitos e de atitudes envolvidas no estudo de teia alimentar por meio de atividades lúdicas e no qual a professora/pesquisadora planejou atividades que foram vivenciadas por um grupo de 19 crianças da Educação Infantil, com idades entre 4-5 anos, de uma instituição da rede particular de ensino em Recife-PE. As referidas atividades foram propostas em sala de aula, divididas em quatro encontros, de aproximadamente duas horas e trinta minutos cada. No primeiro momento, denominado por “conhecendo”, foram utilizadas: a) rodinha de conversação para levantamento das concepções prévias das crianças sobre teia alimentar; b) vivência de teatro com fantoches para introdução do conceito de teia alimentar e c) brincadeira do “quem come quem I” para ajudá-las a perceberem-se como parte da teia alimentar e a conhecer e/ou consolidar o conhecimento sobre os hábitos dos diversos animais. No segundo momento, identificado como “vivenciando”, as crianças, juntamente com a professora: a) confeccionaram uma teia alimentar e b) participaram de um jogo de bingo para identificação de semelhanças e diferenças entre os hábitos alimentares dos animais. No terceiro momento, como “refletindo”, foi realizado: a) rodinha de conversação sobre situações problemas; b) produção de desenhos sobre a temática; c) atividade de correspondência e d) vivência da brincadeira “quem come quem II”. O último momento, referente à “avaliação”, foi constituído de: a) observação de uma teia alimentar; b) segunda produção de desenhos e entrevistas e c) atividade de correspondência II. A

professora confeccionou diversos materiais como: o cenário para um teatro sobre a natureza, máscaras, crachás com imagens de seres vivos, cartelas para o jogo de bingo e papéis com a colagem de imagens dos seres vivos para as atividades de correspondência e as demais atividades lúdicas que estimularam o envolvimento das crianças, despertando a observação, a atenção e a imaginação.

O segundo artigo Ensino de Ciências nas séries iniciais – estudando os seres vivos e seus habitats (A1), foi encontrado na revista SBENBIO, publicado na 7ª edição de Outubro de 2014 e objetivou a reflexão sobre o Ensino de Ciências nas séries iniciais e sobre o potencial que esta disciplina tem em construir conhecimentos com uma criança que possa ser uma efetiva questionadora do mundo em que vive. O desenvolvimento do trabalho deu-se nas dependências de uma escola no interior de Minas Gerais, em uma turma de Educação Infantil e teve como motivação a curiosidade pelo destino de uma coruja depois que melhorasse de uma queda que resultou na quebra de uma de suas asas. O trabalho foi realizado em cinco etapas, no entanto o artigo apresenta apenas três delas: **problematização, análise e síntese**. Na primeira etapa foram realizadas: a) de roda de conversa, na qual foram feitos levantamentos das ideias prévias dos estudantes; b) manipulação de elementos pelas crianças, de olhos vendados de modo que pudessem perceber inicialmente a diferença entre seres vivos e não vivos; c) Exibição do vídeo “Casa de passarinho por dentro”, com o objetivo dos estudantes refletirem sobre os diferentes tipos de materiais utilizados pelos seres vivos para construção de suas casas. Na segunda etapa, relativa à análise, as seguintes atividades foram desenvolvidas: a) passeio pelas dependências do colégio, para que os alunos pudessem encontrar diversas moradias de animais, as quais foram armazenadas na forma de registro fotográfico; b) roda de conversa, para socialização das imagens de animais em seus ambientes, as quais foram trazidas de casa e previamente solicitadas como “dever de casa”, juntamente com o que foi observado durante o passeio na escola; c) Contação da história do livro “Casinhas de Bichos”, da autora Hardy Guedes Alcoforado Filho – Editora Scipione; d) Registro pelos alunos da moradia que mais gostaram através de desenhos e e) montagem de diversas moradias de animais como: ninho de passarinho com os materiais coletados, casinha de João de Barro com argila, casinha de passarinho feita pelo homem e teia de aranha com barbante. Na etapa da síntese, foram realizados: a) exibição de vários animais em seus habitats naturais, através de vídeos retirados do Youtube “A vida secreta nos jardins” b) Brincadeira de “Coelhinho sai da Toca” no pátio da escola.

2.2. Pesquisa de Observação

Na sequência, o artigo – Seguindo uma Lupa em uma aula de Ciências para Educação Infantil, refere-se a uma pesquisa na qual foi realizada uma observação de uma aula, com a finalidade de analisar a prática da docente no ensino de ciências na Educação Infantil, objetivando levar as crianças a conhecer o que há na natureza, através da exploração do ambiente escolar.

O referido artigo foi encontrado na revista *Investigação em Ensino de Ciências*, publicado no volume 19 do ano de 2014. Nesse estudo, foi observada uma turma de crianças de 5 anos e sua professora na tarefa de investigar, por meio de uma lupa, materiais coletados no jardim da escola. Os dados foram coletados em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), Belo Horizonte, localizada dentro do campus de uma universidade pública. Esta Unidade Municipal de Educação Infantil atende crianças de diferentes classes sociais, trabalha tanto com a comunidade interna à unidade (filhos de professores, alunos e funcionários), quanto externa.

A diversidade cultural que distingue essa escola das demais abriu a possibilidade para as professoras experimentarem novas estratégias no desenvolvimento do currículo. A pesquisa objetivou examinar os efeitos da introdução de um instrumento de observação, no caso, uma lupa, durante uma aula de ciências. A ideia dessa pesquisa surgiu a partir da decisão de se conhecer o entorno no qual a escola estava situada, rodeado por pequenos bosques, um ribeirão, cujo tema trabalhado foi “O que tem no jardim das flores?”. Nesse trabalho, a professora, sugeriu que todos explorassem os materiais encontrados no entorno da escola com o auxílio de uma lupa. Os alunos puderam observar de perto os materiais colhidos e assim descreveram os elementos que encontravam no jardim, através de relatos e desenhos e assim refletirem sobre o que há na natureza.

2.3. Papel que assumem as atividades lúdicas nas Pesquisas em Ensino de Ciências

Para Miranda *et al.* (2010) existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita fruição, decisão, escolha, descoberta, pergunta e soluções por parte das crianças, pois do contrário será compreendida apenas como mais um exercício.

Autores como Kishimoto (1994), que estudam as atividades lúdicas, relacionam-nas ao prazer (ou desprezer); o não sério; a existência de regras, a incerteza de seus resultados, a imaginação.

Para Trivelato e Silva (2014), a dimensão educativa surge quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas com vistas a estímulos de certos tipos de aprendizagens. A partir disso, podemos perceber nas duas pesquisas de intervenção a dimensão educativa rigorosamente planejada e com objetivos claramente estruturados.

No que diz respeito a A2 “Alfabetização Ecológica e Formação de Conceitos na Educação Infantil por meio de atividades lúdicas”, a professora pesquisadora, fundamentada em possibilidades de alfabetizar ecológicamente desde a fase pré-escolar, investiga tanto a formação de conceitos como atitudes desenvolvidas pelas crianças entre 4-5 anos. Desse modo, as atividades utilizadas são planejadas enfatizando etapas consideradas importantes para a construção de sensibilidades ecológicas nessa etapa escolar. Para isso, desenvolver atividades lúdicas específicas para o processo de conhecer, do vivenciar do refletir e do avaliar. Na etapa do conhecer, as atividades lúdicas propostas possibilitam que as crianças já interajam com a temática teia alimentar a partir da rodinha de conversa, da vivência do teatro e da brincadeira, no intuito de possibilitar se perceberem como parte dessa relação ecológica.

Na etapa da vivência, as atividades lúdicas são utilizadas para propiciar o envolvimento das crianças no processo de construir os elementos necessários para realização da atividade. Na sequência, a etapa do refletir parece direcionada por atividades lúdicas que possibilitam o que Vigotski (2005) denomina de pensamento por conceito. Por fim, na etapa de avaliação, as atividades lúdicas parecem possibilitar que as crianças revisitem suas posições iniciais. Importante destacar que em toda a intervenção realizadas durante o processo de pesquisa, apesar da intencionalidade educativa, as atividades lúdicas possibilitaram o que Miranda *et al.* (2010) consideram como essenciais para que sejam definidas como atividades pedagógicas.

Podemos destacar, a título de exemplo, a peça teatral, através da qual a criança tem a oportunidade de se expressar, de desenvolver o domínio do corpo, da fala, estimular o desempenho mental e psicológico, além de promover a alegria. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de integração entre ela e o meio ambiente (BRASIL, 1997).

O jogo de bingo, que tem a finalidade de desenvolver o raciocínio lógico, é um jogo que desperta a atenção e curiosidade da criança e contribui para a autonomia da mesma. Os jogos envolvem regras e interação social e a possibilidade de fazer regras e tomar decisões juntos é essencial para o desenvolvimento da autonomia (KAMMI, 1992, p.172). Os jogos variados são indispensáveis na Educação Infantil, eles possibilitam aos alunos uma aprendizagem de forma divertida, sem fugir do objetivo de proporcionar conhecimentos. O jogo oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo, dando acesso a mais informações e tornando mais rico o conteúdo do pensamento infantil (FRIEDMAN, 1996, p. 64).

No segundo artigo investigado, “Ensino de Ciências nas séries iniciais – estudando os seres vivos e seus habitats” (A1), o aspecto perseguido pela intervenção diz respeito a um dos principais objetivos perseguidos pelo ensino de Ciências: estimular a natureza investigativa das crianças e proporcionar a formação de atitudes de valorização do ambiente de forma prazerosa. Assim como o estudo anterior, o caráter educativo está materializado em três momentos pedagógicos, definidos pela autora como problematização, análise e síntese (DELIZOICOV, ANGOTT; PERNAMBUCO, 2002).

A problematização teve como objetivo fomentar a dúvida e também contribuiu para a professora pesquisadora fazer um diagnóstico dos conceitos prévios dos alunos. As atividades lúdicas foram propostas no intuito de instigar a curiosidade dos estudantes sobre aspectos relativos à temática abordada. O momento de análise objetivou apresentar e organizar informações relevantes à construção dos conceitos que estavam sendo trabalhados e que seriam apresentados. Nesse processo, as atividades lúdicas foram propostas considerando essa intenção. Inicialmente, o passeio seguido de uma roda de conversas, depois a contação de história seguida pela montagem das moradias dos animais.

A síntese foi mediada pela atividade de faz de conta. De acordo com Oliveira (2011) atividade de “faz de contas” estimula a criatividade, abre caminho para a autonomia, faz com que a criança construa novas oportunidades de ação, além de permiti-la entrar no mundo da imaginação e representar outras formas de expressão.

O artigo – Seguindo uma Lupa em uma aula de Ciências para Educação Infantil, categorizado como pesquisa de observação, parte da defesa de que aprender sobre o mundo físico e natural requer o engajamento das crianças nas atividades que possibilitam seu poder de agir (COUTINHO *et al.*, 2014). Também na necessidade de compreender o quanto os não-humanos tomam

parte e contribuem para as interações nas práticas educacionais, a lupa (instrumento) – novidade inserida no espaço do aprendizado – oportunizou a observação como concebida pela professora e, ao mesmo tempo, criou novas possibilidades e desafios para observação do mundo pelas crianças.

3. Algumas considerações

Diante da análise, consideramos que ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a formação integral da criança.

Portanto, a introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é muito importante, devido a influência que os mesmos exercem frente aos alunos, pois quando eles estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, quando o professor busca novas formas de proporcionar o aprendizado por meio de atividades lúdicas, ele está inovando suas aulas de forma a adaptá-las às exigências e necessidades tanto dos alunos quanto das instituições em que atuam.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **“Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos”**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1994.

BARELA, J. A. **Aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso**. *Motriz* (Rio Claro), Rio Claro - SP, v. 5, n. 1, p. 53-57, 1999.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Editora Ática, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/**

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2

CALDEIRA, A. M. de A., BASTOS, F. **Alfabetização científica** In: VALE, J. M. F do, et al. *Escola Pública e Sociedade*. São Paulo: Saraiva/Atual p. 208-217, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e Aprender-** O resgate do jogo infantil. São Paulo: MODERNA, 1996.

KAMII, Constante; DECLARK, Geórgia. **Reinventando a aritmética:** implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Papiros, 1992. P. 172.

MIRANDA, Ana Célia; *et al.* Alfabetização ecológica e formação de conceitos na educação infantil por meio de atividades lúdicas. In: **Investigações em Ensino de Ciências**. v15(1), pp. 181-200, 2010

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RODRIGUES, N. **Por uma Nova Escola: o transitório e o permanente na educação**, São Paulo, Autores associados/ Cortez, 1987.

TRIVELATO, S.L.F. **Ciências, Tecnologia e Sociedade:** mudanças curriculares e formação de professores, São Paulo, Faculdade de Educação, USP. 1993.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 6°. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VYGOTSKY, Liev S. **A formação social da mente** 1ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.





PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DO SUJEITO ECOLÓGICO: UM ESTUDO NOS ANOS INICIAIS

Cristiane Ferreira Mota¹

Girleide Maria de Oliveira²

Marinalva Maria Florêncio da Silva³

Maria de Lourdes de Carvalho Fragoso⁴

INTRODUÇÃO

Em grande parte da história da humanidade, o equilíbrio das relações entre algumas comunidades humanas com a natureza era o que prevalecia na sociedade. Com a industrialização e a expansão das cidades, a degradação ambiental foi se intensificando e cada vez mais comprometendo a sobrevivência dos seres vivos.

Diante dos fatos, faz-se necessário entender os mecanismos que contribuem para o desenvolvimento harmonioso e sustentável e buscam-se alternativas viáveis para resolver ou amenizar os impactos ambientais que afligem a nossa sociedade. Nesse contexto, insere-se a Educação Ambiental (EA) enquanto ferramenta importante para formação de sujeitos ecológicos capazes de agregar uma série de características como: ser crítico, reflexivo, consciente e transformador da realidade atual (CARVALHO, 2006). Enquanto processo pedagógico, a EA deve englobar uma diversidade de metodologias, enfoques e abordagens, que contribuam para a formação desse cidadão portador de valores éticos, de atitudes e compor-

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Faculdade da Escada (FAESC)

2 Graduada do Curso de Pedagogia da Faculdade da Escada (FAESC)

3 Graduada do Curso de Pedagogia da Faculdade da Escada (FAESC)

4 Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFPE), Especialista no Ensino de Ciências e Biologia e da Educação de Jovens e Adultos, professora da Faculdade da Escada (FAESC) e da Rede Estadual e Municipal de Ensino.

tamentos capazes de atuar no ambiente de forma consciente em busca da sustentabilidade.

Porém, nota-se que na realidade da maioria das escolas, as questões ambientais ainda não são adotadas pelos professores como tema transversal, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Meio Ambiente, ações muitas vezes são restritas a áreas específicas, como Ciências Naturais, em momentos pontuais ocorrendo descompasso entre teorias e metodologias e não contribuindo para a formação do sujeito crítico.

Assim, diante dessa realidade, objetiva-se, nesse estudo, investigar se os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvem práticas de Educação Ambiental na perspectiva da formação do sujeito ecológico, buscando analisar a concepção dos mesmos sobre meio ambiente e EA e a relação com as estratégias metodológicas adotadas para formação do sujeito ecológico.

A pesquisa se justifica pela importância da EA para sensibilização, conscientização e para mudança de comportamento e que sendo introduzida nos anos iniciais de forma interdisciplinar contribui para a formação do cidadão ativo e atuante, considerado por Carvalho (2006) como sujeito ecológico.

1. Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal da cidade da Gameleira/PE e se caracteriza por uma abordagem qualitativa descritiva, cuja temática se refere a investigar se a prática de EA nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribui para a formação do sujeito ecológico. Enquanto sujeitos da pesquisa, participaram três professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo, respectivamente, do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano. Como instrumentos para coleta de dados, foram utilizados a observação de aulas e a aplicação de entrevista semiestruturada.

2. Concepções de Educação Ambiental e de Meio Ambiente

Desenvolver EA significa debater sobre as questões ambientais em um contexto amplo, considerando as várias dimensões correlacionadas, ou seja, é entender a complexidade das relações que mantém a vida no planeta nos

aspectos biológicos, culturais, sociais, políticos e econômicos. Segura (2001) aponta três fatores necessários para a educação servir como instrumento de ligação entre a questão ambiental e a formação de indivíduos políticos: a compreensão da crise socioambiental, a democratização da discussão sobre os meios de enfrentamento desta crise e a criação de instrumentos legais, institucionais, tecnológicos e sociais, que possam proporcionar a sensibilização, a conscientização, a responsabilidade e a participação do sujeito nas questões coletivas.

Para que esses fatores possam se materializar é preciso que haja mudanças na forma como a EA é concebida nas escolas, pois ainda prevalece uma visão ingênua de natureza intocável e uma visão de homem apenas enquanto agente destruidor. Tal concepção conservacionista nega o entendimento das múltiplas relações existentes e dificilmente contribuirá para formação do sujeito crítico e ainda reduz o papel da educação, pois apenas ensina a cuidar do ambiente.

Assim, para atender a formação de um sujeito com possibilidades de intervir na realidade, faz-se necessário uma EA crítica que propicie uma visão integrada do meio ambiente, permita o entendimento da realidade e a emancipação dos sujeitos, através da busca individual e coletiva para a solução dos problemas enfrentados. Nesse sentido, Carvalho (2006) salienta que é preciso mudanças significativas no olhar e propõe uma visão socioambiental orientada por uma racionalidade complexa e interdisciplinar, que pensa a natureza como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais.

Para Dias (1998), os conceitos, metodologias e abordagens da EA alteraram-se com o passar do tempo. Estas modificações estão ligadas diretamente aos conceitos atribuídos ao meio ambiente e justificam-se devido ao modo como o homem percebe, sente e reflete sobre o ambiente. Para Tozoni Reis (2004) as diferenças conceituais podem conduzir ao adestramento ambiental, a transmissão de conhecimento técnico científico ou a um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos.

De acordo com o ecólogo Ricklefs (2003), meio ambiente é o que contorna um ser; esse envoltório abrange plantas e animais. Para a Política Nacional de Meio Ambiente, Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981 em seu Art. 3º, meio ambiente é o conjunto de condições, leis, influências, alterações e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas (Brasil, 1981). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001, p.229) explicam que, por ambiente,

“entende-se não apenas o entorno físico, mas também os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos inter-relacionados”.

Sauvé (2003) identificou seis tipologias de concepções sobre ambiente classificando-as como: Ambiente como natureza; Ambiente como recurso; Ambiente como problema; Ambiente como um lugar para se viver; Ambiente como biosfera e ambiente como projeto comunitário e Reigota (1995) propõe três categorias, a considerar: naturalista (meio ambiente sinônimo de natureza intocável), antropocêntrica (meio ambiente fonte de recursos para sobrevivência humana) e globalizante (meio ambiente integrado pelas relações entre natureza e sociedade).

Assim, identificar a concepção do educador sobre meio ambiente e EA é um indicativo importante para análise da prática docente e do tipo de cidadão que se deseja formar para enfrentar a situação caótica de degradação ambiental. Sabe-se que esse sujeito precisa ser dotado de sensibilidade, ser protagonista e com condições de encontrar estratégias viáveis e responsáveis para melhoria da qualidade ambiental e que pense de forma individual e coletiva na busca de soluções para sua comunidade.

3. Prática docente para formação do sujeito ecológico nos anos iniciais

É inegável que a Educação Ambiental é condição necessária para repensar atitudes, comportamentos e repensar a forma de ver o mundo e atuar na transformação do sujeito. Para atingir tal propósito, é necessário muito mais que informação, é preciso à formação de uma consciência crítica e como defende Carvalho (2006) uma consciência ecológica.

Na disseminação de uma consciência ecológica, a escola destaca-se como local de excelência para formação de competências, habilidades e atitudes voltadas para pensar o mundo e as relações que nele se estabelecem. Para Penteado (1994, p.53) a escola é um local, dentre outros (trabalho, família, igreja etc.), onde professores e alunos exercem a sua cidadania, ou seja, comportam-se em relação a seus direitos e deveres.

Nesse sentido, para formar o sujeito ecológico é preciso que o professor adote práticas fundamentadas em uma educação libertadora e que desperte no educando o seu papel de cidadão. Sendo assim, deve preparar o aluno a respeito do meio ambiente desde os anos iniciais, em que noções de EA devem ser inseridas para que os mesmos entendam as relações sociais exis-

tentes no seu meio e conheçam os seus direitos e deveres, para que possam atuar criticamente na sociedade.

As crianças precisam de vivências enriquecedoras e a partir da mediação dos seus professores possam desenvolver a capacidade de observar, experimentar, pesquisar, comparar, relacionar, formular, relatar, enfim, construir conhecimentos significativos e despertar para o sentido de cuidar e de preservar o meio ambiente, por meio das experiências. Desta forma, através da prática e de maneira contínua, possa contribuir para formar o sujeito ecológico, que como diz Carvalho (2008) agrega traços, valores e crenças, podendo ser descrito como sujeito heróico, protagonista, holístico, capaz de enfrentar e mediar conflitos e planejar ações.

Para Carvalho (2006), na formação do sujeito ecológico são necessários alguns princípios, tais como: atitudes e competências, ação crítica no mundo, conhecimento, consciência e capacidade de avaliação. Assim, faz-se necessário que, antes de abordar os problemas ambientais em sala de aula, sensibilize os alunos para a importância deles enquanto agentes transformadores da realidade local e com isso possam contribuir com a ideia de que são capazes de encontrar estratégias para solucionar a problemática ambiental.

4. Resultados e Discussões

4.1. Das Observações

As observações de aulas ocorreram no período de 30 de maio a 14 de junho do corrente ano e foi orientada pelos seguintes critérios: investigar se os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvem práticas de EA na perspectiva do sujeito ecológico, assim buscou-se analisar e identificar práticas de educação ambiental que promovem a formação do sujeito ecológico, além observações dos cadernos dos educandos.

As análises de aulas revelaram que apesar dos docentes (P1, P2, P3) trabalharem com o tema meio ambiente, o processo ocorre de forma desarticulada e sem consistência e apenas na disciplina de Ciências, sem foco interdisciplinar, com uma visão tradicional, privilegiando o conteúdo e as atividades, numa perspectiva de transmitir e receber. Foi percebido também que os docentes pouco valorizam o conhecimento prévio do aluno.

Nos cadernos dos educandos, detectaram-se apenas atividades de EA pontuais na disciplina de Ciências, falando sobre a água, o ar, paisagens,

as plantas, com uma visão naturalista e apenas em homenagem a datas comemorativas como o dia do meio ambiente, o dia da água, porém de maneira descontextualizada. Sabe-se que essa EA tradicional não tem potencial de alavancar as mudanças necessárias para a superação da atual crise socioambiental, nem de formar sujeitos ecológicos e como afirmam os PCNs (BRASIL, 1997) a questão ambiental precisa ser vista com uma visão ampla que envolva não só os elementos naturais, mas também os elementos construídos e todos os aspectos sociais envolvidos na questão ambiental.

4.2. Da análise das entrevistas

A forma como se pensa e concebe o meio ambiente tem influência direta nas práticas dos educadores em EA e as atividades são reflexos dessa compreensão. Assim, investigamos as concepções e as práticas de EA de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua compatibilidade para a formação do sujeito ecológico. Então, questionou-se aos professores sobre sua concepção a respeito de meio ambiente e de EA, obtendo-se as seguintes respostas:

P1: Eu acho assim, o meio ambiente é o meio que a gente vive, junto com as pessoas. No caso o meio ambiente é onde a gente vive né?

P2: É meio ambiente é a nossa casa. Então eu acho que deveria ser um elemento chave em qualquer planejamento do professor, roteiro de aula.

P3: Meio ambiente eu acho que é tudo, que a gente está envolvida, não só com a natureza, mas na rua, no lar.

Percebe-se na resposta de (P1) que não fica bem definida a concepção de meio ambiente. A docente especifica o termo apenas enquanto espaço físico onde vivem e se relacionam as pessoas. P2 relaciona meio ambiente a casa, não deixando claro se no sentido de lar ou de planeta e para P3, o meio ambiente inclui não só a natureza, no sentido de vegetação e animais, mas de todo o espaço que vivemos.

Assim, entende-se que apenas (P3) se aproxima de uma concepção mais convincente de meio ambiente, tendo uma visão que se aproxima da glo-

balizante, pois conforme Reigota (1995) essa visão inclui as relações recíprocas entre natureza e sociedade, enquanto P1 e P2 compreendem o meio ambiente como lugar de convivência cotidiana dos seres humanos, nesse sentido conforme Sauv   (2003) a educa  o contribui para um entendimento de uma rela  o harmoniosa com o meio em que vive e Reigota (1995) classifica tal concep  o como naturalista e antropoc  trica, em que o meio ambiente    visto enquanto recurso a disposi  o do homem para a sua sobreviv  ncia. Quanto    concep  o a respeito de Educa  o Ambiental responderam:

P1: Educa  o Ambiental   , o que a gente leva para fora. Eu acho assim, eu acho tudo que envolve assim, o meio ambiente j   diz tudo.

P2: minha concep  o de Educa  o Ambiental eu acredito que muita gente n  o d   o devido valor a EA at   porque, o povo foca mais, em linguagens e em matem  tica em trabalhar esse conte  do para os alunos, mas e a EA    deixada um pouco de lado.

P3: Educa  o ambiental    um ser que    ter valores e ter atitudes de conservar o meio ambiente.

Os professores (P1, P2 e P3) deixam lacunas na conceitua  o de EA e apresentam conceitos que n  o correspondem   s v  rias defini  es de EA proposta nos documentos oficiais, inclusive nos PCNs meio ambiente. Por  m, vale ressaltar na resposta de P2 uma realidade presente no cen  rio estudantil, inclusive nos anos iniciais, quando se refere a pouca import  ncia que    dada    tem  tica ambiental no cotidiano escolar. Outra quest  o a se analisar    o que salienta P3 quanto    forma  o de um ser dotado de valores e atitudes, pois tal entendimento    reconhecido por Carvalho (2006) como crit  rio para a forma  o do sujeito ecol  gico. Assim, perguntou-se aos professores se em sua pr  tica de EA adota como subs  dio as orienta  es dos PCNs – tema transversal meio ambiente. As respostas est  o a seguir:

P1: Sim, de que forma a gente trabalha, no caso o plano de aula da gente leva muito isso o fluxo mesmo esse m  s a gente est   trabalhando mesmo o solo, onde a gente tem que ensinar o aluno a como lidar com isso, com eles conversar com os pais sobre a reciclagem, sobre a coleta seletiva.

P2: Sim, é quando vamos fazer o planejamento a gente pega uma grade, e em cima dessa grade você, você tem que é se o conteúdo está dentro do que você está ensinando.

P3: Sim, eu pelo menos pego os PCNs e os temas transversais é quando a gente pega um tema desses, a gente tenta utilizar porque muitas vezes não consegue utilizar na sala de aula, fazer uma aula diferenciada.

P1, P2 e P3 dizem utilizar o tema transversal meio ambiente em seu planejamento, entretanto, P3 diz que tenta, mas nem sempre é possível diferenciar as aulas, o que se percebe que EA não é prioridade em sua prática. Vale ressaltar que a EA trabalhada nos anos iniciais, aparecem em outro contexto e desvinculada das orientações dos PCNs, pois segundo esse documento (Brasil, 1997, p. 29) “as áreas convencionais devem acolher as questões dos temas transversais de forma que seus conteúdos as explicitem e seus objetivos sejam contemplados”.

Outra questão solicitada aos docentes foi que relatasse uma prática que considerasse relevante para a EA, então, responderam:

P1: Eu fiz até essa semana mesmo. Fiz um trabalho, uma coleta seletiva, mostrando a eles a cor de cada, como é que diz? Cada cesto, a sua cor, plástico sua determinada cor essas coisas.

P2: Quando a gente estudou o município, eu tô até com o cartaz lá na sala, gosto de trazer uma maquete para eles continuarem conhecendo a paisagem modificada.

P3: O lixo, a reciclagem do lixo, é muito interessante, porque muitas vezes a gente sem pensar pega objetos e coloca no meio da rua, porque sem consciência, diz assim, só é um pedacinho de papel.

P1, P2 e P3 já desenvolvem em suas práticas alguma atividade voltada para um despertar da consciência ecológica e para a conservação do meio ambiente. P1 faz demonstração da separação do lixo através da coleta seletiva e explica como fazer a separação de acordo com a cor correspondente. P2 faz uma abordagem a partir do estudo da cidade e traz a discussão a questão da paisagem modificada, utilizando uma maquete como exemplo, além da utilização de um cartaz. Já P3 salienta a questão do lixo, ressaltando o quanto é importante a reciclagem.

Apesar dos professores desenvolverem algumas práticas relacionadas à EA, não acontecem de forma efetiva, seguem uma pedagogia tradicional ou comportamental, uma vez que são realizadas de modo pontual (datas ecológicas, palestras e outros) e de forma fragmentada. Assim, questionamos os professores sobre sua concepção a respeito do sujeito ecológico e quais características esse sujeito deve ter, responderam:

P1: Sujeito ecológico é aquele que se preocupa com o meio ambiente. É aquele que tem o cuidado de limpar cuidar de seu lugar onde convive.

P2: Um sujeito consciente que ele é responsável pelo lixo pelo papel de bala que joga lá na sala, na rua. E as características é consciente de ser um sujeito atuante. Ele vai desencadear no processo e vai levar essa convivência para seu pai, sua tia, isso vai ocorrer uma mudança, na sua vida, na sua casa e vai mudar comunidade etc.

P3: Sujeito ecológico eu acho assim que é um ser que pensa no meio ambiente na sua vida no futuro da sua família e as características dele é que deve ter um caráter e agir com atitudes.

Pudemos perceber que P1, P2 e P3 se aproximam do conceito de sujeito ecológico discutido por Carvalho (2006). P1 salienta que o sujeito ecológico é aquele que se preocupa com o meio ambiente, porém não comenta sobre suas características. P2 diz que ele é responsável pelo destino do lixo que produz, pelo papel de bala que joga na sala de aula ou na rua, considera que deve apresentar características como ser consciente, atuante e disseminador do aprendizado em sua comunidade. Já P3, diz que esse sujeito é um ser que pensa no meio ambiente, na sua vida, no futuro da sua família, deve ter caráter e agir com atitudes.

Para Carvalho (2006), esse sujeito identifica-se em alguma medida com a causa ambiental e tenta incorporar, mesmo que parcialmente, alguns valores ecológicos em suas opções e projetos. Está ligado diretamente a ações diante da preservação do meio ambiente, tem consciência das consequências da ação humana e assume um papel de procurar manter o meio ambiente harmônico e equilibrado. Então, P2 e P3 sinalizam em suas respostas características que se enquadram nas ideias de Carvalho (2006). Porém, sabendo que para formar esse indivíduo não é tarefa fácil, perguntamos aos docentes

sobre as dificuldades que tem enfrentado para trabalhar EA em suas turmas e obtivemos as seguintes respostas:

P1: Muito, que é o caso os meninos devem ter consciência que não é só à parte dele que mexe com tudo com ele e a família muitas vezes ele ver isso em casa e tenta trazer pra escola.

P2: Veja, eu tenho alunos que estão alfabetizados mais em nível de alfabetização baixo. Como é que faço. A minha principal dificuldade é inserir ciência durante a semana, pelo menos uma ou duas atividades.

P3: Falta de recursos.

Para P1, a dificuldade é a falta de consciência dos discentes, o que nos remete a ressaltar que os PCNs apresentam orientações para a introdução de atividades que possibilitem ao aluno a fazer leituras e reflexões do ambiente em que vivem, de forma integrada e contextualizada. P2 salienta que o nível baixo de alfabetização dos alunos dificulta a inserção de atividades de Ciências pelo menos uma ou duas vezes por semana. Fica claro na concepção de P2 o entendimento de que a temática ambiental só deve ser vivenciada na disciplina de Ciências, desconsiderando assim sua transversalidade. Quanto a P3, a dificuldade é a falta de recursos, o que nos faz entender que falta dinamismo e criatividade para trabalhar a EA e maior aprofundamento sobre a temática. Desse modo, perguntamos se já participaram de formação continuada sobre EA, se em caso positivo, em qual instituição e se foi satisfatória.

P1: Eu trabalhei aqui na escola, a gente fez um trabalho conversou para levar dessa forma para os alunos, foi bom.

P2: Eu participei foi em um evento na última sexta-feira lá na FAESC, que ela abordou ciências e tecnologia isso foi no período da manhã, foi um projeto elaborado pela professora Valderês que é questão da consciência ambiental tendo como uma estratégia o Pau Brasil, foi muito interessante, levei um aluno representante e a gente vai expandir essa ideia, espero ter ajudado.

P3: Já. Em Suape, foi muito satisfatório foi muito debatido, muitos conteúdos, e atitudes que devemos agir no dia-a-dia principalmente que não esqueço é a não desperdiçar o óleo no ralo da pia porque ali vai contaminar

muito a água e também os peixes que estão sufocado por não poder respirar e essa água falta muito para gente como hoje em dia tá faltando aí, vamos preservar.

Na resposta apresentada por P1, fica clara a participação em reunião na escola sobre a temática e a tomada de decisão conjunta para realização de atividade. P2 e P3 confirmam participação recente em outros municípios e relatam a importância da formação continuada tanto para eles, como para os alunos e para o meio ambiente. Porém, a respectiva participação não faz parte de um programa contínuo de formação continuada no município da Gameleira.

Ressalta-se que para a preparação de profissionais que atuem em EA, conforme orientações dos PCNs, é preciso, além do investimento pessoal, a intensificação de momentos para aprofundamentos da temática na escola e formação continuada para professores. Portanto, é importante que as secretarias municipais e estaduais de educação forneçam meios para orientações, reflexões e debates sobre a inserção da EA no cotidiano escolar, além da manutenção de uma proposta que priorize a formação continuada na respectiva área.

Considerações Finais

Na pesquisa em tela, as práticas de EA são desenvolvidas nos anos iniciais apenas na disciplina de Ciências, com conteúdos que já fazem parte da respectiva área, sem caráter interdisciplinar. Quanto à formação do sujeito ecológico, apesar da diversificação de metodologias adotadas pelos professores, pouco favorece a formação do sujeito consciente, ativo, atuante e compromissado, pois não contemplam em suas práticas a EA numa perspectiva crítica e transformadora.

As temáticas ambientais são abordadas associadas a datas comemorativas, em momentos pontuais, desarticuladas das demais áreas do conhecimento, sem contextualização e apesar de priorizar problemas da realidade do aluno, não tem continuidade.

Outra questão a considerar é que os educadores apresentam concepções de meio ambiente com uma visão naturalista e antropocêntrica, em que entendem o meio ambiente como sinônimo de natureza, considerando apenas os aspectos naturais para a sobrevivência humana, nesse sentido, as

relações entre natureza e sociedade nas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais, ou não são consideradas ou vistas na superficialidade.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Panorama da Educação Ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC; SEF, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: Princípio e prática**. 5. ed. São Paulo: global, 1998.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio Ambiente e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Org.). **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1995.

RICKLEFS, Roberto E. **A economia da natureza**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara /koogam, 2003.

SAUVÉ, Lucie. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa**. 2003. Disponível em: http://www.serrano.neves.nom.br/MBA_GYN/edsoc10.pdf Acesso em 16/06/2016.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **A educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua a consciência crítica**. São Paulo, FAPESP, 2001.

TONOZI, Reis, M. F. de C; TONOZI, Reis, I. R. Conhecer, Transformar e educar: fundamentos psicossociais para a pesquisa – ação participativa em educação ambiental. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. 27, caxambu, 2004. Anais caxambu, ANPED: 2004, p.1 – 16.



ENUNCIÇÃO E DIALOGISMO NA ANOTAÇÃO DE AULA

Jaciane Gomes Sousa de Lima Silva¹

Introdução

Anotação, segundo Piolat (2004), é um texto curto, produzido ao mesmo tempo em que se ouve, estuda ou observa outro texto. Sua função seria coletar informações distribuídas em uma palestra, um livro ou em qualquer outra situação que precisam ser lembradas. Ou seja, as notas são memórias externas, cujo conteúdo é mais ou menos explícito.

Além de um recurso da memória, a anotação é uma estratégia que os alunos utilizam para processar as informações e é frequentemente usada em situações em que a transmissão e a compreensão de informações é essencial, como em contextos acadêmicos.

Nosso interesse por esse tema surgiu pela constatação da importância e da necessidade do aluno de saber tomar notas. Marcuschi (2001) salienta que esse tipo de atividade pode parecer artificial e ocorrer somente em exercícios nas academias e nas escolas. Mas é muito comum na vida das pessoas. São ações linguísticas complexas, mas que os usuários da língua nem se dão conta disso. Um exemplo disso é quando se repassa para alguém o que se foi informado por outrem. Pode parecer que não haja nada de mais nisso. Mas essas ações não são tão compreendidas e são pouco estudadas.

¹ Mestre em Letras - Linguística (UFPE). Pesquisadora na área de Linguística Aplicada (LIGUE/UFPE). Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Recife e técnica-pedagógica da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (Secretaria de Educação de Pernambuco). E-mail: jaci.cec@gmail.com

1. Enunciação, dialogismo e anotação de aula

Para Bakhtin (2004), a compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras que circulam na realidade, entre o interno e o externamente ideológico. A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida da interpretação desse confronto.

No que se refere à participação em todo ato consciente, a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas (MORAES, 2005).

Segundo Bakhtin (2004),

(...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (BAKHTIN, 2004, p.113).

o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguístico) do discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, [1952-53] 2000, p.290).

A compreensão de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2004), pois toda compreensão naturalmente produz uma resposta, o ouvinte torna-se locutor. Para esse autor,

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro

contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. (BAKHTIN, 2004, p. 131, 132)

Esse diálogo pode ser percebido nas anotações de aulas realizadas pelos alunos. Essas anotações denotam a compreensão, o entendimento que o aluno tem daquilo que foi dito pelo professor. Como disse Bakhtin (2004), compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.

Na produção do texto anotação de aula, é oferecido ao aluno lugar para que ele constitua sua subjetividade. Ao assumir a língua de sua maneira, ele apropria-se da escrita marcando seu lugar e, assim, ao tomar a palavra, ele vai renovando o seu lugar, mesmo que essas palavras estejam se referindo ao que foi dito pelo professor. Nesse caso, não temos repetições, mas atos singulares de utilização da língua.

A palavra do outro entra na constituição de todo ato de enunciação que o sujeito produz, criando um discurso heterogêneo e instituindo um dialogismo permanente entre o outro e o sujeito enunciador. Como salienta Bakhtin (2004, p.148), “(...) é no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante”.

Bakhtin (2004) afirma que a linguagem é dialógica por natureza, pois nela se incorporam as palavras dos outros. Todo pensamento que se materializa no discurso é resultante de outras falas, outros posicionamentos. Não há discurso genuinamente inovador, ele é heterogêneo por natureza, pois sempre traz em sua constituição outros discursos. É o discurso no discurso, o discurso de outrem, o discurso reportado (citado ou relatado, como alguns se referem).

Referindo-se ao discurso reportado, Bakhtin (2004) não o considera como uma mera transposição de um discurso sobre outro discurso, como se faz tradicionalmente. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, mas cheio de palavras interiores. Essas palavras interiores são o substrato por meio do qual se dá a interação do discurso citante com o discurso apreendido do exterior. É no quadro do discurso interior que ocorre a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação.

Para Bakhtin (2004), todo discurso é constituído de várias vozes e o dialogismo é a condição de existência do discurso. Seguindo o pensamento bakhtiniano, Authier-Revuz (1990) coloca o dialogismo como

condição de existência de todo discurso. Ela distingue duas ordens de heterogeneidade: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva e diz que ser heterogêneo é da natureza do discurso, por isso a heterogeneidade é constitutiva, faz parte da constituição do discurso. Trata-se da polifonia formada pelas vozes da história e da cultura (e também do inconsciente), que estão presentes em todo universo discursivo e em relação ao qual o autor não tem controle racional e, algumas vezes, não tem consciência disso.

A heterogeneidade mostrada revela-se de forma explícita na materialidade textual. Ela indica na superfície do texto a presença de outros no discurso, de outras vozes que não a do locutor. A heterogeneidade mostrada, segundo Authier-Revuz (1990), inscreve o outro na sequência do discurso e pode ser marcada ou não-marcada. A marcada acontece através do discurso direto, do discurso indireto, das aspas, do itálico e do metadiscurso do locutor. Já a não-marcada, pode-se perceber por meio do discurso indireto livre, da ironia, da metáfora, dos jogos de linguagem, da imitação.

Charaudeau (2006) também reconhece no discurso a heterogeneidade constitutiva. Baseando-se no pensamento de Bakhtin, ele afirma que

Todo fato de linguagem poderia ser considerado um discurso relatado se este último fosse definido de maneira ampla: ao vir ao mundo, cada ser humano é imediatamente mergulhado num oceano de palavras; não de palavras circulando como anjinhos anunciando seu advento, mas palavras corporificadas em seres humanos, seres humanos que durante toda vida constituirão esse outro eu com quem e contra quem cada um deverá travar combates para construir sua identidade. Retomado, repetindo, imitando, o que os outros disseram, apropriando, reconstruindo, modificando, ou mesmo inovando o dito através de seu próprio ato de enunciação é que se constrói a identidade do ser falante, o que faz com que falar seja, ao mesmo tempo, dar testemunho de si e do outro, do outro e de si. (CHARAUDEAU, 2006, p. 161).

Charaudeau (2006, p. 161) afirma que “a palavra do outro está sempre presente em todo ato de enunciação de um sujeito falante, instituindo um “dialogismo” permanente entre o outro e o sujeito que fala”. Para o autor, todo discurso é heterogêneo por definição, pois todo discurso é instituído em um contexto sócio- cultural.

De acordo com o autor, o discurso relatado é uma modalidade complexa que depende da posição dos interlocutores, das maneiras de relatar

um discurso já enunciado e da descrição dos modos de enunciação de origem, caracterizando-se pelo encaixe de um dito em um outro dito, pela manifestação da heterogeneidade do discurso. Uma heterogeneidade que está marcada por índices que indicam que uma parte, pelo menos, do que é dito, deve ser atribuída a um locutor diferente daquele que fala. Mas salienta que

Por vezes essas marcas são discretas e surge então o problema da fronteira entre “discurso relatado” e “interdiscursividade”, fenômeno geral da inserção de fragmentos de discursos uns nos outros, não necessariamente explicitada. É que pode ser estrategicamente útil jogar com a possibilidade de não fornecer índices do dito relatado, ou de sugeri-los, ou de deixá-los à apreciação do interlocutor. Com isso, o locutor-relator apaga o locutor de origem, como se o que ele enuncia só pertencesse [a] ele. (CHARAUDEAU, 2006, p. 162).

2. Anotação de aula

O que é anotação?

Segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, *anotação* é ação ou efeito de anotar, indicação, escrita breve, apontamento, nota, chamada. E anotar é tomar nota(s), apontamento(s) de, apontar, registrar, esclarecer ou comentar por meio de notas, fazer observações etc.

Podemos definir anotação como um gênero discursivo que o aluno produz na sala de aula, em que ele procura ouvir com atenção a fala do professor, compreender o que está sendo dito, selecionar e registrar determinados conteúdos que ele julgar mais importantes e que irão lhe ajudar posteriormente.

Cagliari (1999) aborda a anotação como uma atividade importante que a escola precisa saber tratar. Para ele, alguns alunos chegam à universidade sem saber tomar notas. Em sua concepção, o aluno precisa aprender a anotar desde a alfabetização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) (BRASIL, 1997), falam da necessidade de orientação na utilização da escrita como recurso de estudo e da importância da anotação. Segundo esse documento,

é fundamental que os alunos comecem a aprender a utilizar a língua para aprender. Isso só será possível (sobretudo quando ainda não sabem escrever com autonomia) se receberem ajuda constante do professor para fazer anotações sobre os assuntos tratados na aula, organizando-as no caderno; utilizar as anotações posteriormente, quando necessário; (...) Além disso, saber escutar ativamente o que o outro diz; saber compreender o que ouve (...). (BRASIL, 1997, p.107).

Uma dificuldade que o aluno enfrenta ao produzir o texto anotação de aula é a gestão do tempo. Essa atividade é um processo condicionado pelo tempo de produção associado à fonte do texto. É exigido grande esforço cognitivo ao ter que escrever o que ouve, pois, na fala do professor, há uma grande quantidade de informação. Isso exige interpretação, compreensão, seleção, elaboração de paráfrase do que está sendo dito.

Ao anotar, o aluno é limitado pela velocidade da fala do professor. Segundo Foulin (1995), a velocidade da escrita é cerca de 0.2 a 0.3 de palavras por segundo, enquanto a velocidade da fala é 2 a 3 palavras por segundo. Para isso, precisa-se usar estratégias que facilitem essa escrita corrida, como o uso de símbolos, abreviações, desenhos, redução de palavras etc.

Piolat (2004, p.8) diz que as notas têm formatos próximos de rascunhos e, para ela,

a tomada de notas é frequentemente exercida em condições pouco confortáveis de transcrição gráfica. Escrever rapidamente é abreviar, reduzir as informações e necessidade de memorizar e trabalhar rápido explica a invenção de uma estenografia cujos traços gráficos e as unidades transcritas são muitas vezes bem simplificadas comparativamente à escrita alfabética.

A anotação é um gênero que se pode aprender, mas a escola não focaliza o seu ensino (MORAES, 2005). Mas, se anotar não é um gênero ensinado na escola, como e onde o aluno aprende a anotar?

Moraes (2005) diz que é provável que na vida escolar, mesmo sem a escola sistematizar o ensino da anotação de aula, o aluno vai aprendendo a anotar através das atividades que a escola propõe, como copiar as anotações que o professor coloca no quadro, fazer resumos, elaborar seminários, resenhas, entrevistas, entre outras. E esse aprendizado vai seguindo uma gradação: da cópia, passando pelo ditado, até a elaboração de uma anotação

com comentários, análises e sínteses. Os dados de sua pesquisa a levaram a organizar a exposição em quatro situações de anotação. A anotação primeiro se configuraria como *cópia*, depois como *transcrição*, a seguir como *retextualização* e, por fim, como *comentário e análise*. Ela salienta que, embora esta organização mostre uma caminhada no processo de apropriação ou construção de um modo de anotar, isso não pressupõe uma linearidade, pois modos de anotar iniciais reaparecem em qualquer momento.

Harnik (2009), em seu trabalho sobre anotação, traz 5 razões para anotar: ajuda a memorização da leitura, a anotação é fonte de dicas do que é relevante, ajuda na concentração, é uma fonte de informação para se preparar para as provas e o estudante terá no caderno informações que não estão em qualquer outro material.

A autora traz também um guia para aprimorar as anotações. Nesse guia ela cita algumas dicas como: concentrar-se na aula e nas leituras, selecionar o que se vai escrever, escrever com suas próprias palavras, organizar a escrita, anotar apenas pontos importantes, usar letra legível etc.

3. Gêneros discursivos e anotação de aula

Na esfera escolar e acadêmica, há a circulação de vários gêneros, tanto orais como escritos. Esses gêneros são acessados a todo instante e fazem parte de uma organização social. O aluno precisa, portanto, exercer sua fala através desse sistema que envolve o desenvolvimento da habilidade de produzir textos efetivos através de gêneros textuais.

Pensando no ato de anotar, podemos observar que ele faz parte de muitas de nossas atividades do dia a dia. Costumamos anotar recados, listas de compras, números de telefone, avisos, endereços etc. Em grande parte dessas situações, a anotação feita é parte de algum gênero discursivo. A anotação serve para algo. Anota-se para fazer algo depois com o que se anotou, com o conteúdo da anotação.

Bakhtin (2000) postula a conceituação de gênero apontando para uma discussão sobre as atividades de linguagem e sua relação com as esferas de caráter social, já que os enunciados se constituem no processo de interação de cada espaço em que a língua é utilizada. Para ele, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279). E todo enunciado é organizado dentro de um

determinado gênero, que é tipo relativamente estável de enunciado, denominado gênero do discurso.

Considerando esse conceito de gêneros discursivos de Bakhtin, podemos refletir: a anotação de aula é um gênero discursivo ou uma atividade que está integrada, que participa de outros gêneros discursivos?

Para Bakhtin, os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas na interação: a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2000).

As anotações têm nos próprios anotadores os seus leitores, em tempo posterior. Cada anotador segue seu estilo próprio, ocupando-se do tema em foco, faz anotação cujo caráter composicional tem características próprias. Sua forma textual é muito variada. Ela é dependente discursivamente da palavra do outro com a qual a conversa e cujo tema retoma, mesmo que ela aborde um tema totalmente diferente daquele com que dialoga, focaliza o diálogo entre dois temas.

Estilisticamente, a anotação é aberta a todas as possibilidades de ação do sujeito anotador, porém há a questão da brevidade, da não prolixidade e da não explicitude ou completude, de forma que os sentidos de algumas anotações dependam da memória do locutor para explicitar a relação que a anotação indicia (MORAES, 2005). E, discursivamente, é um gênero muito marcado pela seleção de alteridade – o texto oral sobre o texto que está sendo anotado.

Para Moraes (2005), a dificuldade em definir tema e construção composicional de uma anotação parece apontar para considerar a anotação não como um gênero discursivo independente, mas como parte de uma atividade maior, que seleciona seus gêneros próprios.

4. Retextualização e anotação de aula

Em algumas situações do cotidiano, as pessoas produzem textos orais que, muitas vezes, são transformados em textos escritos. As anotações de aulas são um exemplo disso. A produção oral do professor é transformada em texto escrito pelo aluno.

Conforme Marcuschi (2001), essa transformação do texto oral para o texto escrito ocorre de forma automática pelos usuários de uma língua. Eles não percebem a complexidade das operações utilizadas nesse ato de

transformação. O autor classifica essa atividade de retextualização. Para ele, esse ato não é um processo mecânico, pois a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Segundo ele, a retextualização é “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Ao tratar dos fenômenos que precisam ser analisados nos processos de retextualização, Marcuschi afirma que é difícil precisar quais os limites entre os aspectos linguísticos-textuais-discursivos e os cognitivos, mas parece se tratar mais de uma gradação do que de uma separação.

A retextualização envolve a produção de um novo texto a partir de outro já existente. Isso quer dizer que o aluno trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas do texto base e as projeta considerando uma nova situação de interação, um novo enfoque, um novo quadro de referência. Há mudança de propósito na produção textual. O aluno trabalha com novos parâmetros de ação da linguagem. Há um redimensionamento da projeção de imagens entre interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo da produção e da recepção.

Considerações finais

Ainda que a escrita não requeira a presença simultânea do interlocutor-leitor, ela é uma atividade que considera a dimensão interlocutiva da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 1990; BAKHTIN, 2000, 2004; CHARAUDEAU, 2006). Sem o outro não há linguagem. E a escrita é um ato de linguagem. A relação entre os interlocutores (autor e leitor) e a posição que cada um tem nessa relação são marcadas pelas formas da língua.

Fazer anotações de aula requer muita atenção por parte do aluno. Na produção da anotação, o tempo é corrido e o aluno precisa reduzir as informações, selecionar os pontos mais importantes para gravá-los e registrá-los e, ao mesmo tempo, ouvir e compreender o que o professor está dizendo no momento. Não é simplesmente copiar o que se ouve. É uma atividade que exige compreensão. Essa prática pode facilitar o entendimento do conteúdo e ajudar no desempenho escolar e acadêmico, já que muito do que os professores falam não se encontra nos livros.

É importante que os professores trabalhem em suas aulas com o gênero anotação de aula, não apenas pelo aspecto da relação entre língua oral e língua escrita (MARCUSCHI, 2001), mas também pela compreensão dessa atividade como um meio de aprendizagem em situações de ensino que abrangem o caráter dialógico da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 1990; BAKHTIN, 2000, 2004; CHARAUDEAU, 2006).

Referências

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In: GERALDI, João Wanderley. ILARI, Rodolfo. LEMOS, Cláudia T. G. de. (Org.). **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas – SP, 1990.
- BAKHTIN, M. [1952–1953]. **Estética da Criação Verbal**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. (V.N.Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 11ª. Ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental**, vol. 2. Brasília/DF: SEF/MEC, 1997.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o BÁ – BÊ – BI – BÓ – BU**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CHARAUDEAU. Patrick. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FOULIN, J. N. Pauses et débits: les indicateurs temporels de la production écrite. [Pauses and fluency: chronometrics indices of writing production]. **L'Année Psychologique** vol. 95, nº3, 1995. pp 483–504.
- HARNIK, Simone. **Fazer anotações em aula torna aprendizado mais eficiente; veja dicas**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ult-not/2009/03/16/ult105u7723.jhtm>> Acesso em: 10 dez. 2013.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa S/C Ltda.- Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.227.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Eliana Melo Machado. **Anotações de aulas – contribuições para a caracterização de um gênero discursivo e de sua apropriação escolar.** Campinas, SP: [s.n.], 2005.

PIOLAT, A., BOCH, F. Apprendre en notant et apprendre à noter. In: Gentaz E. & Dessus P. (Eds.) **Comprendre les apprentissages: sciences cognitive et éducation.** Paris: Dunod, 2004.





O TEXTO NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM A PRODUÇÃO ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

Marcelo Ricardo Moreira¹

Introdução

Nos últimos anos, muitas mudanças vêm ocorrendo no ensino de Língua Portuguesa, modificações estas que visam tornar o trabalho com a língua bem mais proveitoso e prazeroso, levando o aluno a refletir sobre o uso que faz da linguagem em sua vivência na perspectiva de intensificar a concepção de que o trabalho com textos é fundamental no processo de ensino aprendizagem da língua.

De acordo com os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) o texto precisa ser unidade básica para o ensino de Português, uma vez que possibilita maior interatividade com a língua e a sociedade, pois o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa consiste em levar o aluno a:

Utilizar a linguagem na escuta e produções de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p. 55)

¹ Pós-graduado em Língua Portuguesa e Produção Textual pela FAINTVISA – Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão, professor de Língua Portuguesa da rede privada de ensino do município de Escada-PE, professor de Português Instrumental e Metodologia da Pesquisa Científica na FAESC – Faculdade da Escada e Jovem Intelectual AELE – Academia Escadense de Letras. E-mail: professormarcelomoreira_lp@hotmail.com.

Neste sentido, sendo o texto um instrumento essencial ao trabalho com a linguagem, uma atividade primordial ao desenvolvimento crítico/interativo do aluno é a prática da produção escrita, a qual se tornou foco de grande polêmica no âmbito escolar, mais precisamente pelos professores de Língua Portuguesa, devido ao desinteresse por parte dos alunos e da recusa destes ao praticar tal atividade. Tanto desinteresse dá-se devido a esta não ser praticada com frequência e, quando desenvolvida, sua essência não é explicitada, permanecendo ainda a insistência em uso de práticas rotineiras, mecanizadas e um cumprimento de atividade do plano de aula.

No entanto, o aluno para entender a produção textual como essencial ao seu desenvolvimento sócio interacional, precisa ser motivado, entender que sua produção tem importância, que é uma expressão do seu pensamento, precisa, na verdade, ser colocado em situações que perceba a verdadeira funcionalidade desta atividade. Assim, a escola tem a incumbência de garantir aos alunos a competência da produção escrita, necessária para a participação autônoma nas diferentes práticas sociais. Como pontuam os PCN's:

Sabemos que a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. Assim, se considerarmos o papel da Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 27)

Diante disso, o processo de aprendizagem do texto escrito deve ser trabalhado levando-se em consideração uma atividade epilinguística, que propõe uma reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele, explorando-o em suas diferentes possibilidades de realização, não se detendo assim a uma atividade linguística essencialmente voltada para o ato de ler e escrever.

Desse modo, o presente estudo visa apresentar a importância das atividades de produção escrita no contexto escolar para o desenvolvimento sociointerativo do educando, uma vez que permitirá aos profissionais uma recondução de suas práticas pedagógicas, considerando tal atividade essencial à atuação do estudante em seu meio de vivência.

1. O texto como elemento base para o ensino de língua

A discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa, tendo com unidade principal o texto, vem se tornando cada vez mais abrangente, explorada entre estudiosos e, principalmente, nos PCN's (1998), deixando de ser novidade, portanto, o deslocamento dos eixos de ensinar-aprender de língua materna de um ensino normativo para um ensino procedimental, em que os usos da língua no que se referem à leitura e produção textual são valorizados. Neste sentido, a comunicação linguística não se dá em unidades isoladas, tais como morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, que são os textos. Sobre isso, afirma os PCN'S:

Não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de extratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas/frases, descontextualizadas, são normalmente tomadas como exemplo de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p.23).

Nesse sentido, o texto deve ser entendido como essencial ao trabalho com a língua portuguesa no contexto de ensino, não devendo ser usado como pretexto para aplicação de outras atividades que envolvam a língua. Precisa-se, no entanto, ter conhecimento do que deverá ser estudado ao trabalhar com tal elemento. Acerca disso, aponta os PCN's (1998, p. 45): “Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição de elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto de suas particularidades”. Assim, faz-se necessário o entendimento do texto em seus diversos aspectos para sua devida exploração no processo de ensino de linguagem.

Nessa perspectiva de se obter o texto como unidade de ensino, é necessário que o professor reflita sobre o conceito de texto, não se limitando a uma organização de palavras ou frases, indo mais além, entendendo-o como processo, fenômeno linguístico de caráter social, histórico e interativo. Como já disse Maingueneau (1986, p. 82), citado em Marcuschi (2008, p. 55) “ao falar de texto, colocamos o acento sobre aquilo que lhe confere uma unidade, que o torna uma totalidade e não um simples conjunto de frases”.

Pensar em prática de produção escrita e no texto como elemento direcionador do trabalho com a linguagem, é pensar em outra fundamental

atividade no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, que é a prática da leitura, ou seja, tais atividades precisam obter uma relação de interdependência, uma necessita da outra, porém muitos ainda as vêem como independentes. Souza e Cavéquia (2005, p. 20) confirmam: “ler e escrever devem ser considerados dois atos inseparáveis. A prática da leitura fornece à escrita, ou seja, quem tem o hábito de ler textos diversos tem mais condições de refletir sobre ideias e formular suas opiniões”.

Só formaremos sujeitos proficientes na escrita caso sejam despertados ao desenvolvimento de atividades relacionadas à prática constante da leitura. É através dela que o indivíduo reflete, questiona, formula ideias, constrói argumentos e interage em seu meio de vivência.

O aluno, para entender a produção escrita como relevante ao seu desenvolvimento social e discursivo, precisa enxergar sua produção como um meio de interação no âmbito de sua vivência, perceber a verdadeira funcionalidade do texto, que é não apenas de transmitir informação, mas também de construir conhecimento e manter a linguagem em uso e de forma dinâmica no contexto discursivo.

Assim, dificuldades são sempre evidentes e necessárias, pois servirão como norteio para o professor criar estratégias que possibilitem um ato de escrever prazeroso. Logo, a intervenção com o objetivo de suprir necessidades do educando e auxiliá-lo no processo da escrita são primordiais, evitando correções por meio de castigos, pois agindo assim pode causar desestímulo ou repressão no aluno. É nesse contexto que o docente deve realizar uma prática de análise linguística que inclua tanto os aspectos gramaticais quanto questões amplas acerca do texto, objetivando refletir sobre a prática da produção escrita dos alunos no cotidiano escolar.

Sendo assim, pensar no ensino de língua sem pensar no texto como elemento base para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, sem mostrar a funcionalidade da língua e suas várias possibilidades de uso no contexto do falante, não se vai atingir um aprendizado significativo, havendo apenas aplicação de regras e crescendo cada vez mais a apatia dos alunos quando se fala em “aula de português”, mais precisamente “produzir textos”.

2. A produção escrita no contexto escolar

Elenca-se como principal objetivo do ensino da Língua Portuguesa desenvolver a competência da comunicação em geral, para isso faz-se necessário, no entanto, ampliar o foco do trabalho voltado para a oralidade, leitura

e escrita. Não se fala aqui em ensinar ao aluno a escrever e/ou falar, mas mostrá-lo como se desenvolvem a oralidade e a escrita e como utilizá-las em situações comunicativas diversas.

Se reportarmos-nos à década de 30, percebemos a vigência de um paradigma tradicional do ensino de língua, que visava apenas ensinar o aluno a escrever, ler e se expressar com clareza razoável, como afirma Marcuschi (2008, p. 65), o que hoje não atende mais as necessidades dos sujeitos. Nessa perspectiva, era dever do aluno redigir um texto com início, meio e fim, contendo 03 ou 04 parágrafos, como pregava o professor em sala de aula, sem nenhum embasamento teórico, sem realização de leituras e discussões prévias. Ao docente, cabia-lhe corrigir os erros ortográficos e verificar se no texto constava a estrutura prévia apresentada, não levando em consideração o processo de interatividade, uso e reflexão da língua.

No século XX, houve mudanças de paradigmas, reagiu-se à pedagogia tradicional e agora a valorização centrava-se na interação entre sujeitos e a aprendizagem passou a centralizar-se no aluno. Mudanças emergiram, outras necessidades forma surgindo e agora a produção escrita integrava-se firmemente às aulas de Língua Portuguesa, assim o texto começa a ser visto como processo e não como produto.

Acerca da atividade escrita no desenvolvimento do aluno, prescreve Geraldi:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1997. p. 135).

Segundo o autor, não há como divorciar o texto da escola, pois é nele que a língua se materializa, isto é, se a escola é o lugar em que se formam pessoas que devem exercer sua cidadania de forma consciente, isto significa que se faz necessário rever as distorções da prática do ensino da produção textual, dentre as quais, destacamos:

1. A prática de uma atividade mecânica, centrada na memorização de regras ortográficas, a realização de uma atividade que se limita a criação de palavras e construção de palavras totalmente descon-textualizadas, as quais se tornam vazias de sentido e intenções por estarem totalmente desarticuladas de um contexto comunicativo;
2. A prática de uma escrita sem qualquer funcionalidade, realizada apenas como mero exercício e desvinculada do valor interacional, enfim, a prática de uma atividade que se limita a exercitar aspectos não relacionados ao aprendizado da língua, como por exemplo, a escrita apenas para o estudo de aspectos gramaticais.

Percebe-se, no entanto, um mau uso da atividade escrita, visando apenas uma forma mecanizada do trabalho com a língua, um exercício de “preenchimento de tempo”. No entanto, tendo o texto como unidade básica para o ensino da língua portuguesa, como nos afirmam os PCN's (1998, p. 55), a produção escrita torna-se, neste sentido, a atividade essencial no contexto escolar, sendo primordial ao desenvolvimento linguístico e comunicativo do aluno, como afirma Koch (1998):

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual. (KOCH, 1998. p. 85).

Para que o aluno entenda que a produção escrita tem um fim social, este precisa ser colocado em situações em que perceba tal funcionalidade, por exemplo, os alunos de uma determinada série estão promovendo uma feira cultural, para divulgá-la o professor solicita que produzam uma notícia a fim de publicá-la no jornal da cidade. Neste caso, cria-se uma situação em que a escrita tem função social, uma vez que foi utilizada para informar algo à sociedade.

Porém, ainda nos deparamos com propostas de produção servindo apenas como exercício escrito para ser corrigido pelo professor. Esse ainda é um grande problema, o aluno elabora um texto simplesmente para obtenção de nota, entendendo-o como sendo apenas para levar informações ao professor, que na correção destes textos restringe-se a uma prática gramaticalista de avaliação, na qual apenas marcam erros existentes, como ortografia, concordância, pontuação, não levando em consideração a produção em si, os argumentos, a exposição das ideias, o conhecimento do produtor acerca do tema, aspectos considerados relevantes ao aprendizado dessa atividade.

Diante desse contexto, observamos tanto desinteresse por parte do aluno quando a atividade é produzir texto e em exames é a questão que mais dificulta o candidato, isso por não ser atividade frequente em sala de aula e, quando trabalhada, sendo de forma errônea, sem despertar o desejo no aluno em realizá-la. Percebe-se, no entanto, que a escola na sua trajetória falseia as condições de escrita e não concede ao estudante uma prática interativa da língua.

Assim, tratar a produção escrita visando o cumprimento de exigências do professor possibilita a desmotivação por parte do aluno/produtor, deixando de mostrar seu estilo próprio, objetivando apenas atender a um único leitor, o professor e conseguir uma boa nota e ao professor caberá apenas corrigir e valorizar uma correção puramente gramatical.

Logo, percebe-se a necessidade de uma modificação nos quadros das escolas no que diz respeito às atividades de escrita, sendo desenvolvidas numa perspectiva interacionista, em que os produtores sejam ativos, sintam o desejo pela escrita, produzam por prazer, sendo analisadas ideias, articulação de argumentos e que estabeleça uma relação com uma variedade de leitores, inseridos em vários contextos de uso. Trabalhando desse modo, o docente estará, efetivamente, colaborando para que o aluno desenvolva e aprimore sua competência comunicativa, tornando-o apto a usar melhor a língua, não apenas como modelo estrutural, sistemático, de correção de regras, mas também na atuação em práticas discursivas voltadas às diversas situações sociocomunicativas.

3. Metodologia

A pesquisa que fundamenta este texto configurou-se por meio de uma abordagem de cunho qualitativo e descritivo e foi desenvolvida em uma escola da

rede pública do município de Escada – PE. Como instrumento de coleta de dados utilizamos a observação sistemática de aulas de Língua Portuguesa em turmas do 9º ano. Foram aplicados, ainda, um questionário a 04 (quatro) professores do referido componente curricular, que de acordo com Lakatos e Marconi (2006, p. 203) “é constituído por várias regras de perguntas, que devem ser respondidas por extenso e sem a intervenção do entrevistador”.

Os referidos instrumentos nos levaram a compreender como se dava o trabalho com a produção escrita no 9º ano, fornecendo-nos dados para desenvolvimento de um estudo crítico e analítico.

4. Análise e discussão dos resultados

Durante as observações das aulas de Língua Portuguesa, objetivou-se perceber como se dava o desenvolvimento de atividades relacionadas à prática da produção textual, se atendiam às necessidades dos discentes e favoreciam a formação de indivíduos críticos, capazes de refletir sobre o uso que fazem da linguagem em contextos discursivos. No entanto, observou-se uma prática de escrita descontextualizada, distante dos propostos pelos PCN (BRASIL, 1998), que evidencia: “o texto precisa ser unidade básica para o ensino de Português, uma vez que possibilita maior interatividade com a língua e a sociedade”, pois o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa consiste em levar o aluno a:

Utilizar a linguagem na escuta e produções de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998. p. 55)

Aspectos que não estavam sendo contemplados pelas práticas docentes utilizadas durante as observações no desenvolvimento de atividades escritas, uma vez que, na maioria das vezes, eram propostas descontextualizadas, desvinculadas da prática de leitura e desassociadas do processo discursivo/interativo, sendo trabalhadas de forma mecânica, apenas como um fator de comunicação professor/aluno e uma transcrição da linguagem oral para a escrita, utilizadas numa perspectiva puramente avaliativa, em que se pontuavam os erros e devolvia ao aluno, sem que houvesse a prática da refacção textual.

Situação que vai de encontro ao proposto por Geraldi (1997), acerca da atividade escrita no desenvolvimento do aluno:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobre tudo é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1997, p. 135).

Percebe-se, no entanto, um distanciamento entre a teoria e a prática vivenciada, uma vez que os docentes apresentam conhecimentos teóricos, porém não os executam na vivência diária em sala de aula. Em decorrência disso, os alunos têm apresentando uma apatia terrível às aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente quando a atividade é produzir textos.

De acordo com os PCNs (1998) o ensino de língua precisa ser vivenciado de forma contextualizada, em que o texto seja base no processo, visando uma maior interação do aluno com a linguagem e o meio social e fazendo uso da língua de modo variado. Isto é, o ensino da Língua Portuguesa deve destinar-se ao preparo do aluno para lidar com a linguagem e sua diversidade de uso e manifestação no convívio social.

Durante as observações, detectamos certa dificuldade por parte dos professores ao trabalhar a produção textual, sendo a mais evidente a desmotivação e desinteresse por parte do aluno, mostrando apatia pela referida atividade, no entanto, tal situação é decorrente da prática docente utilizada, uma vez que se limita a técnica de escrita, sem haver nenhum envolvimento linguístico/crítico/reflexivo do aluno, sem mostrar-lhe a verdadeira essência de sua produção.

Contudo, percebe-se uma grande necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas por determinados docentes ao se trabalhar a produção escrita, a fim de que se atendam as necessidades dos educandos e às propostas dos documentos oficiais que regem o processo educativo, para tanto, se faz necessário repensar o trabalho com as práticas de leitura e produção escrita no contexto escolar.

Ao indagarmos acerca do uso do texto como unidade básica ao ensino de língua, obtivemos respostas próximas ao proposto pelos PCNs, mas que não abrangem a real importância desse fator. Assim, a maioria dos docentes pesquisados afirmou ser importante devido ao fato de se trabalhar de forma contextualizada, o que não explicita a real necessidade e importância desse mecanismo, não sendo evidenciado o que desenvolve no aluno e como o aluno aprende com essa prática. Trabalhar de forma contextualizada não se restringe apenas ao uso do texto em sala de aula, mas a forma como se é utilizado, assim, usar esse mecanismo para extração de conteúdos gramaticais, apenas, não é contextualização, designa-se uso do texto como pretexto para o ensino de língua. Acerca disso nos orientam os PCNs (1998):

Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição de elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto de suas particularidades. Assim, faz-se necessário o entendimento do texto em seus diversos aspectos para sua devida exploração no processo de ensino de linguagem. (BRASIL, 1998, p. 35)

Apenas um dos pesquisados afirmou que a relevância do trabalho com o texto no desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa consiste em propiciar ao aluno maior interatividade e discursividade no uso da linguagem, um processo dinâmico, em que os sujeitos contextualizam o conhecimento partilhado, uma vez que o estudo descontextualizado limita o processo de ensino aprendizagem do educando. Percebe-se, no entanto, sua correspondência com o proposto pelos PCNs (1998):

Não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de extratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas/frases, descontextualizadas, são normalmente tomadas como exemplo de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p.23).

Pensada e aplicada dessa forma, a aula de Língua Portuguesa consistirá em um processo dinâmico e reflexivo, em que o aluno é autor do processo de aprendizagem.

Em se tratando do desenvolvimento da produção textual em sala de aula, questionou-se que práticas os docentes utilizavam no desenvolvimento da

atividade de produção escrita, e todos os pesquisados apresentaram as mesmas condições, enfatizando trabalhar todo um processo de conhecimento prévio, discussões sobre a temática a ser trabalhada, leitura de textos, para posteriormente haver a produção escrita, o que é essencial à prática dessa atividade. Conforme afirma Koch (1998):

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, entende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual. Le dá mais do que pensamos (KOCH, 1998, p. 85).

Assim, a produção escrita não deve ser desarticulada das práticas de vivência nem dos conhecimentos prévios do sujeito/produtor, deve ser um processo dialógico, interativo, em que seja evidenciado o uso da linguagem. No discurso dos docentes percebemos isso, porém durante algumas observações de aulas no desenvolvimento da referida atividade, apenas um aplica da mesma forma que foi respondido, os demais desenvolveram a atividade de forma descontextualizada, apenas solicitando uma redação que seria para obtenção da 1ª nota bimestral.

Nesse contexto, evidenciamos que as atividades de produção escrita têm sido desenvolvidas apenas como mero exercício avaliativo, sendo usadas como pretexto para o ensino de língua, servindo para uma prática de correção puramente gramaticalista, desvinculada totalmente do processo de uso/reflexão da língua, em que os PCNs (1998, p. 19) trazem à tona a dimensão interacional e discursiva da linguagem e a contemplam como fator essencial à participação ativa do sujeito na sociedade, enfatizando ainda que os conteúdos vivenciados em sala devem estar pautados em dois eixos: o uso da língua e a reflexão sobre seu uso, ou seja, a sua funcionalidade no meio de vivência e a reflexão do sujeito sobre sua atuação enquanto ativo nas práticas sociais.

Considerações finais

Sabemos que atualmente as discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar vêm se expandindo, mais precisamente a utilização do texto como unidade base para esse ensino, concedendo ao aluno maior interatividade com os sujeitos e a utilização da linguagem em diversos contextos de uso. Assim, as propostas evidenciam um trabalho relacionado a dois eixos temáticos, o uso e a reflexão da linguagem, contemplando a aplicabilidade linguística nos contextos discursivos e a reflexão do sujeito sobre a linguagem utilizada. Logo, tratar a língua de forma materializada, descontextualizada e fragmentada, já não atende mais as necessidades dos indivíduos, enquanto agentes ativos do processo de comunicação.

O trabalho com a linguagem desenvolvido de forma interativo e reflexivo torna-se fundamental, uma vez que visa à formação de indivíduos críticos, capazes de refletir sobre o uso que fazem da linguagem. Para tanto, esta pesquisa se revestiu de grande importância ao se constatar que os profissionais da educação em sua maioria se mostram como seres que compreendem a relevância da atividade de produção escrita no processo de ensino aprendizagem da língua, porém não aplicam em suas práticas diárias, distanciando os referidos estudos do campo linguístico do aluno. No entanto, buscou-se construir caminhos para que o desenvolvimento do trabalho com produção escrita seja numa perspectiva interacionista, em que o texto seja unidade base no processo e não apenas um pretexto para uma prática “aparentemente” contextualizada.

Entende-se, assim, que o trabalho com a produção textual não pode restringir-se a uma prática mecânica de escrita, em que o aluno seja forçado a escrever. Para tanto, esta pesquisa trouxe contribuições no sentido de evidenciar a relevância do texto no que se refere ao trabalho com a produção escrita em sala de aula, levando o educando a perceber sua produção como um mecanismo de interação entre sujeitos e não como mero texto informativo utilizado para cumprimento de avaliação.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção do sentido**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____, ELIAS, Maria Vanda. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUZA, Cassia Garcia de. e CAVÉQUIA, Maria Aparecida Paganini. **Linguagem: criação e interação**. São Paulo: Saraiva, 2005.



BREVE REFLEXÃO DE: “LA MODERNITÉ ET LES POÈTES MODERNES”

Sevatil Lôbo de Siqueira¹

Prólogo

O destino de uma época que começou da árvore do conhecimento é ter de reconhecer que os mais elevados ideais, que nos movem com mais vigor, sempre são formados na luta com outros ideais, que são tão sagrados para os outros, quanto os nossos para nós.
(Max Weber)

Caso fôssemos defender na Breve Reflexão os Conceitos atuais de nosso Mundo Contemporâneo, rotulado por alguns de ‘Hipermoderno’, antes deveríamos nos deter às principais premissas do que se convencionou chamar de Pós-Modernidade, e apenas para citar duas delas, teríamos: “Não existe Verdade absoluta; Tudo é Relativo”, ou, a palavra de ordem é “Tolerância”. Sobressalto-me pensando e relutando quanto às Teses e os Tratados já apresentados por Filósofos, Literatos, Linguistas, Historiadores, Antropólogos [...], a respeito desses Conceitos tão polêmicos e necessários na vivência do homem atual. Se por um lado, alguns deles aconselham e inutilmente tentam refutar quaisquer tendências que opinem o

¹ Licenciada em Letras com habilitação em Línguas Portuguesa e Inglesa. Especialista em Literatura Brasileira/FUNESO. Professora de Línguas Portuguesa e Inglesa, e de Teoria Literária na FAESC e UFPA. Escritora de Ficção, ensaísta e palestrante, com contos e crônicas publicados em diversas Academias Literárias de Pernambuco. Organizou e revisou em 2011 o livro ‘Catende e Eu’, do professor Lôbo; em 2013, publicou na I Antologia da AELE – Academia Escadense de Letras, um Conto e uma Crônica em homenagem a Steven Paul Jobs; em 2015 publicou um Conto e um Poema na III Antologia da AELE; em 2016, organiza uma Coletânea de 7 Literaturas, para contribuir com a Evangelização Mundial dos povos pagãos. Membro Fundador da Academia Escadense de Letras, ocupando a Cadeira nº 4, tendo como Patrono Sebastião Lôbo.

contrário, conferindo às mais das vezes, à “Relatividade”, a justificação de axiomas controversos por inúmeras correntes filosóficas; por um outro, a Hipermodernidade ‘manca’, aponta a palavra de ordem desse começo de milênio – Tolerância – e por ela, pensam encerrar algumas discussões; o que fica subjetivamente mal esclarecido, pois que o verbete sendo classificado linguisticamente como ‘substantivo abstrato’, necessita preponderantemente, de outro vocábulo ou expressão, que o complemente, pois caberia o questionamento: “Tolerância a quê?”, daí – você leitor – conhecedor da problemática insolúvel por que passa a Hipermodernidade, poderia apresentar outros complementos e começar a tentar responder tal questionamento. Mas – sem desejar opinar a respeito, tampouco refutar ou ratificar tais premissas, passo a introduzir os leitores ao que aqui nomearei de: *Breve Reflexão de: La Modernité et Les Poètes Modernes*, a fim de que se compreendam os processos de evolução da Modernidade, calcada nos primórdios da 1ª Revolução Industrial e nas Luzes dos Séculos XVIII e XIX; citando relatos de Épocas, influenciadas por homens que por amarem tenazmente as Artes, e particularmente à Literatura, como: Poe, Whitman e Baudelaire – sem desmerecer o valor dos grandes Poetas Franceses, Étienne Mallarmé, Paul Verlaine e Arthur Rimbaud, que serão abordados na reflexão subsequente a esta, para dos em estudo, apresentar uma síntese biográfica cronológica, ressaltando o nascimento e morte dos poetas que fazem parte da presente reflexão, e que deram à Modernidade um retrato fidedigno, sobre o qual fincaram as bases do Mundo Pós-Moderno. O Século XXI – nosso século – se constitui, portanto, o Século das oposições, que marcado por realidades polissêmicas, é constituído primordialmente, por uma Humanidade representada em “não acreditar em mais nada”, ou “acreditar em qualquer coisa”, como afirmou G. K. Chesterton; e por entre esses jogos paradoxais, de uma gama de pensamentos e análises contraditórias, o homem Pós-Moderno e já Hipermoderno, anda ainda, em busca de uma *Verdade*, que pelo acúmulo de conceitos desencontrados, tornou-se para ele, inalcançável. Sem mais prolongamentos, retrocedamos no tempo [...].

1. La Modernité

Na Europa da segunda metade do Século XVIII, encontramos um panorama que evidenciava grandes processos de transformações socioeconômicas. O avanço científico e tecnológico, a mão-de-obra manufatureira

do período Pós-Medieval, já não atendiam às necessidades impostas pelo crescente progresso. Era um momento ímpar de investigação científica, era o tempo do espírito enciclopédico, e o Homem daquele momento histórico, acreditava-se senhor e modificador do mundo, pelo conhecimento e pela técnica. Era o Século das “Luzes”, dos Iluminados, dos grandes filósofos, como: Voltaire, Locke, Montesquieu, D’Alembert e Rousseau. Os Enciclopedistas franceses consolidaram e divulgaram a “Declaração dos Direitos do Homem”; era então o ano de 1789. Surgiam os “Déspotas Esclarecidos”; hora de crise e revolução cultural. A velha Europa agrária foi se tornando uma região com cidades populosas e industrializadas. As pequenas oficinas dos artesãos iam sendo substituídas pelas fábricas. As ferramentas simples foram trocadas pelas novas máquinas que surgiam, e as tradicionais fontes de energia, como: água, vento, e força muscular dos animais, foram superadas pelas máquinas a vapor e pela eletricidade. Como resultado de tal aceleração surgiu a “Revolução Industrial”, nos fins do Século XVIII e início do Século XIX, que a princípio ficou restrita à Inglaterra (COTRIM, 1996, p. 32-36). Surgia assim uma Sociedade dominada pela técnica, pela máquina e pela indústria; e a produção antes artesanal e manufatureira, passava a ser mecanizada. Surgiam as novas ‘Classes Sociais’ – os Capitalistas, representados pelos meios de produção; e os Operários, representados pelos trabalhadores, que vendiam sua força de trabalho aos Capitalistas em troca de um salário. A partir de 1830, a *Revolução Industrial* espalhou-se pela Europa Central e Oriental, atingindo a Bélgica, França, Alemanha, Itália, Rússia, Japão e Estados Unidos. Naquele período, o progresso tecnológico foi de tal modo significativo, que se costumou caracterizá-lo como “2ª Revolução Industrial” (ARRUDA, 1996, p. 11-21). Nesse contexto, nasce a ‘MODERNIDADE’, e com ela os grandes impactos conflitantes do Homem Moderno, que nutria a esperança de reorganizar a Sociedade por meio da Razão e da Ciência (TELES, 1997, p. 27; 39-41). A *Velocidade, a Pressa, a Multidão, a Máquina, a Mão-de-Obra seriada, os Operários, as Fábricas*, com suas péssimas instalações prejudicando a vida do trabalhador, que sem terras para cultivar, trocavam o campo pelas cidades, em busca de emprego nas fábricas – fazem parte daquele nascente e desumano ‘Mundo Moderno’. Surgia o Poder Capitalista; o *Comércio, os Empregos* que exigiam eficiência; o *Luxo, a Riqueza, as Diferenças de Classe*, e paralelamente a tudo aquilo, surgiam também o *Desemprego, a Concorrência, a Fome, o Roubo, a Violência, e a Loucura*. Diante daquele cenário: de um lado, os empresários industriais, e de outro, os operários urbanos, que em

diversas indústrias tinham sua jornada de trabalho ultrapassando 15 horas diárias – o que provocava doenças e deformações físicas; começava então a surgirem as *Manifestações Operárias, Greves e Distúrbios, Piquetes*. As cidades cresciam em função da concentração de indústrias e da grande massa de trabalhadores; a população crescia em progressão geométrica, enquanto as fontes de alimentos e manutenção, aumentavam em progressão aritmética. Surgiram então as lutas entre o Capitalismo e o Socialismo. Karl Marx e Friedrich Engels lançavam o *Manifesto Comunista*:

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Não fez senão substituir velhas classes, velhas condições de opressão, velhas formas de lutas por outras novas [...]
A sociedade divide-se cada vez mais em duas grandes classes opostas: a burguesia e o proletariado [...]. Proletários de todos os países, uni-vos (MARX E ENGELS, em seu *Manifesto Comunista* de 1848 (Fragmentos)).

O Papa Leão XIII também criticou a exploração do trabalho: “O trabalho material [...], longe de ser causa de vergonha, honra o homem, porque representa um meio nobre de manutenção da vida. O que é vergonhoso e desumano é a exploração do homem como mesquinho instrumento de lucro” (Papa Leão XIII, em sua *Encíclica Rerum Novarum*, de 1891).

Em meio a tantas mudanças, que passaram também a influir nas consciências, o Homem Moderno tornou-se mecânico, repetitivo e fragmentado, e como resultado, devido às exigências sociais, perdeu a sua singularidade e inteireza, mas conservou as suas ideologias, em busca do seu bem-estar e de sua felicidade. Momento de uma luta fantástica, da qual o herói era o tema de La Modernité, o que significava à época, que para viver a Modernidade, era preciso uma formação heroica. A destruição criativa, passa a ser uma condição essencial da Modernidade, e o artista daquele momento devia compreender o espírito de sua época, bem como, ser protagonista daquele processo de mudança; desse modo foi que Baudelaire (aclamado pela crítica como *um primeiro Modernista*; como profeta e pioneiro de seu tempo), percebeu que: “Se o fluxo e a mudança, a efemeridade e a fragmentação formavam a base material da vida moderna, então a definição de uma *Estética Modernista* dependia de maneira crucial do posicionamento do artista diante desses processos” (BAUDELAIRE, 1853 *apud* HARVEY, 1992, p.29).

2. Les Poètes Modernes

Após a Revolução Industrial (1760), a Independência dos Estados Unidos da América (1776), e a Revolução Francesa (1789), a crescente urbanização da América e da Europa já se havia expandido vertiginosamente; o que é descrito com precisão pelo teórico Walter Benjamin:

As condições de vida de grande parte da população européia do século XVIII eram bastante difíceis. A maioria das cidades eram insalubres, mal pavimentadas, exalavam um cheiro insuportável e, frequentemente, eram mal iluminadas. [...] À medida que o século XVIII avançava, foi-se tomando consciência da necessidade de melhorar o saneamento, a higiene e a segurança das cidades européias. Desse modo, os bairros insalubres e superpovoados, foram destruídos. Em seu lugar ergueram-se grandes espaços abertos, como a praça Luís XV, em Paris, e suas numerosas imitações (BENJAMIN, 1967, p. 17-21).

Começava assim, o processo de planificação das grandes cidades, e diante de um panorama que apresentava um ser humano desconcertado e fragmentado, a Arte surgiu como veículo denunciador – vigorosa, intensa e poderosa – na intenção de resgatar no homem a integridade perdida. Surgiam na América Independente, os Poetas Edgar Allan Poe e Walt Whitman.

2.1. Edgar Allan Poe

Edgar Poe – nasceu em Boston, a 19 de Janeiro de 1809; faleceu em Baltimore, a 07 de Outubro de 1849. Poeta, Contista, Filósofo, Editor e Crítico literário, integrou o Movimento Romântico Americano; fez parte do que ficou conhecido na América, como *Romantismo Sombrio*, sua literatura influenciou os Estados Unidos e ao redor do mundo. Poe, nutria terno sentimento pelos tipos pitorescos do monturo. Tornou-se famoso por meio de seus Contos Fantásticos, muitos deles, traduzidos por escritores renomados, seus contemporâneos; e no Brasil, por vários críticos e estudiosos de Literatura, entre eles, a escritora Clarice Lispector, que traduziu e organizou alguns de seus Contos, como: *O Gato preto*, *A máscara da morte rubra*, *Manuscrito encontrado numa garrafa*, *Os crimes da rua Morgue*, *Deus – Revelação*

Magnética, entre outros; como novelista e romancista é o único no gênero, pois nenhum escritor jamais contou com maior magia as exceções da vida humana e da natureza, descrevendo sentimentos como a alucinação, a histeria, a loucura, e o homem descontrolado a ponto de rir quando sofre; como poeta, representa quase sozinho, o Movimento Romântico na América, em seus poemas: *Os Sinos*, *Ulalume*, *Annabel Lee*; e como escritor bizarro, a sua assistência tornou-se ainda maior, quando surpreendeu o mundo com *The Raven* (O Corvo), poema de expressão máxima de sua ‘filosofia da composição’, está calcado em simbolismos e alegorias da Modernidade; escreveu uma Literatura para falar à alma do povo, e ao mesmo tempo, apelar para o sobrenatural, a fim de procurar respostas, para os grandes questionamentos do homem Moderno; O Corvo – constitui marcas do *Sturm und Drang*, literalmente *Tempestade e Ímpeto*, presentes em toda sua Obra. Traduzido por poetas, críticos e estudiosos de Literatura, vale ressaltar algumas estâncias da tradução de Machado de Assis, do seu célebre Poema – *O Corvo*:

Em certo dia, à hora, à hora
Da meia-noite que apavora,
Eu, caindo de sono e exausto de fadiga,
Ao pé de muita lauda antiga,
De uma velha doutrina, agora morta,
Ia pensando quando ouvi à porta
Do meu quarto um soar devagarinho,
E disse essas palavras tais:
“É alguém que bate à porta de mansinho;
Há de ser isso e nada mais.”
Diante da ave feia e escura,
Naquela rígida postura,
Com o gesto severo, – o triste pensamento
Sorriu-me ali por um momento,
E eu disse: “Ó tu que das noturnas plagas
Vens, embora a cabeça nua tragas,
Sem topete, não és ave medrosa,
Dize os teus nomes senhoriais;
Como te chamas tu na grande noite um brosa?”
E o corvo disse: “Nunca mais” (ABRAMO, 2011, p.77-80).

As estâncias da tradução Machadiana, são respectivamente, as de nº 1 e 8. Sem cultivar o *terror* pelo *terror*, em sua Obra estão presentes as discussões – filosófica, moral e religiosa. Ganhou o primeiro prêmio com *O Besouro de Ouro*, um Conto de cifras e segredos, surgindo daí a mania dos códigos e dos criptogramas, que exerceriam grande influência na composição da Poesia Moderna. Morreu de causa-mortis desconhecida, que foi atribuída à sua vida dissoluta. “O que Poe procurou criar era, pois, uma realidade artística, antes que científica, verossimilhança, antes que verdade, mera semelhança de verdade, antes que verdadeira verdade” (DELOUCHE, 1992, p. 264.). São dele os versos:

As flores em forma de estrela encolhem-se no tronco das árvores e não aparecem mais... A vida desertou nossos caminhos, pois o esguio flamingo não mais ostenta diante de nós a sua plumagem escarlate, mas voou tristemente do vale para as colinas [...]. E o peixe de ouro e prata desceu a correnteza e nunca mais enfeitou o doce rio... E a melodia acalentadora [...] morreu, pouco a pouco, ao longe, em murmúrios cada vez mais baixos [...] (FULLER EKINNICK, 1930, p. 516).

2.2. Walt Whitman

Walt Whitman – nasceu em Huntington, a 31 de Maio de 1819; faleceu em Camden, a 26 de Março de 1892. Poeta, Ensaísta, e Jornalista Norteamericano, que elevou a condição do Homem Moderno, celebrando a natureza humana e a vida em termos pouco convencionais; exprimiu em poemas visionários um certo panteísmo e um ideal de unidade cósmica que o “Eu” representava à sua época. Whitman era profundamente identificado com os ideais democráticos da Nação Americana e celebrou em sua Obra o futuro da América. Considerado por muitos críticos, como o *pai do verso livre*, introduziu uma nova subjetividade na concepção poética e fez de sua poesia um hino à vida, influenciando todo o Lirismo da Poesia Moderna; foi tido como o mais compassivo dos Poetas Modernos, e por causa dessa compaixão, estava constantemente preocupado com o problema da Morte, e falava sempre em seu louvor. Um de seus poemas *Leaves of Grass*, que teve sua primeira edição publicada em 1855, representava o símbolo perfeito da Poesia da Democracia (LOPES, 2005, p.15-17). As *Folhas de Relva*, segundo o poeta, como os “homens comuns”, eram as mais simples, pisadas, des-

prezadas, crescendo melhor nos lugares mais obscuros, e eram também, a mais vigorosa das plantas. Assim, o Poema *Folhas de Relva*, só poderia ter sido escrito por um Americano filho da pobreza, que assistia o despertar da Modernidade (BENJAMIN, 1955, p. 40). Walt Whitman ficou-nos como precursor da Geração *beat* e *hippie*, das décadas cinquenta e sessenta, na Europa e Estados Unidos; aqui no Brasil, respectivamente às décadas de sessenta e setenta; a sua *adjetivação essencial* e o seu verso livre, foram herdados pela Escola Modernista, e é impossível falar em *Modernismo*, sem que o nome de Whitman seja lembrado. Para ele, Fernando Pessoa escreveu o poema *Saudação a Walt Whitman*; dele, escreveu Jorge Luís Borges: “Whitman, que numa redação do Brooklyn/ Entre o cheiro de tinta e de cigarro/Toma e não diz a ninguém a infinita /Decisão de ser todos os homens/ E de escrever um livro que seja todos”; e Octávio Paz: “A singularidade da poesia de Whitman no Mundo Moderno, só pode ser explicada em função de outra, ainda maior, que a engloba: a da América”; e ainda Ezra Pound: “Whitman é, para minha pátria, o que Dante é para a Itália”. Os últimos anos de vida de Walt Whitman foram marcados pela pobreza, atenuada apenas pela ajuda de amigos e admiradores Americanos e Europeus. Faleceu de um ataque de paralisia, mas sua Poesia ecoa retumbante mundo a fora, todas as vezes que se falar na América, na Democracia, e do Povo. Fazem parte do seu grande Poema, “Folhas de Relva”, os versos: “A Vida plena de paixão/ força e pulsação/ preparada para as ações mais livres/ com suas leis divinas/ o Homem Moderno eu canto” (WHITMAN, 2002, p.13). “Rio-me do que chamais dissolução [...] todas as vidas humanas são ondas igualmente importantes a agitar-se sobre a superfície do oceano universal da vida” (WHITMAN, 2002, n. p.). E como pensava Whitman, “O gênio dos Estados Unidos está principalmente e sempre, nas pessoas comuns [...] e em seu amor imortal pela liberdade – o grande tema de seus poetas” (LOPES, 2005, p.11).

2.3. Charles Baudelaire

Charles-Pierre Baudelaire – nasceu em Paris, a 09 de Abril de 1821; faleceu em Paris, a 31 de Agosto de 1867. Poeta, Crítico literário e Teórico da Arte Francesa, tido entre a Crítica Literária como um dos precursores dos Movimentos Estéticos: Simbolismo e Modernismo, é reconhecido internacionalmente como fundador da Tradição Moderna em poesia. Os termos *Modernidade*, *Vida Moderna*, *Arte Moderna* – ocorrem frequentemente na

Obra de Charles Baudelaire, e nenhum poeta ou escritor fez mais do que ele no Século XIX, a fim de dotar seus contemporâneos de uma consciência de si mesmos, enquanto Modernos, que dois de seus grandes ensaios, o breve *Heroísmo da Vida Moderna* e *O Pintor da Vida Moderna* (1859-60, publicados em 1863), determinaram a ordem do dia para um Século inteiro de Arte e Pensamento. Segundo Walter Benjamin, em 1851, Baudelaire escrevia acerca da Industrialização na França:

Seja qual for o partido a que se pertença, é impossível não ficar emocionado com o espetáculo desta população doentia, que deixa penetrar seus tecidos pelo alvaíade, pelo mercúrio, e por todos os venenos necessários à realização das obras-primas [...]. Esta população espera os milagres a que o mundo lhe parece dar direito; sente o correr do sangue purpúreo nas veias e lança um longo olhar carregado de tristeza à luz do sol e às sombras dos grandes parques [...] (BENJAMIN, 1967, p. 11).

Acerca dele, o Poeta Paul Valéry (1999, p.10-13) afirmou: “[...] acima de qualquer outro, é Baudelaire que antecipa não apenas os temas, mas todo o ‘processo estético’ da Poesia Moderna”; e ainda para Valéry:

Baudelaire é o artista ao máximo grau de lucidez e consciência; é um escritor de linhagem clássica – sua linguagem é sóbria e cristalina, a sua sintaxe sem rodeios e seu estilo conciso e elegante, são frutos das melhores tradições francesas, mas que não se deve confundir com o estilo dos Parnasianos, pois lhe inspiravam horror e desprezo (VALÉRY, 1999, p. 10-13).

O Soneto Baudelairiano, cujas *imperfeições* constituíam um capricho característico da poesia do autor, ignorava propositalmente as regras tanto da Pléiade quanto do Parnaso, em sua poesia. Ao assistir a derrocada de Paris, o que sobrou da cidade arrasada, Baudelaire criou um dos seus mais belos poemas, *Le Cygne* (O Cisne), e o dedica a Victor Hugo. Nesse poema compara Paris a um lindo Cisne branco, que cai numa poça de lama, e ao cair, se debate para soltar a lama, mas apenas agrava a situação. E o Cisne já não canta, mas grita. Baudelaire comparou-o com a *Modernidade*. Observemos os versos 29 a 32 desse poema, em francês e em português, traduzidos por Ivan Junqueira, nosso renomado crítico literário:

Paris change! mais rien dans mon âme l'angoisse
 N'abouge! Palais neufs, échafaudages, blocs,
 Vieux faubourgs, tout pour moi devient allégorie,
 Et meschers souvenirs sont plus lourds que des rocs (BAUDELAIRE, 1867,
 p. 326).

Paris muda! Mas nada em minha nostalgia
 Mudou! novos palácios, andaimes, lajedos,
 Velhos subúrbios, tudo em mim é alegoria,
 E essas lembranças pesam mais do que rochedos.

Assim, o autor e detentor da grande Metáfora da Modernidade – extraordinária e paradoxal – sua Obra-prima, *Fleurs du Mal* (Flores do Mal), influenciaria e encantaria mais tarde, os três maiores poetas da segunda metade do Século XIX, na França: Mallarmé, Verlaine e Rimbaud – quando a Poesia Moderna lançou suas raízes definitivas. Faleceu em Paris; expirou nos braços de sua mãe e foi sepultado no Cemitério de Montparnasse no jazigo da família. Poeta da dor e do tormento humanos, Baudelaire nada pedia além daquilo de que talvez sejamos, nós também, unicamente merecedores – *piiedade*. Como está escrito no último verso do seu Soneto, *Epigrafe pour un livre condamné* (Epígrafe para um livro condenado): “[...] Plains – moi [...] Sinon je te maudis!” Tem dó de mim [...] Ou te maldigo! (BAUDELAIRE, 1985, p. 457).

3. Últimas Reflexões

Realizar esta Breve Reflexão de *La Modernité et Les Poètes Modernes*, não se constituiu em engenho fácil e simples, mas em horas, dias e meses de pesquisa incansável; e recordando as palavras de Wanderers Natchlied, em sua *Canção Noturno Viandante*: “Sobre todos os cumes quietude [...]. Em todas as árvores mal percebes um alento [...] Os pássaros emudecem na floresta [...]. Espera só um pouco, breve [...] descansas tu também”, aclamada como um dos exemplos mais puros do estilo lírico; citamos também, o comentário de Baudelaire, ao seu grande amigo, Edgar Poe: “É fácil observar que a Natureza torna bastante dura a vida, daqueles de quem deseja extrair grandes coisas”, para finalmente desejar, que a pesquisa, comentários, citações, e minhas reflexões próprias, no entorno do Contexto Histórico e dos Conceitos que envolveram a *Modernidade*, bem como, a nossa aborda-

gem dos *Modernos* – que ao longo dos séculos influenciaram as Vanguardas Europeias, e principalmente, a Literatura Pós-Moderna, nomeada hoje por alguns críticos de *Hipermoderna* – influenciarão e ajudarão de algum modo, àqueles que amam a Literatura e ao seu gênero máximo – a Poesia; como também aos que desejarem cultivar e aprofundar seus conhecimentos, a encontrarem nesta Breve Reflexão Literária, alguns dados que os subsidiarão em estudos futuros. Por fim, torno minhas as palavras de Wallenstein: “O mundo é grande, e vasto é o cérebro”; e as de Homero: “Mas o que fica é contribuição do poeta”. Goon, friends!

Referências

- ARRUDA, José Jobson. **História integrada**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1996.
- BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Tradução: Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- BORGES, Jorge Luís. **Obras completas**: vários tradutores. São Paulo: Globo, 1988.
- BURTIN, Vinhales S. **Dicionário de francês**. 36 ed. São Paulo: Globo, 1995.
- COTRIM, Gilberto. **História e reflexão**: consolidação do capitalismo e Brasil império. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 1996.
- DELOUCHE, Frédéric. **História da Europa**. Coimbra: Minerva, 1992.
- FULLER, Edmund; KINNIK, B. J. O. **Adventures in American literature**. New York: Harcourtand Brace, 1930.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral. Rio de Janeiro: Loyola, 1992.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 4 ed. São Paulo: Global Editora, 1984.
- JUNQUEIRA, Ivan. **À sombra de orfeu**: ensaios. Rio de Janeiro: Nórdica, 1984.
- LISPECTOR, Clarice. **Histórias extraordinárias de Allan Poe**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

ROUANET, Sérgio Paulo; MAFFESOLI, Michel. **Moderno e pós-moderno**. Rio de Janeiro:VERJ, 1987.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**. 17 ed. Rio de Janeiro:Vozes, 1997.

VALERY, Paul. Os cadernos de Paul Valéry. **Cult**. n.20, p. 10-13, Mar. 1999.

WHITMAN, Walt. **Folhas de relva**. Tradução e posfácio: Rodrigo Garcia Lopes. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. **Folhas das folhas de relva**. Seleção e tradução: Geir Campos. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.



AS ENCHENTES E INUNDAÇÕES NO MUNICÍPIO DE ESCADA/PE: ENTRE A EXPLICAÇÃO DO RISCO E A VULNERABILIDADE DA POPULAÇÃO ATINGIDA

Maria de Lourdes de Carvalho Fragoso¹

Tarcísio Augusto Alves da Silva²

Introdução

Testemunhamos, atualmente, impactos nas populações humanas decorrentes de catástrofes ambientais que se estruturam ao longo dos tempos, mas que se intensificaram com a industrialização, a urbanização e a metropolização das cidades. Os prejuízos associados a esse fenômeno, porém, têm se revelado mais devastadores às populações empobrecidas de um dado território. Os desastres naturais, como as enchentes e inundações, apesar de terem relação direta com fenômenos naturais, denunciam a falta de um debate sobre as questões sociais, políticas e econômicas e a ausência ou ineficiência de políticas públicas, no que tange a identificação prévia das vulnerabilidades a que está exposta a determinada população.

Segundo Porto (2007), a vulnerabilidade corresponde à redução da capacidade de antecipar, sobreviver, resistir e recuperar-se dos impactos decorrentes dos desastres e pode estar relacionada a riscos físicos, naturais, biológicos ou aos desastres tecnológicos. Seu estudo contribui para trazer à

¹ Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduada em Biologia, especialista no Ensino de Ciências e Biologia e na Educação de Jovens e Adultos. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade da Escada (FAESC), da Rede Estadual e da Rede Municipal de Ensino. E-mail: lourdinhafragoso@yahoo.com.br

² Doutor em sociologia (UFPE), professor adjunto do departamento de ciências sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: deescada@yahoo.com.br

tona questões éticas, políticas e técnicas que conformam a distribuição dos riscos nos territórios e a capacidade das populações de enfrentá-los. Nisto reside à importância e a inseparabilidade das dimensões social e espacial no estudo da vulnerabilidade.

O risco faz parte de um processo de construção social e compreendê-lo a partir dos contextos, opções e história de vida dos indivíduos, permite, junto à análise da vulnerabilidade, o acesso a uma visão mais abrangente dos efeitos e das consequências dos impactos de desastres naturais sobre as comunidades.

Tomando por base esse pressuposto, objetiva-se, nessa pesquisa, apresentar os resultados de um estudo sobre riscos e vulnerabilidade da população ribeirinha, em meio às enchentes e inundações no município de Escada/PE. A importância da investigação é ressaltada pela possibilidade que o cruzamento entre elementos como: fenômenos naturais e aspectos da realidade social podem contribuir para construção de dados que permitam a elaboração de políticas públicas.

1. Metodologia

A pesquisa que fundamenta os resultados discutidos no presente trabalho analisou os fatores que contribuem para o aumento dos riscos e da vulnerabilidade socioambiental às enchentes e inundações no município de Escada/PE, a partir da investigação com setenta moradores ribeirinhos, atingidos por pelo menos um episódio de enchente e/ou inundação no período de 2000 a 2011.

Assim, buscou-se, junto à Coordenadoria Municipal de Defesa Civil (COMDEC), identificar as áreas no município consideradas de alto risco de alagamentos e deslizamentos com histórico de sinistro. Desse modo, tomando como base o mapeamento da COMDEC (2010), foram selecionados para campo de pesquisa quatro bairros com áreas críticas de alagamentos e com diferentes paisagens sociais, sendo eles: Matadouro Velho, Viradouro, Centro parte baixa e bairro do Coqueiro.

Do ponto de vista das estratégias de pesquisa, o estudo utiliza a Triangulação de Métodos que, conforme Minayo (2005) estabelece abordagens qualitativas com enfoque interdisciplinar e contextualizado na análise e discussão dos resultados, implicando na utilização de vários métodos no estudo de um problema. Nesse caso, a partir da aplicação de questio-

nários com setenta moradores ribeirinhos e da realização de entrevistas semiestruturadas com representantes da defesa civil e de associações de bairros, buscou-se identificar os condicionantes econômicos e sociais que contribuem para diminuir ou aumentar os riscos as enchentes e inundações que atingem a população. A compreensão desses elementos permitiu uma visão holística dos riscos e da vulnerabilidade as enchentes no município de Escada/PE.

2. Enchentes e inundações e sua relação com a urbanização

As cidades tiveram seu crescimento e ocupação primeiramente à margem de rios. Com o avanço da industrialização, entendido por Lefebvre (2001) como motor das transformações na sociedade e o aumento da urbanização, passaram a acontecer às inundações urbanas intensificadas pelas ações produzidas pelo homem. Isso evidencia que a ocupação de áreas ambientalmente impróprias, à impermeabilização do solo e as interferências nos sistemas de drenagem passaram a interagir com os eventos naturais e a contribuir para as catástrofes no meio urbano através das inundações.

O crescimento acelerado das cidades aliado à ocupação desordenada, é apontado pelo Serviço Geológico do Brasil (CPRM, 2012) como principal responsável pelos fenômenos naturais com consequências catastróficas que se sucedem nos grandes e pequenos núcleos urbanos. A ocupação de encostas sem nenhum critério técnico ou planejamento e o povoamento das planícies de inundação dos principais cursos d'água que cortam a grande maioria dos municípios brasileiros têm sido os principais causadores de mortes e das grandes perdas materiais. Além deste processo, a rápida urbanização e o adensamento demográfico intensificaram as desigualdades sociais. As cidades se transformaram em locais geradores de novos riscos. Um caos urbano, como afirma Porto (2007), que permitiu a formação de ocupações irregulares pela população de baixa renda, em áreas de risco, como beira de rios e de encostas, com infraestrutura e serviços deficientes.

Vale ressaltar, segundo Tucci (2005), que antes da industrialização, as inundações ribeirinhas, consideradas como naturais, eram mais frequentes e devido à variabilidade temporal e espacial da precipitação e do escoamento na bacia hidrográfica, ocorriam de forma aleatória devido ao comportamento natural dos rios em função dos processos climáticos locais e regionais. Porém, pelo fato das áreas próximas aos rios serem planas passou a ser

ocupadas por assentamentos humanos modificando a sua trajetória natural (Tucci, 2005). Assim, devido ao grau de ocupação da várzea, a população ribeirinha passou a conviver com o risco e de forma direta com os impactos das inundações.

Nesse contexto, decorrem as enchentes e inundações ocorridas no município de Escada/PE, localizado na zona da Mata Sul, banhado pela bacia hidrográfica do rio Ipojuca. Os impactos desse fenômeno apresentaram como agravante na área urbana o fato de que nela estavam instaladas casas comerciais e residências construídas às margens do rio, abrigando uma população ribeirinha com diferentes níveis socioeconômicos e vulnerabilidades a ocorrência de enchentes e inundações.

Os primeiros registros de inundações de grande magnitude no município foram notificados no mês de julho de 1970, em que o transbordamento do rio Ipojuca deixou um cenário devastador, com destruição de casas, ponte, plantações e um grande número de desabrigados e desalojados, tais eventos vieram a se repetir em proporção diferenciada no período de 2000 a 2011, quando passaram a ser mais frequentes e perigosos com maiores efeitos sobre as pessoas, principalmente aos moradores das áreas de risco. Nesse período ocorreram três inundações de grande dimensão, ocorridos no ano de 2005, 2010 e 2011.

Em 2005, o transbordamento do rio Ipojuca deixou um cenário caótico de destruição e levou as autoridades a decretarem Estado de Calamidade Pública (ECP), situação reconhecida pelo município através da Lei nº 2341/2012, como anormal e provocada por desastre, causando sérios danos à comunidade afetada, inclusive à incolumidade ou à vida de seus integrantes. Para Tominaga *et al* (2009) o ECP é decretado quando a intensidade do impacto é muito significativa, com prejuízos muito vultosos maiores que 30% do PIB municipal, não sendo superável, sem que receba ajuda externa.

Nos anos de 2010 e 2011, aconteceram outros eventos de inundação de grande intensidade, com danos e prejuízos incalculáveis, deixando o município em Situação de Emergência (SE). Tal circunstância é reconhecida pelo poder público, como situação anormal provocada por desastre, provocando danos superáveis pela comunidade afetada. Segundo Tominaga *et al* (2009) a SE é decretada quando há prejuízos entre 10% a 30% do PIB municipal e a situação de normalidade pode ser restabelecida com recursos locais, desde que complementada com recursos estaduais e federais.

Em 2010, foram registrados 6.045 desalojados, 47 desabrigados e 25.000 afetados (COMDEC, 2010) e em 2011, 4.000 desalojados, 40 desabrigados, 4.000 deslocados e 20.000 afetados (COMDEC, 2011), sendo esses, princi-

palmente, os que residem em áreas ribeirinhas.

Sabe-se que embora as inundações façam parte da dinâmica natural da bacia do rio Ipojuca, esse processo no município de Escada ganha dimensões de desastre por questões antrópicas, identificadas pelo Serviço Geológico do Brasil (CPRM, 2012) no mês de abril de 2012 como: ocupação desordenada e irregular das encostas, com construções de moradias em áreas inadequadas, executadas sem supervisão técnica e obras de drenagem e de contenção de taludes mal dimensionadas.

Ressalta-se também na área de estudo, que outros agravantes contribuem para intensificação desses acontecimentos: a impermeabilização do solo pelas calçadas e asfalto que impedem a infiltração da água e diminuem a sua permeabilidade. Como resultado, tem-se menos água de chuva infiltrada no subsolo e aumento da velocidade do escoamento superficial. Além disso, a disposição irregular de lixo nas proximidades e dentro do rio Ipojuca, que entope canais, bueiros e tubulações que levariam as águas pluviais diretamente para o rio, a erosão do solo resultando no assoreamento do rio (alterando a sua dinâmica) e a destruição da mata ciliar que contribui para o escoamento superficial e aceleração do processo de perdas do solo.

Outro aspecto a considerar é a urbanização crescente sem planejamento adequado, a falta de cumprimento da legislação, em especial da lei de Parcelamento do Solo Urbano nº 6.766/1979 e do Estatuto da Cidade através da Lei nº 10.257/2001, e do seu principal instrumento de política urbana, o Plano Diretor, a falta de políticas públicas e execução do respectivo documento, além da precária fiscalização quanto ao povoamento das áreas de risco que margeiam o rio Ipojuca. Ressalta-se também, a falta de informação das famílias ribeirinhas diante dos riscos de enchentes e inundações o que fragiliza a tomada de decisão.

Diante deste cenário, com o avanço da degradação ambiental, com a intensidade do impacto das enchentes sobre a população das áreas de risco e o aumento da vulnerabilidade, as pessoas são submetidas a danos que podem afetar sua integridade física, a perdas materiais e patrimoniais quando atingidas por enchentes no município.

3. Vulnerabilidades as enchentes e inundações e as condições socioeconômicas da população ribeirinha

O risco aos desastres naturais é construído histórico e socialmente e está relacionado aos fenômenos naturais. Os processos antrópicos como a

expansão urbana, a impermeabilização dos solos e a remoção da cobertura vegetal, são exemplos da ação humana na transformação da dinâmica natural, que associados as condições socioeconômicas, ambientais e de saúde das pessoas, geram os riscos de desastres naturais. Nesse sentido, as inundações nas cidades transformam-se em tragédias e em estado de calamidade pública.

Por esta razão os estudos sobre vulnerabilidade ao tratarem de uma temática complexa devem incluir as condições sociais, econômicas, culturais, ambientais e de saúde da população (Porto, 2007). Nos resultados da investigação aqui discutida, buscou-se articular as condições ambientais (proximidade das residências de cursos d'água, degradação ambiental, uso e ocupação do território de forma irregular) e as condições socioeconômicas dos moradores ribeirinhos, para detectar as condições de vulnerabilidade as enchentes e inundações.

Assim, detectou-se quanto ao grau de instrução entre os setenta participantes que 26% possuem Ensino Médio, 16% Ensino Fundamental II incompleto, 13% Fundamental I incompleto, 13% Fundamental I completo, 7% tem Curso Superior, 6% são analfabetos, 4% possuem Ensino Fundamental II completo, 4% tem Curso Superior incompleto, 4% tem especialização e 1% não informou. Quanto à análise por bairro, constatou-se melhor nível de escolaridade no bairro Centro, pois dos 25 moradores, nove possuem Ensino Médio, cinco tem Curso Superior e dois tem Curso de Especialização, realidade que reflete as melhores condições sociais deste grupo, enquanto que, no bairro Matadouro Velho e Viradouro prevalece na maioria dos moradores o nível Fundamental I e II e no bairro do Coqueiro e Invasão, o nível Fundamental II. Quanto aos 6% de analfabetos, a maioria reside na invasão do Coqueiro.

Os resultados indicam a necessidade de políticas públicas na cidade que possam garantir a esses cidadãos prosseguir nos estudos para que alcancem melhores níveis de escolaridade. No que se refere ao grau de instrução e sua relação com a vulnerabilidade das pessoas as inundações, vale ressaltar o que foi proposto enquanto sugestão pela CPRM (2012) após o mapeamento das áreas de risco no município:

Campanhas de educação ambiental para a população, promovendo o entendimento dos prejuízos causados pelo descarte irregular e o acúmulo de lixo nas encostas e drenagens. Campanhas de sensibilização da população para apoiar a Defesa Civil nos momentos de emergência, entendendo a neces-

cidade de evacuações imediatas ou permanentes. Palestras em igrejas, praças e escolas, bem como distribuição de cartilhas e sessões de vídeos com situações de emergência podem colaborar para o entendimento. Manutenção e limpeza das obras públicas, como muros de contenção e galerias de águas pluviais, evitando o acúmulo de lixo, crescimento de vegetação, vazamentos e infiltrações (CPRM, 2012, p.3).

Percebe-se pelas propostas apresentadas pela CPRM a necessidade de conscientização da população ribeirinha para minimizar os riscos de inundações, o que exige mudanças de comportamentos e tomadas de atitudes, nesse sentido, a educação formal se insere como a melhor alternativa para atender aos respectivos propósitos, através da Educação ambiental.

Outra questão a considerar é que os moradores com nível de escolaridade mais baixo possuem em sua maioria renda familiar de um ou dois salários mínimos e fazem parte de famílias constituídas por quatro ou mais pessoas por residência. Tal condição socioeconômica baixa é apontada por Cardona (2001) como um dos indicadores responsáveis pela geração de vulnerabilidades aos desastres naturais, porque limita a capacidade das pessoas de agirem frente aos perigos naturais.

Nos bairros, Matadouro Velho, Viradouro e Coqueiro a atividade profissional apresentada pela maioria da amostra é a de doméstica (do lar), desenvolvida por mulheres que somam (80%) do total entrevistado. Dados do Ministério do Trabalho e Emprego (2010), publicados pelo portal objetivos de desenvolvimento do milênio – ODM, indicam que no município apenas 31,3% das mulheres encontram-se no mercado formal. O que significa uma maior presença feminina nos trabalhos domésticos em atendimento às necessidades do lar. Segundo Siena e Valêncio (2009) as perdas concretas materiais, imateriais e intersubjetivas em decorrência dos desastres por enchentes afetam o núcleo familiar, mas atingem, principalmente, as mulheres.

Ressalta-se, também, que apesar das mulheres serem maioria na amostra, ao analisar a divulgação dos impactos negativos referentes às inundações na cidade, em jornais e internet e nos registros da COMDEC (2011), percebe-se que as informações são generalistas, não consideram o recorte de gênero nas consequências e sequência dos desastres naturais. Tal situação é discutida em estudo desenvolvido por Fragoso, Gehlen e Silva (2012) sobre a condição das mulheres diante das situações de desastres naturais na Região da Mata Sul de Pernambuco.

Quanto à renda familiar, dos setenta entrevistados, 40% declararam receber de um a dois salários mínimos, 33% até um salário mínimo, 21% de dois a quatro, 4% de quatro a seis e apenas 2% alegam ter renda familiar de oito a mais salários. Sobre essa questão, vale salientar que dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) apontam no município que 43,9% da população está acima da linha de pobreza, 33,9% entre a linha de indigência e pobreza e 22,2% abaixo da linha de indigência. Para estimar a proporção de pessoas abaixo da linha de pobreza, o IBGE soma a renda de todas as pessoas do domicílio e o total é dividido pelo número de moradores, sendo considerado abaixo da linha de pobreza os que possuem renda *per capita* menor que 1/2 salário mínimo, no caso de indigência inferior a 1/4 de salário mínimo.

Assim, considerando que na amostra 33 famílias são constituídas por 4 a 8 pessoas e que das setenta, 51 declararam possuir renda de um a dois salários mínimos, conclui-se que estes classificam-se na linha de pobreza ou abaixo, por apresentarem renda *per capita* igual ou inferior a meio salário mínimo, o que associado ao nível de escolaridade baixo, coloca essas pessoas em condições de vulnerabilidade, pois os mais pobres, por não disporem de melhores recursos, são os mais ameaçados pelas condições ambientais.

Assim, os dados revelam diferenças socioeconômicas entre os moradores dos bairros, apontando melhores condições financeiras e de escolaridade nos que moram no centro da cidade e a existência de um considerável contingente com piores níveis de renda, educação e exposição aos riscos ambientais nos demais bairros. No que se refere ao tempo que os moradores residem nos bairros: 31% (1 a 10 anos), 27% (11 a 20 anos), 12% (21 a 30 anos), 10% (31 a 40 anos), 9% (41 e 50 anos), 7% (51 a 60 anos), 3% (61 a 70 anos) e uma pessoa não informou. Quanto ao tipo de moradia, 91% tem residência de alvenaria, 6% dizem ser de outro material, mas não especificaram o tipo e 3% não informou.

Considerando a identificação da vulnerabilidade das moradias em função do padrão de risco, o Ministério das Cidades e o Serviço Geológico do Brasil alegam que as casas de alvenaria se enquadram no padrão de vulnerabilidade média a baixa, dependendo da qualidade da ocupação e as de madeira na vulnerabilidade alta. Portanto, na amostra como 91% reside em casa de alvenaria, inclui-se conforme a classificação da CPRM (2012) na vulnerabilidade de média a baixa. Em relação às condições de moradia, 79% responderam que a casa é própria, 20% alugada e 1% não informou. Questionou-se também se é proprietário de outra casa em outro bairro:

86% disseram que não e 14% alegaram que sim.

Na avaliação social do risco de enchentes é percebido nos moradores que o fato de ser proprietário da residência, interfere na sua decisão de continuar vivendo na área de risco, pelo fato de ser praticamente o único bem da família, o que limita a tomada de decisão.

No item há quanto tempo reside no bairro, observou-se que os moradores mais antigos residem no bairro Centro, onde foi identificado morador que vive no local a mais de 60 anos. Tal situação é justificável pelo fato do bairro ser uma das primeiras áreas de povoamento da cidade, ficar situado próximo aos principais serviços e aparelhos urbanos e apresentar as melhores condições de infraestrutura urbana.

Em entrevista com uma moradora que reside no citado bairro há 50 anos, em área ribeirinha, constatou-se que mesmo sendo vítima de enchentes por mais de vinte vezes, ter perdido bens materiais e sofrido consequências graves com a filha, que foi acidentada durante uma inundação, expressou o desejo de construir um primeiro andar, mas continuar morando no bairro. Outra questão a considerar é que a área ocupada pelo bairro Centro, segundo Plano Diretor Municipal (2006), já se encontra bastante consolidada e adensada, sendo preciso ampliar a oferta de espaços públicos de lazer e inibir novas ocupações.

Assim, pelo descrito, percebe-se que o comportamento dos moradores diante do risco de enchentes e inundações no município se classifica conforme Park (1985), Burton, Kates, White (1993) como risco percebido, mas que é aceito de forma passiva, pois é considerada uma espécie de preço a pagar pela proximidade em relação aos benefícios de se morar em uma região próxima aos aparelhos urbanos. Em relação aos serviços que são oferecidos no bairro, todos afirmam existir água encanada. Quanto à coleta de lixo, apenas dois moradores salientam que há deficiência no serviço, três criticaram a iluminação precária das ruas, dois se referiram ao calçamento quebrado como situação problema e dois criticaram o fornecimento de energia elétrica. Quando questionados sobre o serviço de rede de esgoto, trinta moradores entendem que são assistidos e quarenta denunciam a falta do serviço, principalmente no bairro Invasão do Coqueiro, que convivem com esgoto a céu aberto, sujeira, mal cheiro e com vetores transmissores de doenças.

Dados do IBGE (2010) sobre o município apontam que 81,4% dos domicílios têm acesso à rede de água geral e que 38,5% possuem formas de esgotamento sanitário considerado adequado. O que aponta para uma maioria da população na cidade que não dispõem do serviço de esgota-

mento sanitário adequadamente, indicador que revela exposição ao risco ambiental e a má qualidade do ambiente pela presença de vetores causadores de doenças.

Nesse caso, apesar do serviço de coleta de lixo ser considerado pela maioria como eficiente, percebe-se nos bairros acúmulo de lixos nas ruas, nos canais e no rio Ipojuca. Várias reclamações de moradores do bairro Centro quanto ao despejo de lixo orgânico e inorgânico por moradores de outros bairros no canal que desemboca no rio Ipojuca. Realidade que associada aos riscos de conviver próximo ao rio Ipojuca, ao esgoto a céu aberto e com o lixo amontoado no bairro, coloca essa população em risco de enchentes e inundações e com comprometimento na saúde. O cenário reflete a necessidade de campanhas de educação ambiental com os moradores, situação também sugerida pela CPRM (2012) na cidade.

Em relação aos dados obtidos com os representantes da associação de bairro, os moradores denunciam a pouca atuação do poder público, a carência de serviços de saneamento básico, a adoção de medidas apenas emergenciais em caso de enchentes e a ausência de um trabalho de conscientização com a população sobre os riscos de enchentes.

Os resultados evidenciam que a condição socioeconômica em que se enquadra a maioria dos moradores no que se refere às variáveis: renda familiar, nível de escolaridade, local de moradia, lixo acumulado, esgoto a céu aberto e a exposição a vetores transmissores de doenças, evidenciam a sobreposição dos riscos ambientais as diversas formas de desigualdade social (Acserald, 2009), o que coloca as pessoas em situação de alta vulnerabilidade as enchentes e inundações.

Considerações Finais

A urbanização desenfreada e mal planejada, as carências de infraestrutura, a pobreza, a falta de aplicação ou o desrespeito à legislação ambiental e urbanística, a carência de serviços urbanos, aliada a ocupação de espaços expostos a perigos naturais, contribuem para geração de intensa vulnerabilidade social, uma vez que limitam a capacidade das pessoas de responderem aos impactos provocados por fenômenos naturais.

A ocupação das planícies de inundação, a ocupação de encostas sem nenhum critério técnico ou planejamento têm sido os principais causadores de mortes e de grandes perdas materiais. Assim, diante de situações

socioeconômicas precárias, a população passa a conviver com os cenários de risco, haja vista a ineficiência das políticas e das ações de planejamento e controle do uso e da ocupação do solo urbano. A ausência de alternativas habitacionais, falta de um programa sistemático de controle de enchentes e inundações que possa analisar o antes, o durante e o depois de sua ocorrência e a adoção de medidas emergenciais de curto prazo no controle desses acontecimentos, são aspectos que contribuem para intensificar os efeitos dos desastres naturais na cidade.

Conforme demonstrado nesse estudo, os dados sociais e econômicos dos bairros analisados no município da Escada colocam-no na lista das cidades da zona da Mata Sul de Pernambuco onde a vulnerabilidade social, de parte de sua população, e a ausência de políticas públicas de curto, médio e longo prazo favorecem para que em um cenário futuro as perdas e os impactos atinentes aos eventos associados às enchentes e inundações continuem a afetar o município.

Por outro lado, as estratégias individuais elaboradas por parte da população atingida, como: reformas de imóveis com a construção de mais um andar em várias residências localizadas no bairro centro, demonstram que o nível de renda se apresenta como um atenuante aos impactos que tais eventos tendem a produzir sobre certo grupo de indivíduos.

Referências

ACSERALD, Henri. **O que é Justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. Lei 6.766 de 19 de dezembro de 1979. **Dispõe sobre o Parcelamento do Solo Urbano** e dá outras providências.

_____. **Ministério das Cidades**. Disponível em: <http://www.cidades.gov.br>

Acesso em: 05 de set. 2012.

CARDONA, O.D. **La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo**: uma crítica y uma revisión necesaria para La gestión. Bogotá: CEDERI, jun. 2001.

COORDENADORIA MUNICIPAL DE DEFESA CIVIL. **Avaliação de danos**. COMDEC, 2010.

COORDENADORIA MUNICIPAL DE DEFESA CIVIL, (COMDEC). **Notificação preliminar de desastre**. COMDEC, 2011.

FRAGOSO, Maria de Lourdes de Carvalho; GEHLEN, Vitória. R.F; SILVA, Tarcísio.A. Alves. **A condição das mulheres diante das situações de desastres naturais**. Revista Brasileira de Geografia Física (RBGF): estudos ambientais, Recife, v. 5, n.3, p.473-487, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico: Aglomerados subnormais: primeiros resultados**. Rio de Janeiro, 2010.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.); ASSIS, Simone G.(ORG.); SOUZA, Edinilsa Ramos de (ORG.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

PARK, C. **Environmental hazards**. London: Macmillan Education, 1985.

PORTO, Marcelo Firpo de Souza. **Uma ecologia política dos riscos – princípios para integrarmos o local e o global na promoção da saúde e da justiça ambiental**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

PLANO DIRETOR. **Município de Escada**. Lei nº 2155/2006.

PORTAL ODM - INDICADORES MUNICIPAIS. **Acompanhamento Municipal dos objetivos de desenvolvimento do milênio**. Disponível em: <http://www.porta-odm.com.br/relatorios/pe/escada#> Acesso em: 08 de Nov. de 2012.

SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL (CPRM). **Ação emergencial para delimitação de áreas em alto e muito alto risco a enchentes e movimentos de massa – Escada/Pernambuco**, 2012.

SIENA, M; VALENCIO, N. **Gênero e desastres: uma perspectiva brasileira sobre o tema**. In VALENCIO, Norma *et al.* (orgs) Sociologia dos desastres – construção, interfaces e perspectivas no Brasil. São Carlos: RIMA Editora, 2009. 268 p.

TOMINAGA, L.K.; SANTORO, J. AMARAL, R. (Org.) **Desastres Naturais: conhecer para prevenir**. São Paulo: Instituto Geológico, 2009.

TORRES, Haroldo da Gama e MARQUES, E. **Reflexões sobre a hiperferiferia: novas e velhas faces da pobreza no entorno metropolitano**. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, n.4, 2001.

TUCCI, Carlos E. M. **Gestão das Inundações Urbanas**. Porto Alegre – RS/ Brasil, 2005.

DO CANAVIAL À AGRICULTURA FAMILIAR: ESCADA E AS NOVAS PERSPECTIVAS NO CENÁRIO DE DIVERSIFICAÇÃO PRODUTIVA¹

Isabel Cristina Pereira de Oliveira²

José Victor Souza de Lima³

Introdução

Esse artigo tem por objetivo apresentar as novas perspectivas que estão surgindo no cenário produtivo agrícola do município de Escada/PE. A abordagem será dada a partir da feira da agricultura familiar, considerando apenas os resultados da produção agrícola e não o seu processo de produção, tão pouco as questões fundiárias. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e entrevistas com os feirantes com o uso de questionários com perguntas fechadas e abertas. Os resultados indicam que um novo perfil de produção agrícola vem se consolidando ao longo dos anos, na contramão da produção exclusiva da monocultura da cana de açúcar. Esse cenário se apresenta como um reflexo da atual condição da produção canavieira no Estado, a qual, gradualmente, vem perdendo concorrência em termos produtivos e econômicos para o principal produtor de cana na região Sudeste e, também, como reflexo de um novo consumidor que busca produtos mais saudáveis, pressionando o mercado a produzir de forma a garantir sustentabilidade social e ambiental.

1 Parte do projeto de pesquisa “Canais de distribuição e comercialização das redes produtivas do território da cidadania da Mata Sul/Pernambuco: o papel das feiras da agricultura familiar” apoiado pela FACEPE – Fundo de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco.

2 Economista, Mestre em Ciência Ambiental e Doutora em Desenvolvimento Urbano. Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Acadêmica efetiva da Academia Escadense de Letras.

3 Aluno do curso de graduação em Ciências Econômicas. Bolsista de Iniciação Científica da FACEPE.

1. Da usina à agricultura familiar no município de Escada

Ao longo do tempo, o município de Escada se consolidou tendo como principal fonte de geração de emprego e renda a produção advinda do setor sucroalcooleiro. Por séculos, a égide da sustentação econômica, política e social foi dada pelo tripé monocultura – latifúndio – poder, tornando o município destaque tanto na produção como no processo de beneficiamento do produto a partir dos engenhos e posteriormente das usinas de cana de açúcar. Esse modelo foi sustentado pelo fornecimento de mão de obra escrava, exploração do trabalho e dos recursos disponíveis.

Após o fim do trabalho escravo, as relações de trabalho se tornam comerciais, mas a exploração do mesmo permanece, uma vez que as disparidades de renda entre as classes sociais eram gritantes, refletindo inclusive no seu baixo indicador de desenvolvimento humano (Tabela 1).

Tabela 1: Índice de Desenvolvimento Humano – Escada

IDH	1991	2000	2013
Escada	0,346	0,479	0,632

Fonte: PNUD, 2013.

Os números apresentados pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) denotam que embora a riqueza oriunda da produção canavieira fosse significativa para a economia do município, sendo esta sua principal fonte de renda na década de 1990, as condições de vida da população não refletiam os resultados produzidos por essa riqueza. Com a crise do setor canavieiro ocorrida a partir de então, esta se tornou o gatilho para mudanças estruturais no sentido de se buscar alternativas econômicas para a diversificação da fonte de renda municipal.

De acordo com Andrade (2001), a crise é devido a dois aspectos, um econômico e outro natural. O primeiro tem relação com o fechamento de várias usinas na região e migração do capital para outros Estados produtores de cana de açúcar. O segundo aspecto, de ordem natural, refere-se ao grande período de seca que se prolongou por vários anos, reduzindo a produtividade e a qualidade do produto ofertado. Como resultado dessa crise, ela se rebate principalmente nas populações mais pobres:

O fato vem gerando consequências negativas, uma vez que o encerramento das atividades de uma usina provoca forte impacto sobre a população trabalhadora, tanto agrícola quanto industrial, levando ao desemprego, à miséria e à fome grande parte da população. Em várias áreas, como na região da Mata meridional [Mata Sul], o fechamento de usinas próximas umas das outras agravou consideravelmente as condições de vida da população, que passou a se concentrar nos centros urbanos (ANDRADE, 2001, sp.).

Esse quadro de crise associado à falta de oportunidades e expectativas econômicas, tornam-se condições fundamentais para buscar estratégias de mudança e de novas oportunidades, haja vista que os indicadores de renda e pobreza na década de 1990 confirmam a extrema desigualdade existente no município quando este vivia essencialmente sob a égide da monocultura da cana de açúcar (Tabela 2).

Tabela 2: renda, pobreza e desigualdade – Escada/PE

Indicadores/ano	1991	2000	2010
Renda per capita (em R\$)	130,14	193,83	322,46
% de extremamente pobres	43,02	23,66	9,35
% de pobres	73,21	55,57	25,31

Fonte: PNUD, 2013.

No caso do setor rural, quando essas mudanças não ocorrem pelas vias institucionais, são pressionadas pelos movimentos sociais rurais, com o objetivo de desapropriar as terras, anteriormente pertencentes aos engenhos de cana de açúcar, para serem distribuídas entre as centenas de trabalhadores rurais desempregados. Sobre esse aspecto, Andrade (2001) diz que o Governo Federal, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) perdeu a oportunidade de fazer uma verdadeira reforma agrária pela via do planejamento do desenvolvimento rural, optando por concentrar a produção de cana em áreas mais favoráveis e garantir uma maior diversidade produtiva (frutas, verduras, tubérculos) paralelas à produção da cana.

Como isso não ocorreu, a região passou por conflitos, muitas vezes violentos, que levaram a invasões e ocupações das usinas (muitas depredadas) e das terras pertencentes a elas. Segundo Andrade (2001)

\No caso das invasões de terras improdutivas, estas ocorrem em duas fases: a que se segue à invasão, chamada de ocupação, e a seguinte, denominada de assentamento, quando as terras já foram desapropriadas e entregues aos agricultores. O período que intermedia as duas fases varia consideravelmente, conforme o andamento – mais ou menos lento – do processo de desapropriação (ANDRADE, 2001, sp).

Quadro 1: ocupação e assentamento de famílias em Pernambuco

Ano	Ocupação	Nº de famílias acampadas	Assentados	Nº de famílias assentadas
1989	3	500		
1990	5	300	2	42
1991	3	400	5	205
1992	9	1250	1	135
1993	12	2000	4	550
1994	15	2500	5	720
1995	19	4500	7	744
1996	35	3500	17	1320
1997	51	8500	16	1700

Fonte: MST. In: ANDRADE, 2001.

Em Escada, o processo de reestruturação agrária e produtiva, também sofre transformações. Mesmo que a passos muito lentos, já é possível perceber tais mudanças ao longo dos últimos 20 anos. De acordo com o IPEADATA (2016), embora o número de acampados seja superior, em função da tímida política agrária no país, o número de famílias assentadas no município de Escada no período de 1997 a 2009 corresponde a 309 (trezentos e nove) famílias.

Essa nova configuração pela posse do meio de produção tende a influenciar positivamente novas formas de produção, caracterizada pela agricultura familiar. Não que ela não existisse antes, mas surge sobre uma nova ótica, que é a diversificação produtiva com finalidade mercadológica e não apenas pela venda do excedente de produção. Assim, essa nova configura-

ção de produção torna-se palco para novas perspectivas de oportunidades econômicas e de negócios para o município, inclusive para a redução da pobreza extrema, via políticas públicas sociais de fortalecimento da agricultura familiar.

2. Agricultura familiar

Partindo do pressuposto trazido por Marx sobre modo de produção capitalista, o economista Chayanov (1974, 1981) *apud* Weisheimer (2013) define a produção de origem familiar como modo de produção camponesa caracterizada pela propriedade dos meios de produção, realizadoras das atividades produtivas e gestoras do empreendimento rural.

Sobre esse aspecto, a forma de produzir geralmente é para atender suas necessidades básicas de subsistência e o excedente produtivo é comercializado no mercado. Nesse sentido, o modo de produção capitalista, torna-se incompatível com o modo de produção camponês, como afirma Abramovay (1998) *apud* Weisheimer (2013):

As sociedades camponesas são incompatíveis com o ambiente econômico onde imperam relações claramente mercantis. Tão logo os mecanismos de preços adquiram função de arbitrar as decisões referentes à produção, de funcionar como princípio alocativo do trabalho social, a reciprocidade e a personalização dos laços sociais perderão inteiramente o lugar, levando consigo o próprio caráter camponês da organização social (ABRAMOVAY, R. 1998, p. 117).

No entanto, segundo o autor, o modo de produção trazido pela agricultura familiar, ao longo do tempo vem se adaptando ao modo de produção capitalista, sem, contudo, perder o caráter de produção com mão de obra familiar. Sobre esse aspecto, já é possível identificar características capitalistas associadas ao modo de produção familiar com a introdução de capital, tecnologias e de elevada produtividade (WEISHEIMER, 2013).

Com a introdução de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da agricultura familiar, este setor tem apresentado resultados não só de desenvolvimento das unidades familiares com a diversificação produtiva, mas também no processo de comercialização e distribuição dos produtos advindos desse setor, a exemplo do comércio institucional a partir do

Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Com apoios institucionais, a exemplo de participação do município de Escada no PNAE, em 2014, cerca de 14.800 alunos foram atendidos na rede pública de ensino, abrangendo um total de 54 escolas (BRASIL, 2014).

Além dos canais institucionais de comercialização, os produtos da agricultura familiar são comercializados em feiras livres, centrais de abastecimento, porta a porta, supermercados ou minimercados e nas feiras específicas para a agricultura familiar. Nessas feiras, também é possível encontrar produtos de origem agroecológica e/ou orgânica. Essa diferenciação tem sido utilizada como marketing de propagação de feiras da agricultura familiar em diversos municípios da Mata Sul, inclusive em Escada/PE.

A organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) dedicou o ano de 2014 ao Ano Internacional da Agricultura Familiar (AIAF) e amplia o conceito de agricultura familiar como:

Todas as atividades agrícolas de base familiar que está ligada a diversas áreas do desenvolvimento rural. A agricultura familiar consiste em um meio de organização das produções agrícola, florestal, pesqueira, pastoril e aquícola que são gerenciadas e operadas por uma família e predominantemente dependente de mão de obra familiar, tanto de mulheres quanto de homens. (AIFA, 2014, pag. 1)

Dentro deste contexto, vale salientar a importância da agricultura familiar para ocupação da população do meio rural, como também fonte de geração de renda, uma vez que contribui diretamente para uma melhor qualidade de vida, visto que a sua renda aumenta por estar inserido nessa ocupação.

De acordo com Souza Filho e Batalha (2009) a agricultura familiar é mais presente onde existem regiões mais pobres e que tenham maior desigualdade social. Assim, o Nordeste apresenta as características fundamentais para o desenvolvimento da mesma, apresentando 50% de todos os empreendimentos de agricultura familiar identificados no território nacional. E por conta disso, apresenta-se como a região que mais se destaca em termos de produtividade e diversificação produtiva.

3. Feiras da agricultura familiar – o caso da feira em Escada

Os resultados apresentados nesse artigo correspondem a uma pesquisa no território rural da Mata sul sobre as feiras da agricultura familiar da região. A metodologia utilizada consiste em dados secundários oriundos de séries históricas sobre agricultura familiar e entrevistas com a utilização de questionários com perguntas fechadas e abertas para entender o funcionamento e a organização das feiras da agricultura familiar. Além disso, algumas informações vieram da participação nas atividades do Colegiado de Desenvolvimento Territorial da Mata Sul de Pernambuco (CODETER), através da metodologia da pesquisa-ação. No entanto, como o município de Escada não faz parte da rede de municípios participantes do CODETER, as informações coletadas são essencialmente de dados secundários e oriundos das entrevistas.

De acordo com Pierri e Valente (sd, p. 11) as feiras livres são caracterizadas como:

[...] eventos periódicos, que ocorrem em espaços públicos, aonde homens e mulheres realizam trocas comerciais de mercadorias, com a finalidade de garantir suas condições materiais de vida. São parte de circuitos locais de comercialização, curtos, e podem propiciar o escoamento da produção agrícola local.

No Nordeste, o que mais caracteriza uma cidade do interior é a sua feira livre onde todos os tipos de produtos são comercializados, assim como, reflete a dinâmica econômica, ou não, dos municípios. Assim, o que vai caracterizar uma feira da agricultura familiar? A partir dos dados encontrados é possível fazer essa caracterização, inicialmente pela organização associativa dos agricultores, os quais se utilizam da ideia do planejamento estratégico na busca de alternativas para o escoamento da sua produção.

Outra característica fundamental é a organização da feira em locais e dias diferenciados das feiras livres da cidade. Essa diferenciação ajuda inclusive no *marketing* de divulgação de uma feira com produtos de origem familiar e, em alguns casos, de produtos de origem agroecológica ou orgânica.

E, finalmente pela padronização das bancas e do fardamento dos agricultores. Em conjunto, essas características se apresentam como o diferencial na busca de consumidores mais seletivos em sua cesta de consumo ou mais conscientes da importância do fortalecimento da agricultura familiar.

Sobre a feira da agricultura familiar em Escada, no dia em que a pesquisa foi realizada apenas 12 feirantes (famílias) estavam expondo produtos. Considerando o número de famílias assentadas e a quantidade de produtos que são enviados para o PNAE no município, esse número se torna insignificante dentro da amostra, ou seja, cerca de 4% do universo. No entanto, o que será considerado nesse ensaio é a atividade da feira da agricultura familiar como estratégica dentro dos canais de comercialização formais para o escoamento da produção.

O primeiro resultado já denota um impacto positivo a partir de políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento rural, que é a presença de jovens dentro da produção da agricultura familiar, em que 75% da amostra têm idade entre 15 e 25 anos. Este dado é importante, visto que a maioria dos jovens rurais hoje tem buscado se qualificar para saírem do campo e migrarem para as cidades, por não vislumbrarem uma vida no campo com oportunidades de geração de renda e pela ausência de valorização das atividades advindas da agricultura familiar.

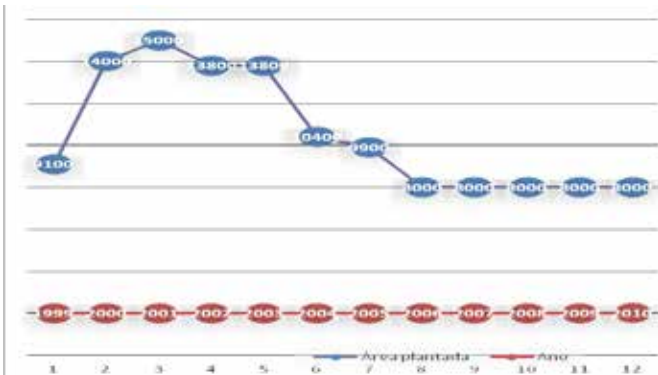
Como o próprio nome diz, a feira da agricultura familiar se caracteriza pela exposição de produtos diversificados oriundo da produção familiar e são responsáveis por colocar na mesa dos brasileiros 70% de tudo que é consumido, segundo dados do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA, 2014). Após anos de incentivos e políticas voltados para a produção da cana de açúcar, já é possível identificar uma redução da quantidade produzida de cana de açúcar na região (Figura 1) e no caminho inverso o aumento da produção diversificada da agricultura familiar.

A Figura 2 apresenta os produtos mais ofertados no dia da pesquisa, com destaque para a produção de raízes e tubérculos (65%), produção que vem se fortalecendo como predominante no município.

No entanto, mesmo não aparecendo na pesquisa, a oferta de produtos beneficiados como tapiocas, farinhas, pimentas, óleos, etc., caracteriza o trabalho da mulher agricultora rural, a qual tem se tornado importante na garantia da autonomia feminina também no campo.

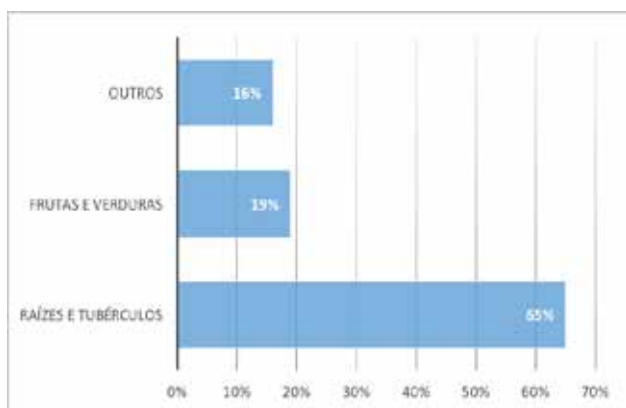
É importante destacar essa oferta de produtos beneficiados pelas mulheres, pois quando questionadas, as agricultoras rurais nem sempre se apresentam como agricultoras, mas como ajudantes (coadjuvantes) desse processo produtivo, ratificando a existência do machismo que ainda é predominante na região, especialmente, nas regiões rurais.

Figura 1: área plantada com cana de açúcar



Fonte: IPEADATA, 2016.

Figura 2: produtos comercializados na feira da agricultura familiar



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Também foi perguntado aos agricultores quais as formas mais utilizadas para o escoamento de suas respectivas produções. Em destaque os mesmos utilizam-se das feiras de municípios (inclusive as feiras específicas da agricultura familiar), ou seja, 52% dos agricultores usam este meio para o escoamento de sua produção. Eles levam em consideração a facilidade de utilizar este meio, pois, é de fácil acesso o ingresso nas feiras de municípios e da agricultura familiar. Em seguida, 31% dos produtores rurais se utilizam da estratégia do porta-a-porta e 17% estão cadastrados nos programas do PNAE e PAA (Figura 3).

Figura 3: escoamento da produção dos agricultores rurais



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Foi identificado que a organização da feira da agricultura familiar auxilia na divulgação e no fluxo contínuo de escoamento das respectivas produções, pois a diferenciação destas para as feiras livres dos municípios traz ao produtor rural uma maior visibilidade, assim, a amostra avaliou positivamente a organização da feira como estratégia de escoamento da produção, ficando 83% para ótimo e 17% para bom. Este dado demonstra que enquanto maior o nível de organização das feiras, maior impacto positivo na visibilidade e acesso das mesmas.

Na pesquisa, os agricultores avaliaram, de forma geral, os apoios institucionais existentes para o fortalecimento da agricultura familiar e das feiras. Assim, foi constatado que 59% da amostra considera ótimo ou bom os apoios institucionais recebidos para a agricultura familiar, seja para a produção (créditos, assistência técnica, PAA/PNAE), seja para a organização

e logística das feiras (transporte da produção, barracas). No entanto, 33% e 8% da amostra avaliaram como regular e ruim, respectivamente, estes apoios. As disparidades na avaliação destes apoios podem estar relacionadas ao acesso, ou não, às políticas públicas de desenvolvimento rural. Assim, torna-se imprescindível tanto a organização social desses agricultores como acesso às informações aos editais específicos para a agricultura familiar.

Vale salientar que os apoios institucionais são fundamentais para o fortalecimento e para a expansão da feira da agricultura familiar, principalmente no que tange à logística com transporte, capacitação, empreendedorismo e beneficiamento dos produtos agrícolas. Para isso, o papel do Conselho de Desenvolvimento Rural Sustentável é, dentre outros, assessorar os agricultores para o acesso às políticas que fortaleçam a agricultura familiar e suas respectivas feiras.

A melhoria da infraestrutura da feira incentivaria no aumento da participação dos agricultores, na maior oferta de produtos agrícolas e na geração de emprego e renda para estes, incentivando a atividade agrícola como ofertadora de alimentos de qualidade com preços baixos e gerando oportunidade de negócios para os jovens rurais, garantindo a sucessão no campo.

Constatou-se que mesmo se apresentando de forma tímida, considerando o número de agricultores familiares existentes, a feira da agricultura familiar em Escada é uma das mais organizadas, considerando as feiras que já foram visitadas na pesquisa. Esse resultado nos remete a entender que ela tem contribuído sobremaneira para o fortalecimento da agricultura familiar no município e é reflexo desse novo cenário de diversificação produtiva, garantindo segurança alimentar e oferta de alimentos mais saudáveis para a sua população.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa é notória a mudança no cenário produtivo agrícola do município de Escada. Embora a cana de açúcar tenha sua importância para a formação do PIB municipal e contribua para a geração de emprego e renda, já é possível identificar, pelos dados apresentados, que ela vem perdendo espaço para outras atividades produtivas rurais, com destaque para a produção de raízes e tubérculos.

O fortalecimento da agricultura familiar no município foi iniciado com a crise no setor sucroalcooleiro que viabilizou o processo de desapropria-

ção de alguns engenhos de cana de açúcar, mesmo que de forma muito tímida, haja vista que a maior parte dos engenhos foram apropriados pelas usinas que permaneceram na região.

A feira da agricultura familiar apresenta-se como mais um canal de comercialização e, pelas suas características, valoriza o produto de origem familiar, questão extremamente importante para a permanência do jovem rural no campo, e se apresenta como oportunidade de negócios de forma diferenciada, quando oferece produtos mais saudáveis e de origem agroecológica ou orgânica. Além disso, a oferta de produtos locais garante um preço mais acessível pela redução dos custos com transporte. Outro fator que merece destaque é a participação dos agricultores nas compras institucionais, ofertando alimentos de qualidade e de características locais para a alimentação escolar dos alunos da rede pública de ensino.

Essas características contribuem significativamente para o novo cenário de diversidade produtiva, colocando o município de Escada sob uma nova ótica de produção voltada, também para a segurança alimentar.

Referências

- AIFA. **Ano Internacional da Agricultura Familiar. 2014.** Disponível em: www.goo.gl/RqzLaR. Acesso em: 28.jun.2016.
- ANDRADE, Manuel Correa. Espaço e tem na agroindústria canavieira de Pernambuco. **Revista de Estudo Avançados**. Vol. 15, nº 43. São Paulo (Sept./ Dec.2001). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142001000300020 Acesso em: 26.ago.2016.
- BRASIL. **Plataforma de indicadores do Governo Federal – Ensino Básico.** PNAE, 2014. Disponível em: <http://pgi.gov.br>. Acesso em: 30.ago.2016.
- FILHO, Hildo Meireles de Souza. **Gestão integrada da agricultura familiar.** – São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- IPEADATA. **Agropecuária.** Disponível em: www.ipeadata.gov.br. Acesso em: 30.ago. 2016.
- MDA. **Agricultura Familiar.** Disponível em: www.mda.gov.br. Acesso em 30.ago.2016.
- PIERRI, Maria Clara Queiróz Maurício e VALENTE, Ana Lúcia. **A feira livre como canal de comercialização de produtos da agricultura familiar.**

Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/15/234.pdf> . Acesso em: 30.ago.2016.

PNUD. **Indicador de Desenvolvimento Humano 2013**. Disponível em: www.pnud.org.br. Acesso em: 30.ago.2016.

WEISHEIMER, Nilson. Desenvolvimento rural, capitalismo e agricultura familiar. **Olhares Sociais (2) Janeiro-junho 2013:51-78**. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/olharessociais/wp-content/uploads/Desenvolvimento-rural-capitalismo-e-agricultura-familiar.pdf>. Acesso em: 16.set. 2015.





UM BREVE REGISTRO SOBRE AS TRADICIONAIS JANGADAS A VELA EM PERNAMBUCO

Maria do Carmo Ferrão Santos⁴

Enilson Cabral⁵

Introdução

A colonização efetiva de Pernambuco ocorreu com a chegada de Duarte Coelho, donatário da Capitania, em 1535 (MELO, 2011, p. 1). Tendo iniciado no litoral, com a cultura da cana-de-açúcar (SILVA, 1993, p. 29).

Existem poucas informações sobre os índios Caetés e Tabajaras, antes da chegada dos portugueses ao litoral de Pernambuco. Porém, estes quando aqui chegaram, viram os indígenas pescando com uma embarcação que chamavam de piperi ou igapeba. Era parecida com a jangada, mas sendo bastante rudimentar, com os paus amarrados entre si. Durante sua passagem pelas Índias, os portugueses encontraram uma embarcação semelhante à dos índios, mas se chamava janga. Ao desembarcarem no Brasil, inicialmente os portugueses a denominaram de almadia, chamando-a posteriormente de jangada (CASCUDO, 2002, p. 60).

Com a colonização de Pernambuco, a jangada continuou a ser usada nas pescarias realizadas pelos índios e posteriormente pelos índios-escravos e negros-escravos, base da economia colonial e imperial. Contudo, os pesca-

4 Graduação Bacharelado em Ciências Biológicas, Mestrado e Doutorado em Oceanografia Biológica. Analista ambiental do CEPENE (Centro Nacional de Pesquisa e Conservação da Biodiversidade Marinha do Nordeste) / Ministério do Meio Ambiente; professora; membro fundadora da ATLA- Academia Tamandareense de Letras e Artes, autora do livro sobre Tamandaré e dos hinos de Tamandaré e da ATLA.

5 Engenheiro de Pesca e Analista Ambiental do CEPENE / Ministério do Meio Ambiente.

dores-escravos foram sendo substituídos pelos pescadores livres (através da lei do ventre livre de 28/09/1871 – que libertou as crianças nascidas de pais escravos) e pelos pescadores libertos (através da lei Áurea, de 13/05/1888 – que extinguiu a escravidão no Brasil) (SILVA, 1993, p.40).

A partir da segunda metade do séc. XIX, com a abolição da escravatura, a importância cultural da jangada tradicional foi fortalecida. Os jangadeiros são populações tradicionais marítimas que vivem no litoral pernambucano, principalmente: Ponta de Pedra, Ilha de Itamaracá, Janga, Olinda, Recife, Gaibú, Porto de Galinhas, Barra de Sirinhaém, Tamandaré e São José da Coroa Grande (CASCUDO, 2002, p. 142).

Apesar da importância do tema, existem poucas publicações sobre essa população tradicional pesqueira. Portanto, este trabalho trata de visões e narrativas sobre a cultura jangadeira, que tanto marcou a história pernambucana. As informações apresentadas neste estudo, referem-se a jangada a vela, tradicionalmente utilizada em Pernambuco, através de levantamento bibliográfico e, desde 1970, através de conversas informais com os jangadeiros e observações in loco.

1. Utilizações da jangada pernambucana

O português obrigava o índio-escravo a pescar diariamente na sua jangada, pois servia aos diversos interesses dos colonizadores (SOUZA, 2008, p. 25). Segundo Cascudo (2002, p. 78), no entorno da Ilha de Itamaracá tinham alguns engenhos e o mar estava coberto de jangadas, nas quais os negros-escravos pescavam com uma audácia assombrosa.

A barça, a canoa e até a jangada estiveram por muito tempo ligadas à cana, ao açúcar e ao negro de engenho. O negro que a princípio só trabalhou no verde mar dos canaviais, depois tornou-se também operário do outro mar, como jangadeiro (FREYRE 1989, p. 58).

O número de escravos-pescadores empregados na atividade pesqueira cresceu consideravelmente ao longo dos séculos XVII e XIX (SILVA, 1993, p. 40). Em 1859 (quase três décadas antes da abolição da escravidão no Brasil), 71% dos pescadores matriculados na Capitania dos Portos de Pernambuco eram negros, sendo que a principal embarcação utilizada era a jangada. Em 1860, 88% das embarcações matriculadas na Capitania dos Portos de Pernambuco eram de jangadas e 12% de canoas (SILVA, 1993, p. 38).

A jangada foi utilizada principalmente para a pesca artesanal, porém teve algumas exceções, por exemplo, quando atuou na fuga do tenente coronel Nicolas Claez, do forte das Cinco Pontas no Recife, em janeiro de 1654, que escapou vestido de pescador e seguiu para a Ilha de Itamaracá, Cabedelo e Natal, levando a notícia da rendição das armas holandesas (CASCUDO, 2002, p. 75 e 82). Ainda segundo este autor (p. 76), a jangada era o meio mais veloz e deslizava entre os navios da esquadra bloqueadora do Recife e levava aviso aos portugueses nos vários pontos ainda dominados pela Companhia (Holandesa) das Índias Ocidentais.

2. Alterações evolutivas da jangada

No período da colonização pernambucana, os europeus e africanos se beneficiaram da jangada, mas à completaram evolutivamente. No início do séc. XIX, na jangada histórica, foram introduzidos novos elementos: a vela triangular, o remo de governo e o banco do mestre. (SILVA, 1993, p. 38), tornando-se um símbolo da coragem do pescador artesanal pernambucano.

A jangada original utilizada pelos índios era apenas com troncos amarrados com fibras vegetais, porém foi sendo alterada ao longo do tempo. Em 9 de dezembro de 1809, Henry Koster registrou detalhadamente todos os componentes da jangada que viu no porto do Recife. A descrição mostra que a jangada está completa, evolutiva e contemporânea, já que os registros subsequentes não alteram o conjunto nem trazem novidades (CASCUDO, 2002, p. 76-77).

Infelizmente, a fabricação de jangada de uso secular e outrora tão marcante na paisagem do litoral de Pernambuco, hoje só existe em museu. O construtor Rubeval Bento da Silva, 63 anos de idade, único remanescente do grupo de fazedores de jangadas em Tamandaré, expõe uma maquete da jangada tradicional por ele construída e exposta nas dependências do CEPENE / ICMBio / MMA – Tamandaré (PE) (Figura 1).

3. Componentes estruturais da jangada

A jangada tradicional a vela é a construída com seis troncos de pau de jangada *Apeiba tibourbou*. Das duas extremidades laterais para dentro, os troncos possuem a seguinte denominação: duas mimburas (de grossura mediana

para oferecer menor resistência ao embate das ondas), dois bordos (troncos mais grossos) e dois zingadores (troncos mais finos, na sua parte central). Normalmente tinha 6 m de comprimento por 1,5 m de largura. Não usam pregos nas jangadas de pau, nem metal, com exceção dos apetrechos de pesca (anzóis, faca, bicheiro, braçadeiras, etc.). Todos os elementos da jangada tradicional são feitos artesanalmente e através de encaixes e amarrações, com cordas de fibras naturais da mata atlântica ou do cerrado.

Figura 1 – Maquete de uma jangada com os principais acessórios tradicionalmente utilizados.



Foto: Enilson Cabral.

Segundo Pacheco et al. (2007, p. 19), *Apeiba tibourbou* Aubl. (Ordem Tiliaceae Juss) ocorre desde a América Central ao Brasil – da região norte até Minas Gerais e São Paulo.

De acordo com informação obtida de Rubeval Bento da Silva, fazedor de jangadas em Tamandaré (PE), a última jangada construída está com mais de duas décadas, não por falta de encomenda, mas pela proibição do Ibama, quanto ao corte e transporte das toras de pau de jangada e outros vegetais nativos, também utilizados na construção da jangada.

O jangadeiro mencionado destaca como principais dispositivos de uma tradicional jangada a vela (Figura 2): banco de vela – geralmente à 2m da proa, tem um orifício com a função de apoiar o mastro da vela; carlinga –

fica abaixo do banco de vela e presa aos troncos, possuindo em torno de 10 furos, como opções para ajustar o mastro, em função das condições do vento; vela – triangular (latina) tradicionalmente era confeccionada costurando vários sacos de açúcar, depois passou a ser inteira (sem emendas) e de algodão cru, bramante, etc. No deslocamento, quando os pescadores diziam para ferrar o pano, significava que era para fechar a vela, que podia permanecer na vertical ou ser retirada e ficar deitada sobre o pau de jangada; mastro – madeira móvel, na posição quase vertical; tranca – madeira móvel, na posição quase horizontal, que se apoia no mastro por uma forquilha; estai – é uma corda utilizada para tensionar o mastro; fateixa – tem a função de âncora (trata-se de uma pedra no centro de uma estrutura de madeira em forma de X), possui uma corda chamada poita, que é amarrada na âncora para que alcance o fundo do mar; bolina – é uma peça de madeira introduzida verticalmente, entre os dois paus do centro (zingadores), com a função de amenizar o deslocamento lateral da embarcação, mas fica fixa através pedaços de madeiras, chamados calços da bolina, possui aproximadamente 1,5 m de comprimento por 80 cm de largura, ficando uns 80 cm dentro da água; espeque – estrutura de madeira situada próxima a popa, com uma forquilha na sua extremidade superior, onde se pendura: o barril de água para o consumo dos pescadores, a cabaça com o rancho, cuia de vela (apetrecho usado para molhar a vela com água do mar para ela ficar encorpada) e o samburá (cesto com tampa na sua abertura superior, feito de cipó e destinado a guardar o peixe e alguns apetrechos de pesca: faca, linha de pescar, isca); banco de governo – tábua sustentada por quatro paus, que fica próximo ao remo manobrado pelo mestre; remo de governo – fica na popa, é em forma de pá e com comprimento em torno de 2 m por 25 cm de largura, tem a função de dar a direção do deslocamento da jangada; pau de escota – fica na popa e serve para amarrar a escota; escota – tem a finalidade de tensionar a tranca, de acordo com o vento; o pau de jangada (também conhecido por pente de macaco, cortiça, embira branca, jangadeira etc.) – constitui o casco da embarcação.

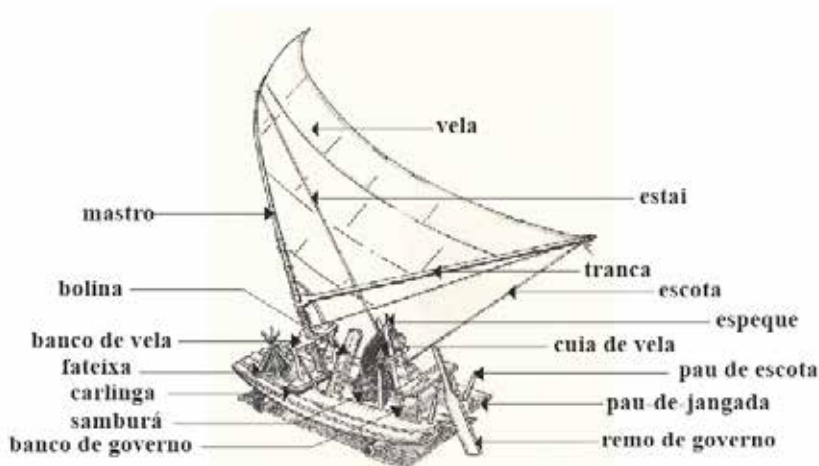
Além da vela e do remo de governo, alguns jangadeiros também utilizavam para o deslocamento sem o uso da vela, a vara de remar ou a própria tranca da vela. Era comum ser pintada na parte superior da vela, a inscrição da colônia (a que a jangada pertencia) e/ou o nome da embarcação.

Inicialmente, a jangada de vela atuava em áreas mais próximas ao continente, mas com a crescente demanda por pescados, passou a ser construída a jangada do alto, de tamanho maior e que começou a se deslocar mais afas-

tada da costa e com viagens mais duradouras. A tripulação normalmente usava chapéu de palha para se proteger do sol pernambucano. Conforme a modalidade de pesca, a tripulação podia ser composta por dois pescadores – na pesca em águas rasas e em torno de três pescadores – na pesca de agulha ou de dormida, quando ficava cerca de 5 dias no mar, explorando em áreas mais distantes do continente.

Nas modalidades de pesca com jangada, tradicionalmente o uso da linha de mão com anzol, a caçaria de espera (rede de emalhar) e o covo (tipo de armadilha de fundo, deixado no pesqueiro e recolhido após três a cinco dias), se destacavam.

Figura 2 – Desenho esquemático da jangada, tradicionalmente usada no litoral pernambucano.



Fonte do desenho: <https://www.google.com.br/search?q=%C3%A2ncora+de+jangada+de+pau;> acesso em: 22/08/2016. Setas explicativas: Eduardo Cabral.

Também merecem destaque os rolos de coqueiros (vegetal tão comum na paisagem pernambucana), usados para transportar a jangada no momento de sua retirada e retorno para o mar. A operação é mais difícil quando a jangada retorna da pescaria, pois os pescadores já estão cansados da faina diária e também pelo maior peso da embarcação que vem encharcada. Entretanto, é comum receber a colaboração espontânea das pessoas que

estão próximas, no momento desse deslocamento. Ao chegarem das pescarias, as embarcações eram retiradas do mar e ficavam ao ar livre sobre a areia da praia, mas também dentro das caiçaras (estrutura de taipa e coberta com palha de coqueiro). Nas duas situações, geralmente a jangada ficava sobre os troncos de coqueiros para melhor escoar a água da madeira e ampliar sua vida útil.

Além do pau de jangada, também era comum se utilizar o cajueiro, mangabeira, angelim, peroba, para o banco de vela, carlinga, banco de governo, mas para outras partes, também usava o pau d'arco, sapucarana, pinho, etc.

4. Os jangadeiros

As jangadas tradicionais a vela, embora tenham existido em quase todo o litoral brasileiro, foram mais densamente utilizadas na região nordeste.

A maioria das pescarias ocorria do amanhecer à tardinha. Nos dois momentos era um espetáculo à parte, pois o mar se vestia com dezenas de velas brancas. Na saída das jangadas, não sabia qual paisagem era mais bela, se o raiar do sol ou a dança das velas nas marolas do mar pernambucano.

Normalmente havia pessoas na beira mar, aguardando a chegada das jangadas, tratava-se de familiares ou pessoas (consumidores ou atravessadores) interessadas em comprar sua produção, no momento do seu desembarque. Então era comum se avistar de longe a descrição da jangada e nessa ocasião as pessoas começavam a gritar o nome da jangada ou do pescador, como forma de saudar a sua chegada ao continente. Depois, com a jangada já em terra, era com muito entusiasmo que as pessoas corriam para olhar a diversidade de peixes, colorindo a paisagem no interior do samburá.

Nas décadas de 1960–1970 em Tamandaré – PE, devido não se ter condições para conservar o pescado, o peixe que não era vendido na beira da praia, ao chegar à casa do pescador, este soprava uma enorme concha de molusco (cujo som de longe se ouvia), servindo para avisar que tinha peixe para vender. Outro recurso utilizado era sair gritando pelas ruas, oferecendo aos moradores.

Mas o jangadeiro nunca teve o reconhecimento merecido, pois nunca se projetou perante a sociedade, apesar de ser tão dependente do seu trabalho, assim, sempre foi tratado como um simples agrupamento litorâneo. Passaram a se organizar melhor a partir de 1919, com a criação das colônias de pescadores.

Os jangadeiros são pescadores bastante experientes e mesmo com o uso dessa embarcação rudimentar, desprovida de equipamentos de navegação, memorizam os locais de pesca e traçam uma rota que sempre os levam aos cardumes, além de ter um amplo conhecimento acerca das espécies que capturam, possuem técnicas próprias de manejo, promovendo o uso sustentável dos recursos pesqueiros por eles explorados. Porém, mesmo diante de toda sua importância histórica, social, econômica e ambiental, estamos testemunhando a extinção dessa categoria profissional, símbolo do litoral pernambucano.

Há décadas, o jangadeiro vem perdendo o acesso ao seu local de trabalho, uma vez que a orla está sendo cada vez mais ocupada por casas de veraneios, hotéis, pousadas, marinas, bares, etc., fechando os acessos ao mar. A moradia, outrora de taipa e palha, era localizada entre os coqueirais e o jangadeiro sentia a maresia e a brisa do mar pernambucano. No entanto, desde a década de 1960, vem se desenvolvendo um modelo de ocupação urbana, direcionada às comunidades tradicionais de pesca artesanal, onde se constrói casas populares e os faz crer que é para melhorar sua qualidade de vida e de sua família. Mas são construções distantes do seu local de trabalho, portanto tem contribuído para gerar o desinteresse do pescador artesanal.

Outro problema grave é a visão historicamente distorcida da sociedade que entende irrelevantes a pesca e o pescador, aliada a forma negativa como os pescadores passaram a se perceber a partir da leitura que a sociedade faz destes profissionais (ARAÚJO, LIMA, SASSI, 2015, p. 217). Neste contexto, cabe destacar que a maioria dos pescadores procura não incentivar seus descendentes a seguirem sua profissão, já que a pesca com jangada a vela está ameaçada de extinção.

5. Decadência da cultura jangadeira

Até a década de 1950 havia um número maior de jangadas no Nordeste que botes e lanchas a motor, mas a partir dessa década o número de jangadas e jangadeiros começou a diminuir, principalmente em virtude da dificuldade em se encontrar o pau de jangada e, posteriormente, a proibição do seu corte. Nas décadas de 1970 e 1980 começam a surgir as jangadas de tábuas, que passam a substituir gradativamente as de pau (DIEGUES *et al.*, 2000, p. 46-47).

Com sua admirável capacidade de navegar usando a força do vento, a jangada encontrou uma situação ideal, até a chegada de novas opções no sistema de pesca e de turismo, gerando sua gradativa decadência no litoral pernambucano.

Serão listados alguns fatores que mais contribuíram para a quase extinção da tradicional cultura jangadeira na pesca artesanal pernambucana, principalmente a partir da segunda metade do séc. XX: 1 – a introdução do motor; 2 – a substituição do pau de jangada por tábuas (bem tratada chega durar cerca de 30 anos) e posteriormente completada com isopor; 3 – possui pouco poder de pesca e com a diminuição da produção de pescado precisa ir cada vez mais distante do continente e em áreas mais profundas; 4 – foi considerada insegura, já que não tem como evoluir no uso de instrumentos de navegação; 5 – o pau de jangada (*Apeiba tibourbou*) ao longo dos séculos sofreu uma grande supressão por ações antrópicas, devido a sua reduzida vida útil (se usar diariamente, em torno de 1 ano) e ao crescimento da frota de jangadas a vela, com isto ocasionando a proibição oficial de sua retirada do habitat natural.

A ameaça de extinção do pau de jangada, que chega a quase 20 m de altura, deve-se à retirada indiscriminada em Pernambuco, para a construção das jangadas deste estado e em outros estados brasileiros. De acordo com Braga (2013, p. 113), no Ceará, a matéria-prima utilizada na construção das jangadas (*Apeiba tibourbou*) era importada de Pernambuco sob a forma de toras. Bento (2013, p. 2) registra que entre 1763 a 1777, a posse do Rio Grande do Sul foi disputada pelas armas entre Espanha e Portugal. Para o sucesso desse último, foram usadas na Lagoa dos Patos, 13 jangadas, construídas com madeira especial enviada de Pernambuco e por uma equipe composta de 8 militares pernambucanos, que serviam em quartéis de Santa Catarina. Quando construíram a primeira jangada, a tropa riu bastante, logo a seguir, aplaudiram o seu desempenho operacional e a vitória alcançada.

A comunidade do distrito de Serra Grande, Uruçuca – BA, é provavelmente uma das últimas que utiliza a jangada tradicional a vela, visto que esta cultura ainda permanece viva com os pescadores artesanais da região (ANDRADE *et al.*, 2016, p. 52).

A tendência é o total esquecimento desse símbolo secular. Em algumas praias de Pernambuco, existe a tentativa de resgatar a cultura jangadeira, utilizando embarcações com finalidade turística. Porém, este resgate ocorre apenas parcialmente, já que a jangada apesar de usar a vela triangular e

alguns elementos, é feita com madeira e isopor, eliminando o uso das técnicas de construções navais com toras de madeiras utilizadas nas tradicionais jangadas a vela.

Para manter viva a cultura da pesca artesanal com jangadas tradicionais a vela, só é possível se os órgãos ambientais permitirem o corte de *Apeiba tibourbou* apenas para os jangadeiros comprometidos na manutenção da cultura jangadeira e também estimularem o seu reflorestamento e o manejo sustentável. Caso tais medidas não sejam efetivamente adotadas, essa cultura desaparecerá em função de mudanças de hábitos e de dificuldades legais para a obtenção de matéria-prima no nordeste brasileiro.

Em 1934 Cascudo (2002, p. 142), previu o futuro dos jangadeiros quando registrou: “a geração linda desses pescadores bronzeados, extingue-se lentamente ...”. Oito décadas depois, infelizmente podemos constatar que a geração linda desses pescadores está praticamente extinta.

Referências

- ANDRADE, I. L. M. M.; LUCENA, E. A. R. M.; CHIAPETTI, J.; PEREIRA, R. C. A.; MIELKE, M. S. Os jangadeiros são populações de pescadores artesanais das orlas marítimas que vivem no litoral nordeste brasileiro. **Rodriguésia**, v. 67, n. 1, p. 045-053. 2016
- ARAÚJO, I. X., Lima, E. R. V., SASSI, R. Economia da pesca artesanal: o caso do bairro da Penha em João Pessoa/PB. **Revista Formação**, n.22, v. 1, p. 193-220, 2015.
- BENTO, C. M. O uso militar de jangadas no Brasil – um exemplo. **O tuiuti**, n. 54, 2013, 3p.
- BRAGA, M. S. C. **Embarcações a vela do litoral do Estado do Ceará: construção, construtores, navegação e aspectos pesqueiros**. Doutorado (Ciências Marinhas Tropicais), Universidade Federal do Ceará. 2013. 342 f.
- CASCUDO, L. C. **Jangada: uma pesquisa etnográfica**. 2a. ed. São Paulo: Global, 2002. 170p.
- DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V.; SILVA, V. C. E.; FIGOLS, F. A. B.; ANDRADE, D. **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. Ministério do Meio Ambiente. São Paulo, 2000. 211p.

FREYRE, G. **Nordeste**. 2 ed. Rio de Janeiro, Record. 1989. 166p.

MELO, T. S. Registros coloniais inscritos nos mapas da antiga Vila de Igarassu, Pernambuco. **Anais ... I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica**. Paraty – RJ. 2011. p. 1-16.

PACHECO, M.V.; MATOS, V. P.; FERREIRA, R. L. C.; FELICIANO, A. L. P. Germinação de sementes de *Apeiba tibourbou* Aubl. em função de diferentes substratos e temperaturas. **Scientia Forestalis**, n. 73, p. 19-25, 2007.

SILVA, L. G. S. **Caiçaras e jangadeiros: cultura marítima e modernização do Brasil**. Centro de Cultura Marítima. Universidade de São Paulo, 1993, 145p.

SOUZA, P. M. C. **História e memória: um resgate da cultura indígena do litoral pernambucano no período colonial**. Monografia (História do Nordeste). Fundação de Ensino Superior de Olinda. 2008. 44p.





SÓCIOS BENEMÉRITOS DA AELE

Esta publicação só foi possível graças ao apoio de:

ANA RITA SIQUEIRA PORTELA

Escadense, filha de Amaro Dirceu de Siqueira e Maria de Lourdes Peixoto Siqueira. Casada com Weliton Portela, acadêmico correspondente da Academia Escadense de Letras. Tem 03 filhas, residente em Recife e é empresária na área da saúde com a Climesc – Clínica médica da Escada.

CARLOS ROBERTO PEREIRA DE SOUZA

Escadense, filho de Heleno Pereira de Souza e Anita Maria de Souza, casado com Edivânia Maria dos Santos Souza, 03 filhos, residente em Escada, empresário da Funerária Zé do Caixão em Escada- PE.

JORGE LUIS DE LIMA

Escadense, filho de Luiz Bezerra de Lima e Guilhermina Santos de Lima, casado com Liziane Patricia Buarque de Melo Lima, tem 04 filhos, possui formação em Administração de Empresas pela FAESC – Faculdade da Escada. Empresário do ramo de combustíveis.

JOSEBIAS CARVALHO DE LIMA

Natural do Cabo de Santo Agostinho, filho de Maria José Carvalho de Lima e Manoel Lucas de Lima. Casado com Maureli Silveira de Lima, tem 04 filhos, é Administrador de Empresas, Analista de Sistemas e Engenheiro

Civil. Empresário do ramo da construção civil, realizou diversas construções de grande relevância para a sociedade, como: escola Monsenhor João Rodrigues de Carvalho, empresa Maxen, Ppl, multinacional Gardenlife, galpão Gerdal, galpão Lógico Cone, galpão Comau Fiat, Shopping Center Recife, dentre outros.

JOSÉ MAURO ARAÚJO CHAVES

Escadense, filho de José Maria Chaves e Ruth Araújo Chaves, Técnico Agrícola pelo Colégio Agrícola de Barreiros, empresário no segmento de defensivos agrícola, desenvolveu trabalhos no Ministério da Agricultura, nas empresas Bayer e Rhodia Agro do Nordeste. Participou ativamente do Rotary Club – Boa Viagem, onde realizou ações sociais de apoio e solidariedade. Fundador do evento equestre “Cavalgada da Fazenda Raízes”, ajudando e incentivando o Turismo e divulgando a cultura da cidade de Escada. Sócio do Lions Clube Mata Sul, atua como grande incentivador de eventos, sendo presença marcante em solenidades importantes na cidade.

MANOEL FERREIRA DOS SANTOS

Escadense, filho de José Ferreira dos Santos e Rosa Ferreira dos Santos, Engenheiro Agrônomo pela UFPE, docente na UFRPE, desenvolveu trabalhos na SUDENE e na empresa PROTECS. Com grande influência no cenário político do Estado de Pernambuco na década de 90, foi candidato a prefeito da cidade de Escada pelo PMDB, momento em que apresentou a sociedade escadense suas grandes ideias e propostas para o desenvolvimento social, artístico e cultural.

MARIA DAS GRAÇAS BARROS ROLIN

Amaragiense, filha de Mauricio Bezerra de Barros e Alice Pereira de Barros, casada com Antonio Januário Rolin, 03 filhos. Professora, proprietária e diretora da escola Geração do Futuro, em Boa Viagem.

JOSÉ CARLOS DA PAIXÃO

Escadense, filho José Ageu da Paixão e Maria Eunice da Paixão. 06 irmãos, casado com Claudia Maria Mendes da Paixão, 02 filhos, 01 neto. Graduado em Ciências Contábeis. Trabalhou por 17 anos no Banorte e no Banco Bandeirantes. Em 1999, junto com a irmã Lucielma, fundou a Escola Técnica de Enfermagem Irmã Dulce. Sócio e diretor.

BRASÃO DA ACADEMIA ESCADENSE DE LETRAS



O brasão representa as nossas origens. Nele construímos nosso escudo de lutas em favor da cultura escadense e da literatura.

Ele é composto de uma linguagem simbólica significativa, que traduz cultura, valores, crenças e armaduras de luta

Assim constituímos:

Os louros: simbolizam a glória, o triunfo e a planta consagrada ao deus Apolo.

O livro: fonte dos saberes de diversas linguagens literárias, objeto milenar que armazena o pensar, que oferece ao homem a condição digna de libertação através da leitura de mundo e de sociedade, imortalizando assim a cultura e a inserção na vida cidadã de uma país.

A pena: simboliza a proteção, a fecundidade, a clarividência, a fantasia, a lua, a justiça, o poder, o pensamento e a leveza da escrita poética e libertadora.

A escada: simbolicamente representa o nome da nossa cidade. No entanto, no brasão a escada é constituída pelas lanças indígenas, nas linhas verticais e nas linhas horizontais, pelas correntes da escravidão da região da Mata Sul de Pernambuco.

A cana: representa o poder econômico da região.

A fita: com ondulações na cor vermelha, traduz nosso lema “**Lutar com palavras**”, nos encorajando na busca incessante da justiça e da paz.

Waldyr José Siqueira

Acadêmico efetivo da AELE – Academia Escadense de Letras

HINO DA ACADEMIA ESCADENSE DE LETRAS

“LUTAR COM PALAVRAS”

LETRA: Sebastião Araújo

MÚSICA: Sebastião Araújo / Edmundo Fernandes

Ó terra-Mãe, que em nosso peito brilha
Ouve o clamor de tantos descontentes
Que na tormenta deste chão se agitam
Ao dissabor do teu sol tão ardente.

De Portugal o mundo vem primeiro,
Com negro e índio ergueu-se uma vila
De mameluco a mulato, herdeiros
Pequeno Nicho, a terra santifica.

Refrão: Lutar com palavras é vencer o vencedor ! (3 vezes)

Do massapê, a cana e a riqueza
Que teus barões há séculos ostentam.
E um progresso em grande incerteza
Que aos teus filhos há tempo afugenta.

Dos ideais de liberdade És Mãe !
Tu viste a República nascer.
Brios de guerreira, Tu tens, não Te acanhas.
Abre os braços, é um novo amanhecer!

Refrão: (1 vez)

Faze de nós condutores da história
Que engrandece o homem e sua alma.
Igual Tobias, vulto de outrora
Para que eterna também seja nossa fala.

E esta casa enfim, edificada
Pelo modesto homem acadêmico.
Jamais se canse de honrar Escada
Para orgulho do povo escadense.

Refrão : (1 vez)

INVENTÁRIO DE ATIVIDADES DA ACADEMIA ESCADENSE DE LETRAS – BIÊNIO 2014 – 2016

PRESIDENTE – *Teresinha de Jesus Oliveira Guimarães de Melo*

Solenidade de **Posse da Nova Diretoria** – Biênio – 2016 – 2018.

1. Entrega do **Diploma de Presidente Honoris Causas** ao Acadêmico Efetivo Dr. Waldyr Siqueira
2. Posse de 06 novos sócios Beneméritos – Julho 2016.
3. Implantação da Toga distintiva presidencial e entrega da foto oficial da Presidente.
4. **5º Natal com Poesia** – Abrigo Santa Filonila com os idosos e apresentação de um recital natalino da Acadêmica Mariinha Leão, com parceria do Lions Clube e Leo Clube Escada Mata Sul.
5. **Inauguração** da nova sede da Casa Tobias Barreto na Rua Candido Dias.
6. **Recebimento de Voto de Aplauso da Academia Gravataense de Letras e Artes, pelo reconhecimento da dinâmica Cultural da AELE.**
7. **Desfile do Bloco Lírico da AELE – Ano III** – Homenagem Especial – Nena Dutra e Ademar Ribeiro – **Uma Estrela a Brilhar.** Participação do Grupo da 3ª Idade, Experiência de Vida – Figurino Bloco Lírico Recife, Confecção do Figurino: Eliane Sousa – Lila (*in memorian*).
8. **VII Sarau** – Tema: Cidades e Mudanças Climáticas. Mediadora: Professora Doutora Isabel Cristina Pereira

9. **VIII Sarau** – Tema: Sociabilidade e Monocultura da Cana de Açúcar – Mediadora: Professora Mestra Maria Patrícia Cabral.
10. **IX Sarau** – Tema: Gestão Democrática na escola pública Municipal – Mediador: Mestre Francisco de Assis.
11. **Lançamento dos Livros:** Acadêmico Adriano Sales, Acadêmico Luiz Henrique Bastos e diversos cordéis do Cordelista Acadêmico Valdeci Leocádio e Eli Rodrigues e da Antologia Vidas Envolvidas, pela Acadêmica honorária Ana Cristina Ribeiro.
12. **Dia 24 de maio de 2015**– Comemoração do 5º Aniversário da AELE e Posse de Novos Acadêmicos.
13. **II Trilha Literária Urbana – Caminhos da Cultura.**
Concurso de fotografia, revivendo a memória vista pelas lentes populares, fotografando os antigos prédios históricos da cidade.
14. **Lançamento da II Antologia de Artigos Científicos** – na sede da AELE, na rua Candido Dias.
15. **Lançamento da III Antologia da AELE** – Contos, Cordéis, Crônicas e Poesias, na residência da acadêmica honorária Prof. Vanilda Lobo.
16. **6º Natal com Poesia – Comunidade de Santa Paula.**
Participação das Crianças da comunidade. Apoio Especial do Lions Clube Escada Mata Sul e do Leo Clube da Escada. Apresentação Natalina da Acadêmica efetiva Mariinha Leão.
17. **I Encontro das Academias de Letras e Artes das Microrregiões do Estado de Pernambuco – realização da AELE com a participação de 14 academias do estado de Pernambuco – FAESC – Faculdade da Escada.**
18. **Coordenação do II Encontro das Academias de Letras e Artes das Microrregiões do Estado de Pernambuco em Paulista.**
19. **Implantação do Baile Lírico de carnaval – Homenagem especial ao grupo da 3ª idade, Experiência de Vida.**
20. **24 de maio de 2016** – Comemoração do 6º Aniversário da AELE e Posse de Novos Acadêmicos, com jantar de gala no restaurante Portal do Galeto.

21. **I Encontro de Fundação da Academia Cachoeirana de Letras e Artes.** Local: cidade de Cachoeira na Bahia, Comissão de Instrução e formação da AELE – Waldyr Siqueira e Suely Telma.
22. **Instruções para Fundação da Academia da cidade de Tamandaré.** Local – Tamandaré. Comissão de Instrução – Teresinha Melo e Waldyr Siqueira.
23. **Reunião de Planejamento** de Intercâmbio em Garanhuns.
24. **Entrega de Premiação – Vencedor da Trilha Urbana- AELE.**
25. **Confraternização da Academia** - ano 2014, na sede da AELE – rua Comendador José Pereira – residência da Acadêmica efetiva Sevatil Lobo.
26. **Participação Efetiva na Semana FAESC de Literatura – 2015 e 2016** - Concedendo aos vencedores a Medalha Tobias Barreto e Fernando Campelo. Tendo como Homenagem especial o Cordelista Valdeci Leocádio, Prêmio Valdeci Leocádio.
27. **A AELE Funda A Academia Cachoeirana de Letras e Artes** – ACLA – Outubro 2015.
28. **II Intercâmbio de Lazer e Cultura AELE** – Intercâmbio Cultural e Acadêmico com o Instituto Histórico de Garanhuns – Pernambuco, Participantes: Acadêmicos da AELE, Acadêmicos da Academia de Letras de Vitória de Santo Antão, Academia Gravateense de Letras, Amigos da AELE e comunidade Escadense.
29. **AELE e o Conselho Municipal de Cultura** – Efetiva participação dos acadêmicos Efetivos – Valdeci Leocádio e José Luis Minduca e membros honorários Selma Coelho e Edmundo Fernandes.
30. **AELE no Fórum Municipal de Cultura** – Efetiva participação nas comissões de debates e de encaminhamentos de propostas de implantação de políticas públicas para a Cultura Escadense. José Luis, Selma Coelho e Valdeci Leocádio.
31. **III Intercâmbio de lazer e cultura da AELE na cidade de Cachoeira na Bahia.**

32. **II Concurso Literário da AELE** – A Cidadania vista pela lente da memória;
33. **Projeto almoçando no Mercado** – anos I e II
34. **Revivendo o São João** – anos I e II
35. Festa das crianças – parceria com Lions e Leo Clube Escada Mata Sul;
36. Participação da AELE na festa da criança na zona rural, promovida pela acadêmica efetiva Carminha Santos, parceria com AELE, Lions e Leo.
37. Visita oficial dos alunos da rede municipal de ensino de Tobias Barreto à AELE, ano 2014 e 2015.
38. **I Sarau de Lendas Urbanas** – organização jovens intelectuais – Responsável Alex Anthony
39. **I Exposição Histórico Fotográfico da AELE**, em comemoração ao aniversário da Academia;
40. **Jantar confraternização natalina** na casa grande do engenho Barra – Lions e AELE – ano VI
41. Organização do III concurso literário – Escada: História, Cultura e Meio Ambiente
42. Organização da exposição da artista plástica e acadêmica correspondente, Silvia Pereira;
43. Participação da AELE na posse dos novos acadêmicos da Academia Gravataense de Letras e Artes;
44. Participação no lançamento do livro do confrade da Academia Gravataense de Letras e Artes, Geraldo Ferraz, em Gravatá.
45. **Participação da AELE** na caminhada do meio ambiente;
46. **Conclusão do Estatuto da AELE;**
47. **Iniciação da organização do IV Intercâmbio cultural** à cidade de Tobias Barreto, em Aracaju. Comissão: Teresinha Melo, Waldyr Siqueira, Elizabeth Leocádio e Valdeci Leocádio.
48. **Organização da I Conferência do patrimônio Indígena da Escada** – maio 2015 – Mestra Lorena Ferreira.



Esta publicação foi composta com as famílias tipográficas *Bembo Std* para os textos principais e *Thesis Sans* para títulos e destaques. Impresso em papel OffSet 90g/m² para o miolo e Triplex 250 g/m² para a capa.