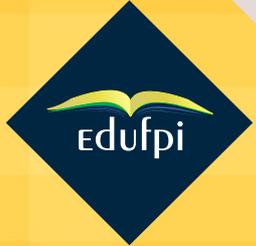


form@re

Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR
Universidade Federal do Piauí - UFPI



v.9, n. 2, jul. / dez. 2021. ISSN: 2318-986X



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ



EXPEDIENTE

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*.
Universidade Federal do Piauí, v.9, n. 2, jul. / dez. 2021.

EDITORES

João Benvindo de Moura
Bartira Araújo da Silva Viana
Maria da Glória Duarte Ferro

CONSELHO EDITORIAL

Antonio Messias Nogueira da Silva (UFBA)
Angela Kleiman (UNICAMP)
Denilson Botelho (UNIFESP)
Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)
Margaret Finnegan (Flagler College – EUA)
Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS)
Melliandro Mendes Galinari (UFOP)
Roberto Célio Valadão (UFMG)
Vilma Lúcia Macagnan Carvalho (UFMG)

NORMALIZAÇÃO – ABNT

Bartira Araújo da Silva Viana

CAPA

Mediação Acadêmica

EDITORAÇÃO

Editora Pathos

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí* [recurso eletrônico]. – v. 9, n. 2 (2021). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2021-.

Domínio: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>>.
Semestral.
ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. 3. PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

EDUCAÇÃO

EFEITO RETROATIVO E EXAME DE ALTA RELEVÂNCIA SOB A ÓTICA DE DISCENTES 6

Denise Maia Pereira Laurindo

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO MUNICÍPIO DE SIMPLÍCIO MENDES - PIAUÍ 16

Ivan Santos Oliveira
Nataniela Hosana Pereira

RELAÇÃO ENTRE DIDÁTICA E FORMAÇÃO DO SABER: A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM 33

João Augusto Müller Pereira

PROJETO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA 44

Simone Cabral Marinho dos Santos
Maria Luzaní Viana Alves
Maria Simara Souza Queiroz

AS CONTRIBUIÇÕES E APROPIAÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA O CAMPO DA POLÍTICA CURRICULAR: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CULTURA 58

Weslene da Silva Santos

O EDUCADOR FRENTE ÀS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO 68

William Donegá Martinez

EDUCAÇÃO FÍSICA

A INCLUSÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUE MOMENTO É ESTE? 76

Hugo Norberto Krug
Rodrigo de Rosso Krug

LETRAS

AS TIRINHAS DE ARMANDINHO SOB A PERSPECTIVA SEMIOLINGUÍSTICA: CIRCUNSTÂNCIAS DE DISCURSO E ATO DE LINGUAGEM 89

Camila Magalhães Linhares

COMO SE ORGANIZAM OS DISCURSOS DAS DIREITAS NO TWITTER - UM OLHAR SEMIOLINGUÍSTICO NO CONTEXTO BRASILEIRO 103

Cássia Tamyris Sousa

A ANÁLISE DO ETHOS NO DISCURSO LITERÁRIO DO CONTO "O HOMEM DOS SONHOS", DE MÁRIO DE SÁ-CARNEIRO. 116

Francisca Jaqueline Ferreira de Oliveira

NA TRILHA DOS IMAGINÁRIOS: OS SABERES DE CRENÇA E A ORGANIZAÇÃO DESCRITIVA NA LITERATURA DE AUTORES PIAUIENSES 129

Luis Felipe da Silva Castelo Branco

A TEIMOSIA DA PANDEMIA, O NOVO EDITAL E O NOVO PISO

Encerramos o ano de 2021 com a expectativa pelo lançamento do edital da Capes para a abertura de novas turmas do PARFOR em todo o país. Dados publicados pelo MEC em outubro de 2017 mostraram que o Brasil possuía, naquele momento, 2.196.397 professores atuando na Educação Básica. Destes, 589.508 (26,83%) não tinham licenciatura ou atuavam fora da sua área de formação. No início de 2018, a Capes, por meio da Plataforma Freire, abriu inscrições para sondagem da carência de formação em nível de graduação e pós-graduação dos professores da Educação Básica. Mesmo com as falhas no funcionamento da plataforma, 3.252 professores do Piauí manifestaram o desejo de realização de graduação e 1.928 demonstraram interesse na pós-graduação. Com o início da pandemia, em 2020, a possibilidade de abertura de novas turmas ficou ainda mais difícil.

A pandemia não impactou apenas o lançamento do edital, mas o sistema educacional como um todo. Pesquisa realizada em 2020 pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e publicada na revista *Mátria*, edição de 2021, mostrou que 89% dos entrevistados (cerca de 15.654 professores da educação básica) não tinham experiência anterior de ensino no formato remoto.

O uso das tecnologias digitais necessárias para dar aula também foi um desafio para os professores, visto que apenas 29% disseram achar fácil ou muito fácil. Quanto à jornada de trabalho, que já era extensa, tornou-se exaustiva ao longo dos últimos 2 anos, com aumento significativo da carga horária, conforme relatam 82,4% dos entrevistados.

Outro ponto mencionado pelos respondentes é a falta de delimitação de horários para o trabalho e/ou atendimento aos alunos. A casa, geralmente um local privado e de descanso, passou a dividir espaço com as atividades profissionais. As salas e quartos da residência viraram as salas de aula virtuais. As horas dedicadas ao trabalho se misturaram com o tempo dedicado à vida pessoal. Sem um tempo-espaço definido para cada coisa, professores sentiram-se cada vez mais cansados.

No cenário pandêmico, o ano de 2021 se encerra com a propagação de uma nova variante da Covid, com alto poder de contágio, identificada como ômicron. O cenário para 2022 continua incerto.

Mas em meio a tantas notícias desafiadoras, um alento apareceu no final de 2021. A partir da pressão exercida pelas entidades da educação e pela sociedade em geral, o governo federal sinalizou um reajuste de 33,24% no piso nacional de salário do magistério que deverá passar, em 2022, para R\$ 3.845,63.

Em meio a esse turbilhão de acontecimentos e debates, continuamos firmes em nossa missão de estimular e propagar o compartilhamento das boas experiências nas mais diversas licenciaturas. É essa a finalidade principal da revista Form@re. Esta edição conta com 11 artigos assim distribuídos: 6 na área de Educação; 1 no campo da Educação Física e 4 na área de Letras. Os autores pertencem a diferentes IES e Secretarias de Educação de todo o país.

No campo da educação, abrimos a edição com o artigo da professora do departamento de Letras da UEMA, Denise Maia Pereira Laurindo, que aborda o efeito retroativo e o exame de alta relevância sob a ótica de discentes. Em seguida, temos o Prof. Ivan Santos Oliveira (IFPI) e a Profa. Nataniela Hosana Pereira (Secretaria Municipal de Educação de Simplício Mendes - PI) com artigo sobre o ensino remoto em tempos de pandemia. Na sequência, o pesquisador João Augusto Müller Pereira (Faculdade Anhanguera de Pelotas) apresenta texto que trata da relação entre a didática e a formação do saber. Já as professoras Simone Cabral Marinho dos Santos, Maria Luzani Viana Alves e Maria Simara Sousa Queiroz, vinculadas à UERN apresentam relato de experiência sobre projeto de leitura no ensino fundamental. Por sua vez, estudo da mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis Weslene da Silva Santos relata as contribuições e apropriações dos estudos culturais para o campo da política curricular. Por fim, o professor, enfermeiro e estudante de pós-graduação (Uninassau – São Paulo) William Donegá Martinez discute sobre o papel do educar frente às tecnologias educacionais na sociedade do conhecimento.

Na área da Educação Física, os professores Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug apresentam importante discussão sobre a inclusão escolar nas aulas de educação física da educação básica.

Na seara das Letras, a mestranda Camila Magalhães Linhares analisa tirinhas do personagem Armandinho, na perspectiva da Semiologia. Já os estudantes pesquisadores de iniciação científica Cássia Tamyris Sousa, Francisca Jaqueline Ferreira de Oliveira e Luis Felipe Castelo Branco compartilham suas pesquisas que tratam respectivamente dos discursos de direita em perfis do Twitter; o ethos no discurso literário de Mário de Sá Carneiro e os imaginários sociodiscursivos na literatura de autores piauienses.

Desejamos uma boa leitura a todos e todas e um 2022 com muita saúde e educação.

Equipe de editoria da revista Form@re

EFEITO RETROATIVO E EXAME DE ALTA RELEVÂNCIA SOB A ÓTICA DE DISCENTES

WASHBACK EFFECT AND HIGH-STAKE EXAM UNDER STUDENTS POINT OF VIEW

Denise Maia Pereira Laurindo

Mestra em Linguística Aplicada, área de concentração em Língua Materna e Línguas Estrangeiras. Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Atualmente é professora do departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

E-mail: maiadniz@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo investigar possíveis efeitos retroativos de um exame de alta relevância a partir de estudos envolvendo literatura na área, discentes e suas concepções em relação às provas da primeira e segunda etapas do processo seletivo de acesso à educação superior de uma universidade pública. Para tanto, o fundamento teórico foi constituído por autores como Alderson e Wall (1993), Bachman (1995), Bailey (1996), Hughes (1992), Scaramucci (1999; 2011) e Shohamy (1993; 2001). A abordagem da pesquisa qualitativa foi utilizada na análise da pesquisa. Os resultados mostram que, dentre outros fatos, a ocorrência de algumas das hipóteses citados por Alderson e Wall (1993) quando os autores descrevem inclusive a mais geral, do efeito retroativo, como: um teste influenciará o ensino, a aprendizagem, o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem; assim como o modelo proposto por Bailey (1996) se faz presente.

Palavras-chave: exame de alta relevância; efeito retroativo; ótica discente.

ABSTRACT

This article aims to investigate possible washback effects in a high stakes exam from research involving literature in the area, students and their point of view from first and second phases, of a public university entrance examination. For this, the theoretical foundation was based in authors such as Alderson and Wall (1993), Bachman (1995), Bailey (1996), Hughes (1992), Scaramucci (1999; 2011) and Shohamy (1993; 2001). The qualitative research approach was applied in the research. The results show that, among other facts, that there are some of the hypotheses written by Alderson and Wall (1993) as they describe, including the most general one of the washback effect, as: a test will influence teaching, learning, what teachers teach and what students learn; as well as Bailey's (1996) suggested model.

Keywords: high stake exam; washback effect; student point of view.

INTRODUÇÃO

Exames de alta relevância, como os processos seletivos de universidades públicas, além de serem considerados de extrema pertinência no país devido à ampla dimensão que seus resultados exercem na vida dos candidatos bem como dos envolvidos nesses processos avaliativos, são potenciais redirecionadores de ensino.

Há uma relação complexa que envolve exames de alta relevância na nossa sociedade pois eles podem tanto ser significantes fontes de informações e de *feedback* no processo de ensino-aprendizagem, quanto oferecer insumos na metodologia de ensino. Esses exames têm, como um dos principais objetivos, “fontes de informação para tomada de decisões em contextos educacionais” (BACHMAN, 1995, p. 54), além dos mesmos poderem “ser fontes valiosas de informação sobre a eficácia do ensino e da aprendizagem” (BACHMAN 1995, p. 2-3).

Nesta pesquisa investigamos subsídios teóricos e práticos acerca de um exame de alta relevância: o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Deste modo, como objetivo geral, pretendemos identificar possíveis efeitos retroativos da prova do referido processo seletivo pela perspectiva de discentes. Para tanto, será feita análise de dados obtidos por questionário. Uma vez que é considerado um exame de alta relevância e estes terem grandes potenciais para provocarem efeitos retroativos, a justificativa se dá pela importância da prova dentro do sistema educacional que se insere.

Para desenvolver esta pesquisa, organizamos o artigo em três partes principais, além desta introdução, das considerações finais e referências. Após a introdução, discutiremos teorias acerca do efeito retroativo. Em seguida, contextualizaremos o exame de entrada e o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Seguidamente, passamos à Metodologia e análise dos dados de pesquisa, onde informamos o método utilizado bem como à discussão da análise dos dados.

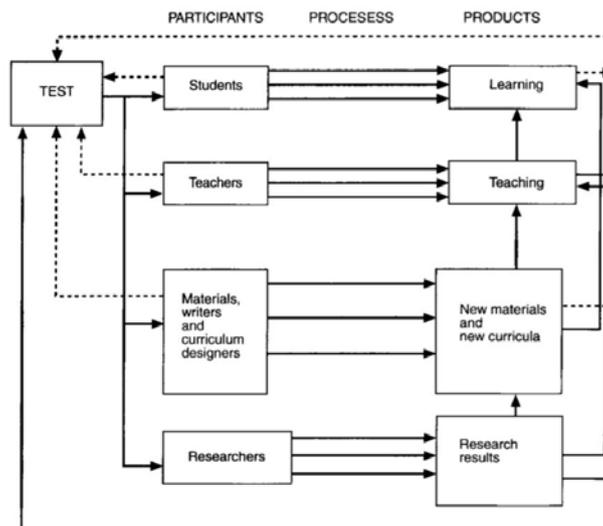
EFEITO RETROATIVO

Exames de alta relevância, como os vestibulares de instituições públicas, provocam efeitos que trazem consequências ao ensino, aprendizagem e aos *stakeholders* (este termo refere-se às pessoas e/ou instituições que fazem parte do próprio processo de avaliação, como: os examinandos, os responsáveis pela correção e formulação dos testes, dentre outros). Essa influência que a avaliação pode exercer é definida como efeito retroativo que, de acordo com Scaramucci (2011, p.109), refere-se ao impacto ou influência que exames externos “podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola”.

Exames externos são fontes que podem tanto dar suporte ao bom ensinamento quanto exercer influência corretiva caso se constate mau ensino (HUGHES, 1992, p. 2). Ao versar sobre esses exames, Scaramucci (1999, p.7) enfatiza que eles “permitem diagnosticar problemas da aprendizagem e, indiretamente, também do ensino que os antecede (...) os vestibulares ainda podem ser vistos como instrumentos direcionadores potenciais desse ensino, definindo conteúdos e capacidades desejáveis”.

Uma demonstração das relações entre participantes, processos e produtos relativos a exames, modelo básico de efeito retroativo, é denominado por Bailey (1996, p. 264), conforme segue:

Figura 1 - Modelo Básico de Efeito Retroativo – Bailey



Fonte: Bailey (1996, p. 264).

O modelo proposto por Bailey (1996) aponta que um teste influencia diretamente os participantes (estudantes, professores, materiais didáticos, currículo e pesquisadores), estes ligados a vários processos que resultam em especificidades que ela denomina de produtos (ensino, aprendizagem, novos currículos e materiais e resultados de pesquisa) em cada categoria de participantes; as linhas pontilhadas no modelo representam possíveis influências dos participantes no teste (BAILEY, 1996, p. 263). A autora expõe ainda dez processos que um teste de alta relevância pode ter ao influenciar estudantes:

- 1) Praticar itens com formatos similares aos do teste;
- 2) Estudar vocabulário e regras gramaticais;
- 3) Participar prática interativa na língua (exemplo: foco em conversação).
- 4) Ler abundantemente na língua alvo.
- 5) Ouvir a língua de forma não interativa (rádio, televisão etc.).
- 6) Fazer uso de estratégias de realização de teste.
- 7) Inscrever-se em cursos preparatórios.
- 8) Requisitar orientação nos estudos e *feedback* no desempenho.
- 9) Inscrever-se, requisitar ou exigir aulas preparatórias ou tutoriais adicionais (não programadas).
- 10) Faltar às aulas de língua para estudar para o teste. (BAILEY, 1996, p. 264, 265).

Não obstante a influência que exames de alta relevância podem exercer, é primordial evitar o pensamento que testes bons terão impactos bons no sistema educacional (ALDERSON; WALL, 1993), uma vez que o efeito retroativo da testagem pode exercer tanto impactos benéficos quanto prejudiciais no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo de um efeito prejudicial é quando a preparação para a testagem só abre espaço para que o candidato seja treinado para aquele tipo de prova e para as habilidades que serão testadas naquele formato.

Scaramucci (2011), exemplifica que o efeito pode ser positivo ao fazer com que os alunos se preparem para as aulas, estudem mais e façam as lições de casa; ou negativo ao aumentarem a ansiedade dos alunos que passam a agir sob pressão ou quando o professor ensina exclusivamente para o exame. A autora comenta ainda os efeitos positivos ou negativos relativos às características propriamente ditas do exame, uma vez que eles têm: “o poder de (re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades/capacidades competências desejáveis, e, portanto, considerado mecanismo potente para implementação de políticas públicas educacionais” (SCARAMUCCI, 2011, p. 109).

Apesar dos poderes abrangentes dos testes, Scaramucci (2004, p. 204 *apud* SCARAMUCCI, 2011, p. 110) lastima que são “inseridos e descartados sem que uma análise e avaliação criteriosa de seus efeitos sejam realizadas, o que é de se lamentar, considerando-se os recursos de natureza diversa mobilizados para seu desenvolvimento e implementação”.

Com o intuito de elaborar uma teoria sobre o conceito de efeito retroativo e como a influência de um teste pode ser explicada, Alderson e Wall (1993, p. 120-121) apresentam quinze hipóteses:

1. Um teste influenciará o ensino. Esta é a hipótese mais geral de efeito retroativo;
2. Um teste influenciará a aprendizagem;
3. Um teste influenciará *a forma como* os professores ensinam;
4. Um teste influenciará *o que* os professores ensinam;
5. Um teste influenciará *o que os alunos* aprendem;
6. Um teste influenciará *como* os aprendizes aprendem;
7. Um teste influenciará o ritmo e a *sequência* do ensino;
8. Um teste influenciará o *ritmo* e a *sequência da aprendizagem*;
9. Um teste influenciará o grau de profundidade do ensino;
10. Um teste influenciará o *grau* e a *profundidade* da aprendizagem;
11. Um teste influenciará as atitudes em relação ao conteúdo, método etc. do ensino e da aprendizagem;
12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo;
13. Testes que não têm consequências importantes não causarão efeito retroativo;
14. Testes causarão efeito retroativo em *todos* os alunos e professores;
15. Testes causarão efeito retroativo em *alguns* aprendizes e em *alguns* professores, mas *não* em outros.

Os autores alertam que o efeito retroativo deve ser examinado criticamente, sugerindo ainda a identificação e análise de casos para sabermos como e porque o efeito retroativo ocorreu ou não; e que fica claro que mais pesquisas devem ser realizadas nesta área. Os autores também afirmam que “é muito provável que seja mais complexo que as quinze hipóteses acima mencionadas”, recomendando ainda que “será importante levar em consideração as conclusões de pesquisas em pelo menos duas áreas: a de motivação e performance e a de inovação e mudança no ambiente educacional” (ALDERSON; WALL, 1993, p. 127).

Outras hipóteses sobre como o efeito retroativo pode ter variáveis foram elaboradas por Alderson e Hamp-Lyons (1996, p.296) e elas dependem de alguns fatores como o nível de relevância ou status dos testes, a dimensão que professores e elaboradores de materiais didáticos os consideram apropriados para a preparação para os testes bem como até que ponto estes *stakeholders* estão dispostos a inovarem os materiais.

EXAME DE ENTRADA E O PAES

Segundo Ribeiro (2013, p. 94), “oficialmente, o exame Vestibular foi introduzido na legislação brasileira pelo Decreto 8.659, de 05/04/1911”. Passando “principalmente a partir da Lei 4.024/61, através do artigo 69 que abriu a todos os egressos de qualquer curso médio a possibilidade de ingresso no Ensino Superior, a constituir-se em verdadeiro concurso de Habilitação” (RIBEIRO, 2013, p. 94).

De acordo com Guimarães (1984, p. 12), “foi na década de 1920 que o número de candidatos ao ensino superior ultrapassou o número de vagas”. No contexto da Reforma de Ensino Rocha Vaz, em 1925, a autora explica que a mesma determinava que “para os candidatos a matrícula na Escola Politécnica, haverá um curso de revisão e ampliação da matemática, de acordo com as exigências do exame vestibular da referida escola” (GUIMARÃES, 1984, p. 12). Esta explicação nos faz refletir que um curso de revisão (chamado também de cursinho pela mesma autora) seria moldado a partir das exigências do vestibular, fazendo parte do efeito retroativo que a testagem pode ter.

Já na década de 1950, a aplicação de teste de múltipla escolha justificava-se pelo próprio número de candidatos ser superior às vagas. O vestibular foi, portanto, instituído para compatibilizar a demanda de ingressos que buscava formação de nível superior com o menor número de vagas existentes.

O teste pode ser explanado como uma ferramenta de cunho disciplinar, sendo indubitável a necessidade da alta qualidade e meticulosidade que a testagem deve ter, já que “resultados obtidos nos testes são usados para comparar notas dos que foram avaliados, classificar candidatos no nível de proficiência adequado, dar nota, aceitar ou rejeitar candidatos (SHOHAMY, 2001, p. 3). Em relação ao processo seletivo da UEMA:

Desde a sua criação, a UEMA teve um sistema próprio de seleção dos alunos para os cursos de graduação e estabeleceu o perfil que almejava para seu corpo discente. O estudante que iniciava sua vida acadêmica na UEMA deveria ser capaz de se expressar com clareza, organizar suas ideias, estabelecer relações, interpretar dados e fatos, elaborar hipóteses e, finalmente, demonstrar domínio dos conteúdos dos componentes curriculares do núcleo comum do ensino médio. A partir dessa proposta, a UEMA elaborou critérios de avaliação baseados em provas com questões de natureza dissertativa (CASTRO, 2014, p. 12).

O seletivo que envolve esta pesquisa foi realizado em duas etapas. A primeira etapa destinava-se a todos os candidatos inscritos no mesmo e constou de 60 (sessenta) questões objetivas de múltipla escolha, por área de conhecimento, abrangendo conteúdos referentes aos programas dos componentes curriculares que integram o ensino médio, segundo as diretrizes nacionais. Já a segunda etapa é destinada aos candidatos incluídos até o quádruplo do número de vagas oferecidas por curso, turno, centro e campus da UEMA e da UEMASUL (Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão¹). Esta etapa consta de prova de produção textual, segundo as diretrizes curriculares nacionais, e de doze questões analítico-discursivas que abrangem conteúdos programáticos de dois componentes curriculares que integram o ensino médio, específicos por curso que, no caso do curso que envolveu esta pesquisa, foram: seis questões de sociologia e seis de história.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

Esta pesquisa teve como diretriz a aplicação de um questionário com oito perguntas, que serão apresentadas no decorrer da análise, a cadetes do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Estado do Maranhão. O questionário combinou perguntas de respostas abertas e fechadas (múltipla escolha) e foi elaborado em site especializado em questionários *online*, cujo *link* foi enviado para discentes que prestaram a mesma edição do processo avaliativo. Após a aplicação do questionário, foi realizada análise qualitativa das respostas dadas pelos informantes como estratégia para avaliação dos depoimentos (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

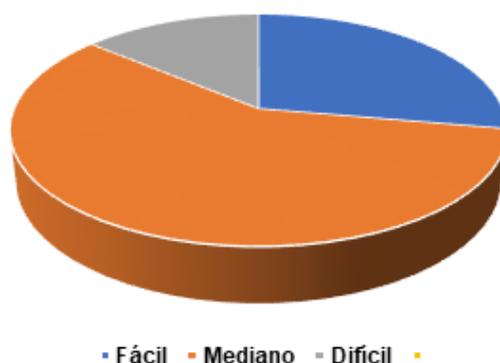
1 - em decorrência de ajuste consolidado por meio do Acordo de Cooperação Técnica n.º 01/2019 entre as Instituições de Ensino Superior, a UEMA é responsabilizada também pelo processo seletivo da UEMASUL; realizados com a mesma prova e nos mesmo dias e horários.

A análise das questões das provas do PAES 2020, o prestado pelos discentes, foi feita com o intuito de se fazer levantamento das características das questões da primeira e da segunda etapas da prova, sob ótica dos discentes. Começaremos com a análise do questionário e, para reproduzirmos algumas respostas representativas, quanto às perguntas abertas, estas serão colocadas *ipsis litteris*, sem alteração linguística delas.

Sobre a primeira pergunta, para se saber em qual tipo de instituição os informantes estudaram, a maioria deles, aproximadamente 56%, concluiu o ensino médio em escola pública. O questionamento seguinte versava sobre se eles estudaram em cursinho preparatório e cerca de 70% dos discentes afirmaram que sim. A terceira pergunta de pesquisa questionava aos alunos que prestaram cursinho preparatório, se este englobou questões analítico-discursivas específicas para o processo seletivo da UEMA, englobando as matérias específicas da segunda etapa do curso escolhido, que seriam história e sociologia, e todos estes alunos afirmaram que sim. A quarta pergunta, questionava se o curso preparatório englobava, especificamente, a prova de produção textual da UEMA e, dos alunos que fizeram algum tipo de cursinho preparatório, aproximadamente 83% responderam afirmativamente.

Para saber o posicionamento dos cadetes sobre o nível de dificuldade da prova, questionou-se: *Na sua opinião, qual o nível de dificuldade da prova da primeira etapa do PAES?* O gráfico a seguir ilustra as respostas dos discentes:

Gráfico 1 – Nível da Prova na visão dos discentes



Fonte: a autora (2021).

Com os dados acima, temos que aproximadamente 30% dos cadetes afirmam que a prova é fácil, quase 65% afirmaram ser mediana e aproximadamente 15% afirmaram ser difícil. Questionados sobre o nível de dificuldade da segunda etapa, apenas para sete por cento a prova é considerada fácil, para cinquenta e seis por cento a prova é considerada mediana e para quarenta e dois por cento dos questionados a prova é considerada difícil. Apesar da maioria dos candidatos achar que a prova tem um nível mediano, tanto na primeira quanto na segunda etapa, observa-se diferença de opiniões em relação ao nível de dificuldade das provas uma vez que, enquanto houve trinta por cento afirmando que a primeira etapa é fácil, houve apenas sete por cento afirmando que a segunda etapa é fácil. E enquanto houve quinze por cento afirmando ser a primeira etapa sendo difícil, tem-se quarenta e dois por cento afirmando que a segunda etapa é difícil.

Quando se perguntou qual era nível de dificuldade da prova de produção textual (redação), apenas um cadete respondeu como sendo fácil, quase quarenta por cento afirmou como sendo de nível mediano e a maioria, quase cinquenta e nove por cento, como sendo difícil. Quando questionados se eles estudaram especificamente para a prova de produção textual do PAES,

aproximadamente dezenove por cento afirmaram que não. Dos cadetes que deram resposta positiva, segue algumas das explicações deles, *ipsis litteris*, no Quadro 1:

Quadro 1 – Respostas discentes redação PAES

Respostas
Sim, estudei! Eu treinava fazendo várias redações
Sim, fiz algumas redações e analisei uma correção de uma redação da Uema.
Estudei através da confecção de novas redações a partir de exemplos de redações anteriores
Sim!! Fiz curso online de redação, com treinamento específico e redações diárias
Tomei por base a estrutura da redação do Enem, no entanto, buscava por temas mais subjetivos, comuns no PAES
Me matriculei em um curso específico para a redação da Uema
Sim, realizei vários simulados com produções textuais, conforme as determinações contidas no edital do PAES 2020.
Adaptei algumas coisas do modelo de redação do Enem, sobretudo, a conclusão e procurei focar em citar trechos das obras literárias de leitura obrigatórias da primeira etapa
Produzir redações com base nos temas passados e modelos de redação que tiraram a nota máxima.
De maneira inicial, comecei analisar os temas das redações anteriores para poder me habituar ao modelo temático da prova, uma vez que os temas abordados pelo curso preparatório eram voltados mais para o modelo organizacional do ENEM Foquei na estrutura e em redações que tiraram nota 10 anteriormente, após isso procurei as melhores formas de iniciar cada parágrafo e li muito para adquirir conteúdo.
Sim, fiz a leitura de redações que tiraram notas boas, estudei sobre a estruturação e composição da redação do PAES, e criei redações sobre alguns temáticas
Produzindo redações e submetendo à análise de amigos professores
Todos os dias eu escrevia uma redação sobre algum tema em alta, pedia para alguns colegas professores lerem e avaliarem minha escrita.
Sim, fiz um curso de redação para treino e correção de redação, além disso, fiz análises de redações modelo

Fonte: a autora (2021).

Depreende-se, alicerçado no quadro acima, alguns dos processos que Bailey (1996) expõe em relação a como um teste de alta relevância pode influenciar estudantes, porquanto os cadetes afirmam: praticar testes com formatos similares aos da prova PAES, inscrever-se em curso preparatório e requisitar orientação nos estudos e *feedback* no desempenho. Entende-se que o modelo proposto por Bailey (1996) está presente, dado que o PAES, de acordo com as respostas dos cadetes, influencia diretamente os participantes do processo, incluindo estudantes, professores, materiais didáticos, dentre outros; além de corroborar com as hipóteses, inclusive a mais geral, do efeito retroativo, como: um teste influenciará o ensino, a aprendizagem, o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem, por exemplo (ALDERSON; WALL, 1993).

Questionados se eles mudaram suas formas de estudar para prestar o PAES, perto de trinta e nove por cento responderam que não. A partir desta pergunta, infere-se que o exame influencia na preparação da maioria dos alunos, fazendo com que o efeito retroativo não seja determinista neste quesito, mas que está presente. Algumas das respostas afirmativas foram as que seguem (Quadro 2):

Quadro 2 – Mudança na forma de estudar

Respostas
Sim, organizei os estudos. E preparei Através de resoluções de muitas questões da própria uema ou de bancas parecidas além de ver muito conteúdo
Sim, estudava para concursos que não exigiam questões discursivas, portanto a mudança foi para incluir este tipo de prova.
Sim, de acordo com a exigência do vestibular
Foco nas disciplinas da 2 etapa junto com as questões que mais caem no vestibular.
Sim! Dei prioridade para Linguagens e Humanas
Sim. Analisei as provas anteriores do vestibular.
Comecei a focar mais nos assuntos que caíam nas provas passadas, focando mais em responder questões do que estudar a teoria de fato
sim. Principalmente na parte de linguagens, pois exige de fato um estudo mais tradicional no que tange à Gramática pura nas questões
Sim, sabendo que na prova do PAES há peculiaridades, como a forma de responder questões discursivas e modelo de redação diferente do Enem
Sim, tentei responder mais questões subjetivas
Sim, estudando pelas questões do PAES
Sim! Tenho certa dificuldade com a prova da UEMA, as perguntas elaboradas muitas vezes são ambíguas e desconexa principalmente se relacionadas a respostas que a banca adota como corretas... Além de colocarem certas pegadinhas que se optassem por valorizar o bom aluno conteudista não precisariam utilizar este recurso! A sensação que o aluno malandro bom de chute se dá bem em relação àqueles que estudaram !
Sim, estudando provas anteriores, fazendo muitas questões de universidades estaduais de outros Estados
Sim, compreensão integral dos assuntos e resolução exaustiva de questões

Fonte: a autora (2021).

Dentre as exposições dos que afirmaram terem mudado o modo de estudar para prestar a prova, tem-se que alunos estudaram questões de provas anteriores, assuntos de provas passadas, foco nas disciplinas e no formato da prova da segunda etapa, que é analítico discursiva, além de relatos de estudarem outras provas de outras instituições que dispõem de formato de prova similar. Sendo assim, muitas respostas se voltaram para que a preparação de alguma forma fosse com resolução de provas anteriores e treinamento com exercícios específicos no formato da que eles prestaram, e entende-se que se o ensino se concentrar basicamente apenas em atividades que se assemelham às questões da prova, configurar-se-á como uma influência negativa de “estreitamento do currículo” (SCARAMUCCI, 1999).

Ao serem questionados se a prova do PAES avalia adequadamente o candidato, a maioria, com quase oitenta e cinco por cento das respostas, afirmou que sim. Os que versaram sobre a prova não avaliar adequadamente o candidato, deram respostas como: a prova sendo conteudista e não voltada para as habilidades dos candidatos; pela prova inserir o candidato no mesmo rol e perfil de candidatos interessados em cursos tradicionais de graduação; prova não define grau instrutivo de ninguém; por ser difícil haver um método que consiga avaliar realmente as capacidades do diferentes candidatos, apesar de ser mais adequado que o ENEM; a prova tem pegadinhas; a primeira etapa nivela por baixo enquanto que a segunda segrega muito pelo nível do aluno na prova de redação por estar muito preponderante em relação às demais.

Como tentativa de levantar possíveis pensamentos reflexivos acerca do ensino e de possíveis efeitos retroativos, foi questionado: “*no seu ponto de vista qual seria a melhor forma de preparar futuros candidatos para a prova do vestibular da instituição que você estuda?*”. A maioria das respostas, em torno de noventa por cento, enfocou que simulados, resolução de provas anteriores, aulas específicas, exercícios parecidos com as questões da prova e focar na banca da universidade deveriam ser o enfoque principal na preparação de futuros candidatos. Se a preparação para um teste envolver o estudo de testes anteriores, pode-se pensar no efeito retroativo que exerce no contexto educacional.

Quando questionados se os candidatos devem se preparar para a prova do PAES, todos os discentes responderam que sim e, dentre as explanações reportadas, um pouco mais da metade afirmou que a preparação deve envolver resolução de questões e simulados, que envolvam os assuntos mais cobrados, assim como resolução de provas anteriores. Em cerca de vinte por cento das respostas, os discentes explicitaram que na preparação deveria abranger a prova de produção textual e em aproximadamente cinco por cento, que a preparação deveria incluir as obras literárias propostas pela banca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados apresentados nesta pesquisa, pode-se observar que o efeito retroativo do processo seletivo foi percebido quando alunos mudaram suas maneiras de estudar para realizar a prova e até mesmo quando professores em cursos preparatórios oferecem estudos que envolvem perguntas analítico-discursivas, uma vez que elas são parte da segunda etapa da prova do processo seletivo analisado, Estes fatos coadunam com a existência de alguns dos efeitos citados por Alderson e Wall (1993) e Bailey (1996) quando os autores descrevem processos envolvidos no efeito retroativo que um teste pode ter ao influenciar estudantes, como praticar itens com formatos similares aos do teste, inscrever-se em cursos preparatórios, influenciando as atitudes relativas ao conteúdo e método do ensino e da aprendizagem. Além de efeitos retroativos positivos mencionados por Scaramucci (2011), já que os testes podem fazer com que os candidatos estudem e se preparem mais.

Aludimos também para a probabilidade de efeito retroativo negativo do exame se discentes, docentes, elaboradores de materiais didáticos, cursos preparatórios, dentre outros, utilizarem exclusivamente de questões de provas anteriores, fazendo com que a preparação abra espaço unicamente para que o candidato seja treinado para aquele tipo de prova e habilidades, uma vez que tal fato resulta em um estreitamento do currículo.

Reflete-se que exames com notável alta relevância, como a que o PAES desfruta, têm o poder de influenciar a sociedade com instruções de medidas de direcionamento “se referindo à noção que testes devem direcionar o ensino; alinhamento curricular, que foca no vínculo entre testagem e o programa de ensino” (SHOHAMY, 1993, p. 7), sendo pertinente, desta forma, que a prova abranja aspectos relevantes e portentosas oportunidades de desenvolver tanto o raciocínio do leitor quanto seu pensamento crítico e reflexivo.

Ademais, espera-se que este estudo tenha proporcionado contribuições para a pesquisa sobre efeito retroativo, por este ser um resultante deveras citado, principalmente no âmbito envolvendo influência de exames de alta relevância no ambiente de ensino e aprendizagem e de todos que o constituem. Acredita-se que esta pesquisa não tenha esgotado todas as possibilidades de análises que envolvam os efeitos, tampouco que a conceda um juízo decisivo e único, mas que possa contribuir para estudos de base no sistema educacional em um contexto de exames de vestibular.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J; WALL, D. Does Washback exist? **Applied Linguistics**, v. 14, p. 115-129, 1993.
- ALDERSON, J; HAMP-LYONS, L. TOEFL Preparation Courses: A study of washback. **Language Testing**, v.13, p.280-297, 1996.
- BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- BAILEY, K. Working for washback: a review of the washback concept in language testing. Monterey Institute of International Studies. **Language Testing**, p. 257-279, 1996.
- CASTRO, C. et al. **Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior da UEMA**: em estudo do perfil socioeconômico de 2008 e 2013. São Luís: UEMA, 2014.
- GUIMARÃES, S. **Como se faz a indústria do vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. 4. ed. 4Glasgow: Cambridge University Press, 1992.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU: 2013.
- RIBEIRO, S. **O Vestibular 1988**: seleção ou exclusão? Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2635/2586>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- SCARAMUCCI, M. Vestibular e Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em uma Escola Pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 34, Campinas, p. 7-20, 1999.
- SCARAMUCCI, M. Validade e Consequências Sociais das Avaliações em Contexto de Ensino de Línguas. **Arena**, v. 2, p. 103-120, 2011.
- SHOHAMY, E. The Power of Test: The Impact of Language Testing on Teaching and Learning. *In: National Foreign Language Center Occasional Papers*. Washington, DC: National Foreign Language Center, 1993.
- SHOHAMY, E. **The Power of Tests**: a critical perspective on the uses of language tests. New York: Pearson, 2001. Ensino remoto em tempos de pandemia: percepção dos professores de ciências da natureza no município de Simplício Mendes – Piauí

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO MUNICÍPIO DE SIMPLÍCIO MENDES – PIAUÍ

REMOTE TEACHING IN TIMES OF PANDEMIC: PERCEPTION OF NATURE SCIENCE TEACHERS IN THE MUNICIPALITY OF SIMPLÍCIO MENDES – PIAUÍ

Ivan Santos Oliveira

Mestre em Educação com interesse nas áreas de políticas avaliativas, avaliação da aprendizagem, formação docente e Linguagens. Professor do Instituto Federal de Educação do Piauí.
E-mail: ivanoliveira@ifpi.edu.br

Nataniela Hosana Pereira

Especialista em docência para o ensino de Ciências. Professora da rede municipal de Simplício Mendes-PI.
E-mail: nataniela.hosana@gmail.com

RESUMO

A pandemia da Covid-19 causou um grande impacto que levou ao fechamento de muitas escolas pelo mundo. Para que milhões de estudantes prosseguissem com o processo educativo, os ministérios, governos estaduais e municipais elaboraram portarias, decretos e resoluções que determinavam a substituição das aulas presenciais pela implantação do ensino remoto. Tendo em vista esse contexto, este artigo teve como objetivo compreender a percepção dos professores de ciências da natureza sobre o ensino remoto em tempos de pandemia no município de Simplício Mendes-PI. A metodologia empregada neste trabalho foi de natureza qualitativa e o instrumento para coleta de dados foi o questionário via Google Forms (aplicativo de gerenciamento de pesquisas quantitativo), que foi aplicado aos docentes que lecionam nas redes públicas estadual e municipal e na rede privada, na área de ciências da natureza nos anos finais da Educação Fundamental, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os sujeitos da pesquisa foram 12 professores, os quais responderam o questionário aplicado no período de 05 a 16 de agosto de 2021. O questionário foi estruturado com 30 perguntas, algumas objetivas de múltipla escolha, estruturadas e semiestruturadas; e outras abertas para complementar as objetivas. Os resultados da pesquisa apresentaram questões como o desafio de trabalhar o ensino remoto, a frustração do não conhecimento e domínio pleno da ferramenta, a ampliação da carga horária de trabalho em busca de desenvolver novas competências, a insatisfação do acesso ao ensino pelos alunos, os quais foram prejudicados, pois muitos não têm acesso à internet, a falta de acompanhamento

familiar, dentre outros. A partir do questionário aplicado, também foi possível identificar os desafios e as estratégias que foram determinadas para evitar os obstáculos encontrados no processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chaves: ensino remoto; percepção dos professores; ensino de ciências.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic caused a huge impact that led to the closure of many schools around the world. In order for millions of students to continue with the educational process, the Ministries, state and municipal governments have prepared ordinances, decrees and resolutions that determined the substitution of face-to-face classes by the implementation of remote teaching. This article aims to understand the perception of natural science teachers about remote teaching in times of pandemic in the municipality of Simplício Mendes-PI. The methodology used in this work was qualitative in nature and the instrument for data collection was the questionnaire via Google Forms (quantitative research management application) which was applied to teachers who teach in the state and municipal public networks and in the private network in the area of natural sciences in the final years of elementary school, high school and EJA (Education for Youth and Adults). The research subjects were 17 teachers, but only 12 answered the questionnaire in the period from August 5th to August 16th, 2021. The questionnaire was structured with 30 questions, some of which were objective (multiple choice - offering alternative answers), structured and semi-structured, and others were open questions to complement the objective ones. The results of the research brought up some issues such as the challenge of working with remote teaching, the frustration of not knowing and mastering the tool fully, extending their workload in search of this competence, dissatisfaction of the access to teaching for the students were impaired because many do not have access to the internet, the lack of family support, among others. From the questionnaire applied it was possible to identify the challenges and the strategies that were determined to avoid some obstacles encountered in the teaching and learning process.

Keywords: remote teaching, perception's teachers; teaching of science.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 principiou um cenário pandêmico de grandes proporções que será lembrado por longas décadas. A cidade chinesa de Wuhan foi o marco da primeira infecção por coronavírus (SARS-CoV-2), caracterizada pela presença de um quadro respiratório agudo que pode evoluir e chegar a óbito, de acordo com o Ministério da Saúde. Esse novo contexto proporcionou vários desafios em diversas áreas: econômica, saúde, educação, e outras. Medidas como distanciamento e isolamento social foram tomadas por todos os países. No Brasil foram publicadas várias portarias desde março de 2020, propondo medidas de enfrentamento do coronavírus (Covid-19). Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio da portaria nº 343 de 17 de março de 2020, publicou orientações quanto à substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 (BRASIL, 2020a).

A partir desse cenário vários outros órgãos em diversas áreas publicaram suas orientações de medidas emergenciais que pudessem buscar minimizar os riscos de contaminação e agravos à saúde pública. No estado do Piauí foi publicado o Decreto Estadual nº 18.884, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre a suspensão de aulas presenciais por 15 (quinze) dias nas escolas estaduais, municipais e privadas (PIAUÍ, 2020a). Posteriormente, como medidas de controle do avanço do vírus, foi publicado o Decreto 18.913 de 30 de março de 2020, que dispõe sobre a prorrogação da suspensão das aulas e determina a paralisação das aulas nas redes de ensino pública e privada presenciais, excluindo as instituições que já utilizam plataformas digitais, enquanto durar o estado de calamidade pública (PIAUÍ, 2020b).

O município de Simplício Mendes apresentou o Decreto nº 015/2020 de 23 de março de 2020, declarando o estado de calamidade em todo o município e adotando estratégias de enfrentamento da Covid-19. O Conselho Municipal de Educação do Município de Simplício Mendes dispôs a Resolução CME nº 004/2020 que determinou o regime especial de aulas não presenciais para instituições de ensino municipais em caráter excepcional e temporária, enquanto permanecerem as medidas de isolamento prevista pelas autoridades sanitárias no combate ao Covid-19. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SIMPLÍCIO MENDES, 2020).

Nesse contexto, foram muitas as mudanças bruscas pelas quais professores, diretores, alunos e pais foram submetidos, no intuito de minimizar a disseminação da infecção por COVID-19. Assim, teve início no Brasil o ensino remoto, fazendo uso de aplicativos tecnológicos, que até o momento ainda não era tão conhecido e utilizado. O ensino remoto passou então a ser o modelo de ensino oficial durante a crise de emergência em saúde pública e, provavelmente, trará repercussões nas demais modalidades de ensino para o período pós-pandemia.

O corpo docente é um dos principais elementos educacionais responsáveis por ensinar os preceitos articulados na educação básica e superior brasileira, assim, os professores receberam um desafio grande ao serem colocados diante de um cenário pandêmico, no qual “[...] alguns se transformaram em *youtubers*, tendo que gravar videoaulas e utilizar sistemas de videoconferência, como: Skype, Google Hangout; Zoom, entre outros, e plataformas de aprendizagem, [...] muitas vezes, sem terem sido instrumentalizados para estas tarefas” (ALVES, 2020, p. 8). É nesse cenário que a presente pesquisa busca elucidar as percepções dos professores de ciências da natureza no município de Simplício Mendes, acerca do ensino remoto durante a pandemia.

Destarte, a linha de pesquisa deste trabalho teve por objetivo identificar as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores de ciências da natureza da educação básica das redes públicas estaduais, municipais e nas redes privadas do município, analisando modelos e estratégias de práticas pedagógicas desenvolvidas que foram adotadas naquele “novo normal” para o processo de ensino, com o objetivo de garantir a continuidade da aprendizagem.

A EXPERIÊNCIA E DIFICULDADE COM A PRÁTICA DO ENSINO REMOTO POR PROFESSORES

Segundo Arruda (2020, p. 263), educação remota emergencial pode ser semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*. Logo, a transmissão proporcionaria a colaboração e participação dos alunos e professores de forma simultânea e atraente, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento ou a entrega de materiais impressos a quem não dispõem de meios e tecnologias de informação e comunicação. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, fornecendo ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais.

Essa modalidade de ensino apresentou muitos desafios para escolas com realidades opostas ao que propõe. Nem todas as escolas têm aparelhos de mídias digitais, acesso à internet, equipe escolar qualificada; muitos professores desconhecem o mundo digital, logo não foram ofertadas capacitação e suporte para uso de plataformas ou aplicativos. Em 2020, o Instituto Península realizou uma pesquisa *online* com 2.400 professores abordando os sentimentos e percepções durante a experiência ou prática com ensino remoto, onde o resultado mostrou que os professores da rede privada estavam mais preparados para atuar com o ensino remoto, quando comparado aos docentes do ensino público (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020). A pesquisa ainda revelou ainda, que 54% dos docentes respondentes não haviam tido experiência e nem formação prévia

anterior com atividades remotas. Essa mesma pesquisa revelou também que 61% dos docentes estavam parcialmente gostando do ensino remoto. Sem dúvida a falta de preparo e habilidade dos professores com ferramentas remotas de ensino é um dos grandes desafios e dificuldades, assim como “a conexão lenta e instável de internet, a sobrecarga de trabalho e as dúvidas sobre as melhores abordagens metodológicas para ensinar Ciências e Biologia de forma remota foram as maiores dificuldades relatadas” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Muitos são os desafios e (im)possibilidades para a prática docente no atual contexto, observa-se que os professores e professoras são mais consumidores da tecnologia que produtores. Esse fato se deve ao modelo de formação inicial que precisa ser pensado/ adaptado para a contemporaneidade.

Seixas, Calabro e Sousa (2017), entende-se que a construção de conhecimentos começa durante a formação acadêmica, quando o professor desenvolve o hábito de refletir sobre a própria formação, não só àquela adquirida em sala de aula, mas àquela aprendida em suas pesquisas, leituras, discussões e participações em eventos. Nesse momento, o professor está formando seu repertório de conhecimentos que carregará ao longo de sua vida, com a necessidade de aprimoramento constante.

Ser professor está além do que ser apenas uma profissão. Tem que conhecer, compreender, reconhecer os méritos e esforços dos seus alunos são ações imensamente importantes no processo de diálogo aluno-professor, pois a confiança e o respeito tornam o desenvolvimento do ensino e aprendizado ainda mais eficazes.

Em Seixas, Calabro e Sousa (2017) propõem-se como papel do professor de ciências, a atuação como mediador entre o conhecimento científico e os alunos aprendizes procurando dar significado ao conhecimento de ideias e práticas da comunidade científica. Por fim, da mesma forma que refletimos sobre a relação do professor com o conhecimento científico e sua extrema importância no papel de mediador para a aprendizagem de seus alunos no ensino de Ciências da Natureza, reflete-se, ainda, sobre a sua formação inicial e/ou continuada e os conhecimentos que traz consigo. Tal exercício remete à forma com que esse professor faz a mediação do conhecimento científico para seus alunos, de modo que esses se apropriem e aprendam esse conhecimento para a vida e não apenas para aquele momento.

É necessário que o professor se qualifique, na medida em que atua no processo de mediação de conhecimentos aos seus alunos. No entanto, estudos demonstram que o livro didático, ainda nos dias atuais, aparece como a principal estratégia didática dos professores na mediação dos conhecimentos aos seus alunos. Percebe-se uma pequena utilização das tecnologias educacionais além do livro didático, tais como: laboratório de informática, sala de vídeo, acesso à internet, data show, laboratório de ciências, mídias, lousa digital, netbook, TV, DVD, vídeos, entre outras. Fazer uso de materiais diversos é importante para que o professor qualifique o domínio do conteúdo e o aprendizado dos alunos, exercendo, assim, uma alfabetização científica e tecnológica. Nesse sentido é preciso observar que uma atividade prática ou o uso de tecnologias educacionais não carregam em si todos os conteúdos que se quer ensinar. Estas aulas devem fazer parte de uma sequência didática que envolva exposições teóricas, registros dos alunos e confrontações de ideias, que levam à construção de conceitos pelos alunos (SEIXAS; CALABRÓ; SOUSA, 2017).

Para Moran (2013), um bom professor pode melhorar materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração na sala de aula e atividades on-line, projetos integradores e jogos. Os professores se recriaram e, em sua maioria, aprenderam novas ferramentas de ensinar durante a pandemia. No entanto, a experiência tem deixado muitos deles exauridos. As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades

cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

O ser docente é mais que deixar um legado social, é explicar a construção de novos conhecimentos para que o saber pedagógico seja alcançado, ser um docente online além das características acima é também participar das ações dos sujeitos em um ato educativo em sala de aula digital propiciando a interação e o acolhimento em um processo de ensino aprendizagem (CARMO; FRANCO 2019). Para que ocorra a mediação pedagógica online é necessário que os professores tenham desenvolvido as competências digitais necessárias para assim gerar reflexões críticas nas ações e técnicas utilizadas (ESPÍRITO SANTO; DIAS-TRINDADE, 2020).

Kenski (2017) nos explica que essa forma de educação é disseminada através do auxílio da tecnologia, que permite que o aluno possa ter acesso ao material e ter acesso e interações com os professores e colegas de curso fora da sala de aula e do polo de apoio presencial. Através deste contexto Melo e Silva (2018) nos mostram a importância e a necessidade de entender que a tecnologia educacional não pode ser utilizada de forma superficial, porque a sua principal função é a produção e a disseminação do conhecimento para a transformação da sociedade.

Uma educação de qualidade nos ajuda a construir histórias relevantes. Uma pessoa estimulada para aprender consegue evoluir mais e constrói um projeto de vida mais significativo. Nesse sentido, o fazer docente tem como objetivo propiciar aos estudantes a produção de sentidos e significados no processo de ensino e aprendizagem. É o empenho e a dedicação de um professor, em um espaço no qual os estudantes interagem e, em função disso, se apropriam dos significados que circulam na sala de aula, que possibilita a internalização destes e o desenvolvimento cognitivo deles (KLEIN, 2017).

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado de forma qualitativa fazendo um breve levantamento da situação atual do ensino remoto das disciplinas de ciências da natureza no Município de Simplício Mendes no Piauí. A coleta das informações abrangeu a aplicação de um questionário *online* por meio da plataforma Google Forms (aplicativo de gerenciamento de pesquisas e coletas de informações) aos docentes que lecionam nas redes públicas estadual e municipal e na rede privada na área de Ciências da natureza nos anos finais da Educação Fundamental, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) sobre os desafios, perspectivas e suas experiências com o ensino remoto nas suas escolas. O questionário online foi enviado para 17 professores que lecionam entre as redes públicas municipais e estaduais, e em instituições de ensino da rede privada. Dentre os 17 docentes localizados, 12 responderam o questionário. A coleta de dados foi realizada no período de 05 a 16 de agosto de 2021 com a aplicação do instrumento de pesquisa.

O questionário foi estruturado com 30 perguntas sendo algumas objetivas (múltipla escolha - oferece alternativas de respostas), estruturadas e semiestruturadas; e outras abertas para complementar as objetivas. Conforme Gil (2002), perguntas estruturadas correspondem a quando se desenvolvem a partir de uma relação fixa de perguntas, ou seja, quando segue um roteiro estabelecido anteriormente. Semiestruturadas são guiadas por relação de pontos de interesse que o pesquisador vai explorando ao longo de seu curso ou roteiro que possibilita adaptações convenientes.

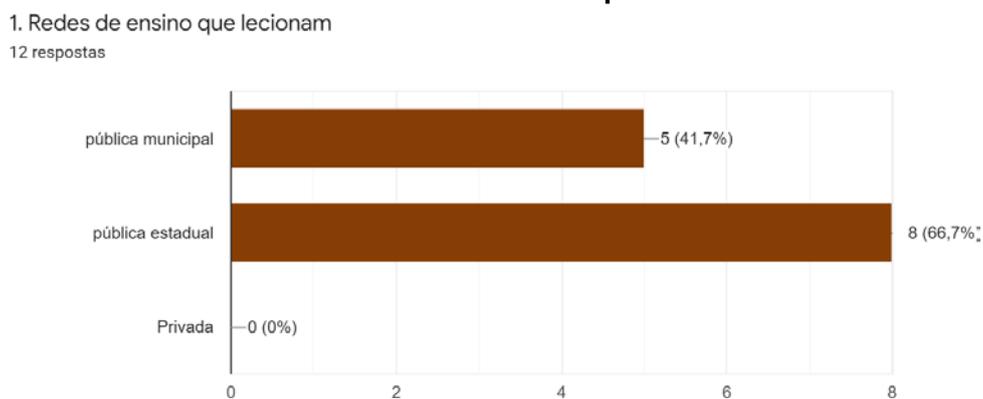
A análise desses dados foram expostos em forma de gráficos. Os parâmetros coletados consistiram em analisar: o perfil geral do docente; o uso de tecnologias no ensino remoto no seu ambiente escolar; a relação da gestão escolar com os docentes; e o feedback com os discentes, a fim de atender aos objetivos de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de compreender a percepção dos professores de ciências da natureza sobre o ensino remoto em tempos de pandemia no município de Simplício Mendes-PI, os docentes responderam um questionário online, sendo possível obter as informações que foram expostos em gráficos de formato barras e pizza, conforme se observa a seguir.

O Gráfico 1 representa as redes de ensino em que os participantes pesquisados trabalham. Mostra que das 12 respostas, 41,7% professores lecionavam na rede pública municipal, 66,7% na rede pública estadual e 0% na rede privada. Destes, um professor trabalha tanto na rede pública estadual quanto municipal.

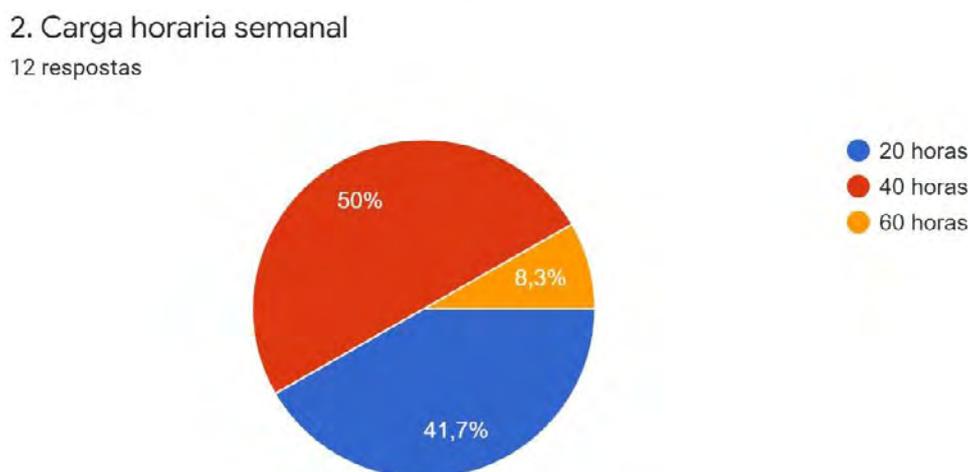
Gráfico 1 – Redes de ensino que lecionam



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 2 apresenta a carga horária semanal que os entrevistados exercem em suas respectivas redes de ensino. Demonstra que das 12 respostas, 50% dos professores entrevistados trabalhavam quarenta horas semanais, 41,7% lecionavam vinte horas e 8,3%, sessenta horas.

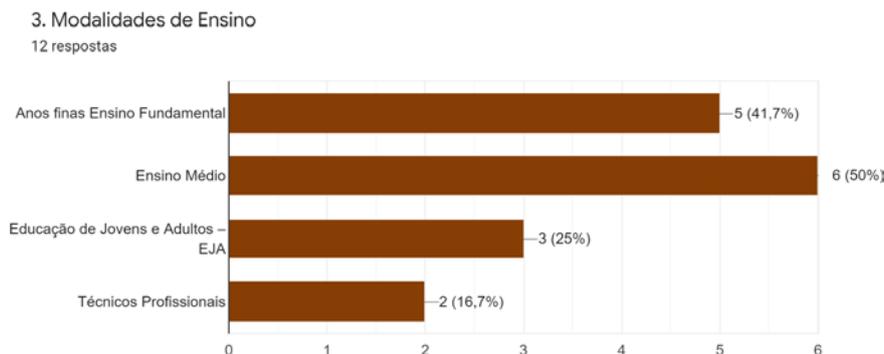
Gráfico 2 – Carga horária semanal



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 3 apresenta as modalidades de ensino que os participantes pesquisados atuam. Determina que das 12 respostas, 41,7% trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental, 50% no Ensino Médio, 25% na Educação de Jovens e Adultos-EJA e 16,7% nas escolas de ensino Técnicos Profissionais.

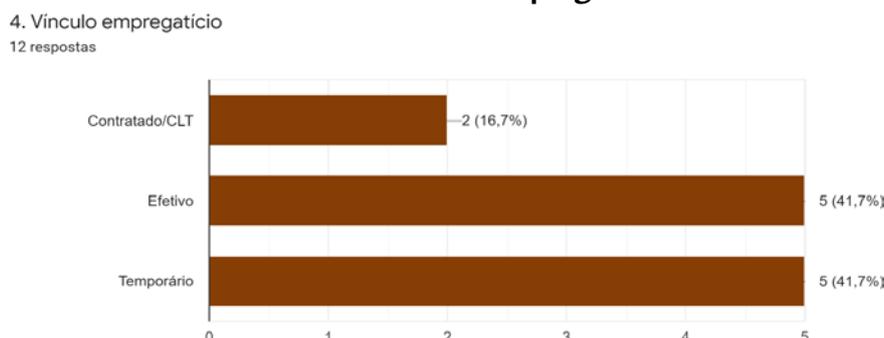
Gráfico 3 – Modalidade de ensino



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 4 apresenta os vínculos empregatícios em que os participantes se encontram. Observa-se que das 12 respostas, 16,7% professores lecionam em regime de trabalho CLT/Contratado; 41,7% são efetivos e 41,7% trabalham com vínculo empregatício temporário. Observa-se a necessidade de realização de um concurso público para aumentar o quadro de efetivos, visto que a contratação temporário é para atender necessidade temporária de excepcional interesse público

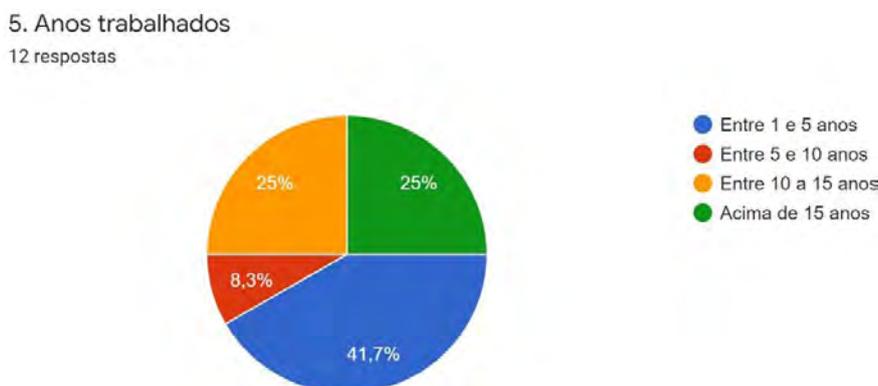
Gráfico 4 – Vínculo empregatício



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 5 mostra há quantos anos os participantes pesquisados lecionam. Observa-se que das 12 respostas: 41,7% dos docentes declararam que trabalham entre 1 a 5 anos em sala de aula; 8,3% entre 5 a 10 anos; 25% entre 10 a 15 anos; e 25% declararam lecionar acima de 15 anos.

Gráfico 5 – Anos trabalhados

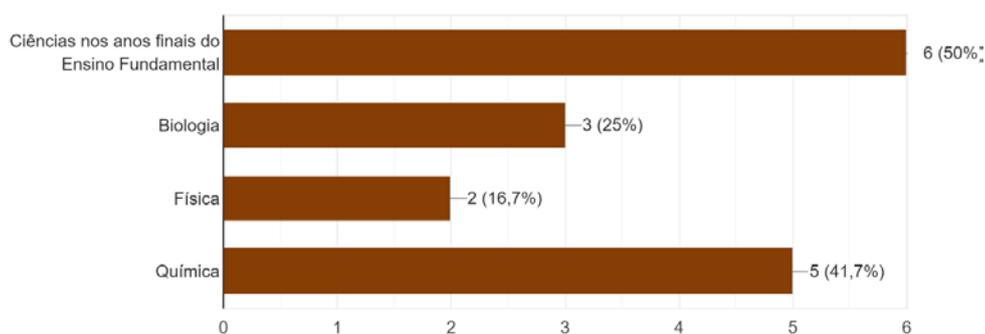


Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 6 demonstra quais disciplinas ministradas os participantes lecionam. Constatase que das 12 respostas, 50% lecionam com a disciplina de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, 25% com a disciplina de Biologia, 16,7% com a disciplina de Física e 41,7% com a disciplina de Química. Alguns professores relataram que possuem curso distinto da disciplina que foi imposta a lecionar, por exemplo: professor com curso de licenciatura plena em Educação Física lecionando disciplina de ciências.

Gráfico 6 – Disciplina ministrada

6. Disciplina ministrada
12 respostas

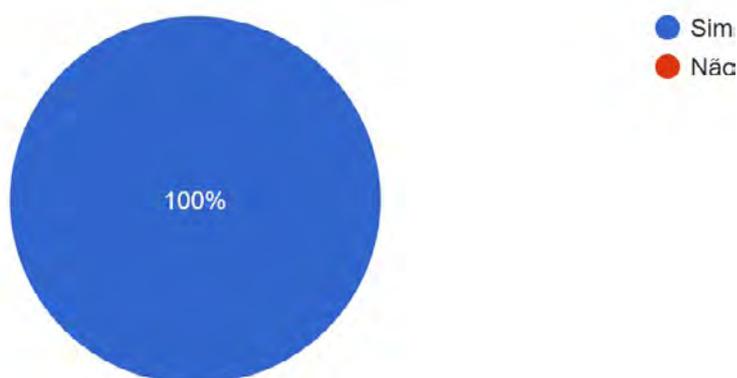


Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 7 demonstra o questionamento sobre a aplicação das aulas remotas. Observa-se das 12 respostas, 100% dos docentes estão trabalhando suas aulas de forma remota no município. Com a inviabilidade das aulas presenciais, o Ministério da Educação, em caráter excepcional, autorizou a retomada das aulas por meio de atividades online e remotas para dar continuidade ao ano letivo em meio às restrições impostas pela pandemia de Covid-19.

Gráfico 7 – Você tem ministrado suas aulas de forma remota?

7. Você tem ministrado suas aulas de forma remota?
12 respostas

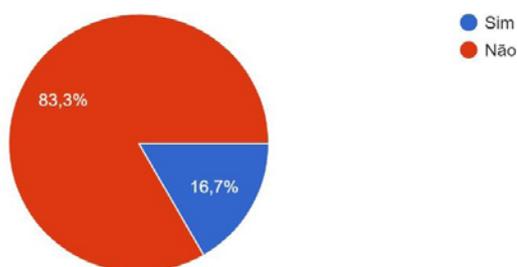


Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 8 trata sobre a questão de que se o ensino remoto possibilitou um ensino igual para todos os discentes. Demonstra que das 12 respostas, 83% dos professores afirmam que não foi um ensino igual para todos os alunos e 16,7% afirmam que foi igual para todos. Isso implica que o ensino remoto, devido a crise de saúde, na educação não possibilitou um ensino igual para todos os alunos.

Gráfico 8 – As estratégias para o ensino remoto possibilitaram um ensino igual para todos os discentes

8. As estratégias para o ensino remoto possibilitaram um ensino igual para todos os discentes?
12 respostas



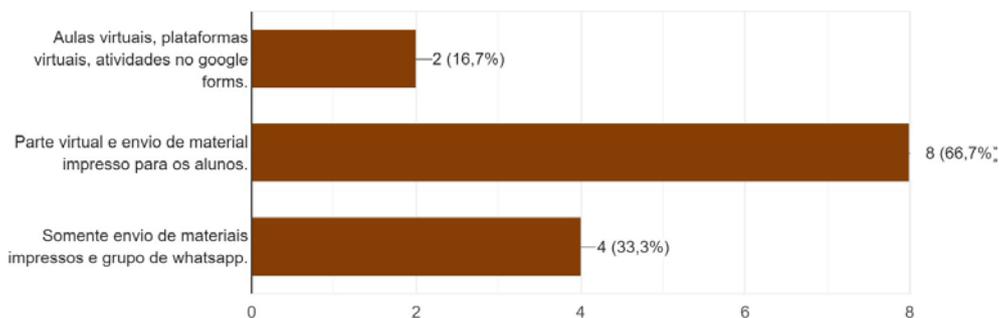
Fonte: Elaborado pelos autores.

A maioria dos professores entrevistados detalhou que grande parte dos seus alunos não possuem internet ou não têm internet de qualidade para acompanhar as aulas remotas, o que dificulta a aprendizagem dos mesmos, assim sendo impossível um ensino igual para todos os discentes.

O Gráfico 9 apresenta a metodologia de ensino empregada pelos professores entrevistados no ano de 2020. Demonstra que das 12 respostas: 66,7% empregaram parcialmente o uso de tecnologias para o ensino online e o envio de materiais impressos; 33,3% empregaram somente envio de materiais impressos e grupo de whatsapp e 16,7% utilizaram aulas virtuais, plataformas virtuais, atividades no google forms.

Gráfico 9 – Qual a metodologia de ensino empregada por sua escola no ano de 2020?

9. Qual metodologia de ensino empregada por sua escola no ano de 2020?
12 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Além das aulas virtuais pelo Google Meet, alguns professores realizavam questionários pelo Google Forms a cada 15 dias como preparação para o ENEM para alunos do ensino médio e projetos executados pelos alunos.

O Gráfico 10 representa como os professores entrevistados observam as metodologias educacionais empregadas para que os alunos tenham acesso às aulas. Constatou-se que das 12 respostas: 66,7% dos docentes entrevistados relatam que torna-se complicado, visto que muitos discentes não têm acesso à internet, 25% afirmam que é uma forma encantadora para que os alunos sejam capazes de aprender em tempos de pandemia; 8,3% afirmam que é uma metodologia equivocada, uma vez que é improvável conseguir trabalhar o mesmo currículo de uma aula presencial; e 0% afirmou que o ensino torna-se arriscado, visto que muitos não conseguem conciliar.

Gráfico 10 – Como você observa as metodologias educacionais realizadas a fim de que os discentes possam ter acesso às aulas?

10. Como você observa as metodologias educacionais, realizadas a fim de que os discentes possam ter acesso às aulas?

12 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores.

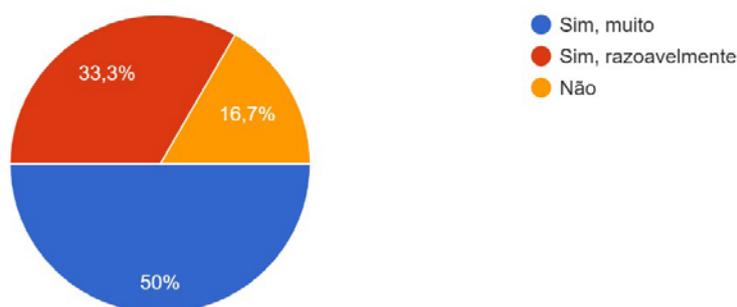
Os docentes entrevistados observaram que em tempos de incertezas, por causa da pandemia, a maioria dos alunos estão desmotivados, falta apoio dos pais e acesso a internet para aulas online, e diante disso, tem-se agravado e redobrado o trabalho do professor, tornando-o árduo.

O Gráfico 11 aborda se houve ou não um aumento da carga horária de trabalho dos docentes entrevistados no período de aulas remotas. Verifica-se que das 12 respostas, 50% dos professores entrevistados assumem que aumentou excessivamente a carga horária do trabalho pedagógico; 33,3% afirmam que aumentou razoavelmente a carga horária e 16,7% afirmam que não houve aumento na carga horária de trabalho.

Gráfico 11 – No decorrer desse período de aulas remotas tem constatado um aumento de carga horária do seu trabalho pedagógico?

11. No decorrer desse período de aulas remotas tem constatado um aumento de carga horaria do seu trabalho pedagógico?

12 respostas



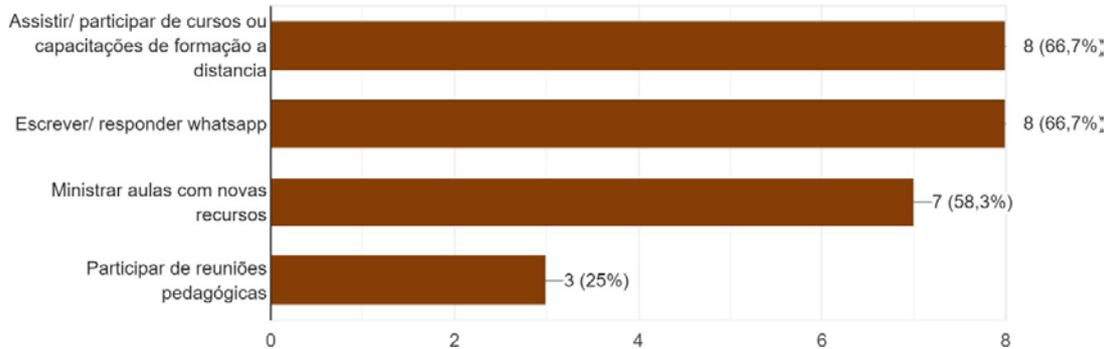
Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 12 expõe quais as atividades foram responsáveis pelo aumento da carga horária dos professores entrevistados. Percebe-se que das 12 respostas: 66,7% alegam que o aumento da carga horária é devido a assistir/participar de cursos ou capacitações de formação a distância; 66,7% afirmam que é em virtude de ter que escrever/responder whatsapp; 58,3% afirmam que é devido a utilização de novos recursos para ministrar aulas; e 25% confirmam que foi em razão das participações de reuniões pedagógicas.

Gráfico 12 – Quais atividade a seguir você responsabiliza a esse aumento

12. Quais atividades a seguir você responsabiliza a esse aumento

12 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Vários outros fatores abordados pelos docentes entrevistados, além dos citados, como as aulas em horários diferente do horário letivo, planejamento de aulas online, preparação mensal de materiais impressos para serem enviados para alunos que não têm acesso à internet, seleção de videoaulas e preenchimento de fichas foram motivadores do aumento da carga horária do trabalho pedagógico.

O Gráfico 13 representa como os professores entrevistados se organizaram para o uso de novos recursos tecnológicos para as aulas remotas. Percebe-se que das 12 respostas, 75% têm dificuldades com o uso de novas tecnologias, que por esta razão procuraram ajuda com outras pessoas; 16,7% afirmaram que já tinham experiências em aulas a distância; 8,3% confirmam que participaram de cursos a distância, para aprimorar seus conhecimentos e 0% não conseguiram se adaptar às novas tecnologias.

Gráfico 13 – Sobre a aplicação das tecnologias para as aulas remotas, como você se organizou para uso de tais recursos?

13. Sobre a aplicação das tecnologias para as aulas remotas, como você se organizou para uso de tais recursos?

12 respostas



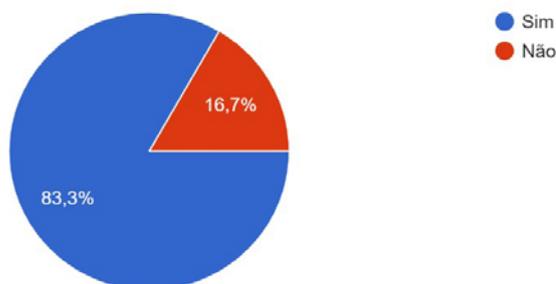
Fonte: Elaborado pelos autores.

Alguns professores entrevistados ainda relataram que buscaram ajuda nas redes sociais, com familiares e assistiram a tutoriais para aprender a usar novas tecnologias no ensino remoto.

O Gráfico 14 aborda se os docentes entrevistados possuem ou não equipamentos e habilidades suficientes de informática para ministrar aulas online. Verifica-se que das 12 respostas, 83,3% dos professores entrevistados confirmam que têm habilidades e equipamentos de informática suficientes para ministrar aulas online e 16,7% afirmam que não possuem.

Gráfico 14 – Você possui equipamentos e habilidade suficientes de informática para ministrar aulas *on line*?

14. Você possui equipamentos e habilidades suficientes de informática para ministrar aulas online?
12 respostas



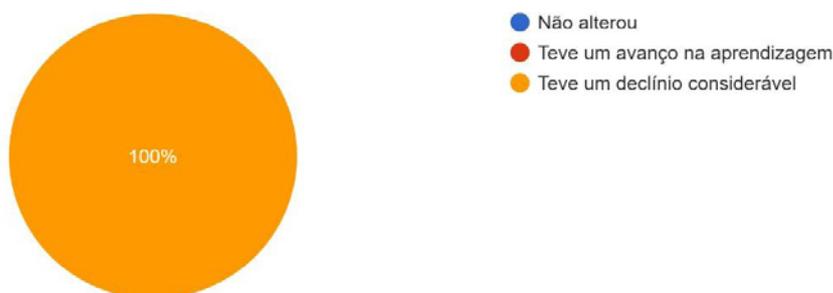
Fonte: Elaborado pelos autores.

Os docentes entrevistados expõem a necessidade de aprimorar e adequar às novas ferramentas disponíveis na internet, pois o ensino remoto é um desafio para todos.

O Gráfico 15 retrata como os professores entrevistados veem a aprendizagem dos alunos frente ao cenário atual. Observa-se que das 12 respostas, 100% acreditam que houve um declínio considerável na aprendizagem dos discentes.

Gráfico 15 – Com relação a aprendizagem dos seus alunos frente ao cenário atual, você entende que?

15. Com relação a aprendizagem dos seus alunos frente ao cenário atual, você entende que:
12 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores.

A falta de interação entre professor e aluno, a desmotivação dos discentes, a ausência de recursos tecnológicos tanto para os alunos como para alguns professores, a falta de acesso à internet, a pouca participação dos discentes nas aulas online, a falta de participação dos pais e a falta de compromisso por parte dos alunos, ou seja, todos esses fatores contribuíram para o declínio considerável na aprendizagem dos alunos nesse cenário atual de pandemia, de acordo com os docentes pesquisados.

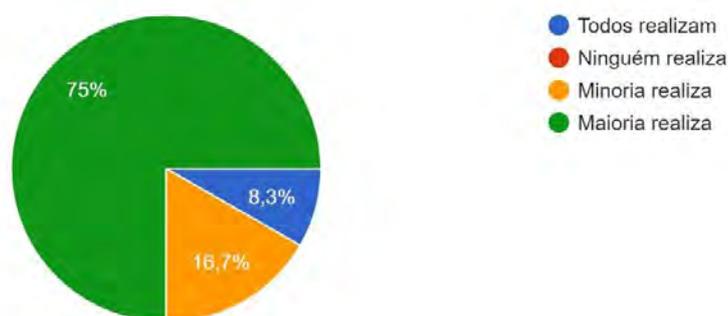
O Gráfico 16 aborda a relação das atividades ofertadas e entregues aos discentes pelos docentes entrevistados. Constatou-se que das 12 respostas, 75% dos professores entrevistados afirmam que a maioria dos discentes realizavam as atividades; 16,7% confirmam que a minoria dos alunos realizavam as atividades; 8,3% afirmam que todos os alunos realizavam suas atividades e 0% que ninguém realizava as atividades.

Os professores entrevistados expõem que muitos alunos não participam das atividades mensais, mesmo que sejam as impressas, e que têm dificuldades em responder as atividades, que falta acompanhamento familiar, que o acesso à internet é inexistente, e que a desmotivação é condição para que alguns alunos não realizem ou entreguem suas atividades, causando assim evasão escolar desses alunos.

Gráfico 16 – Com relação as atividades ofertadas e entregues aos discentes

16. Com relação as atividades ofertadas e entregues aos discentes:

12 respostas



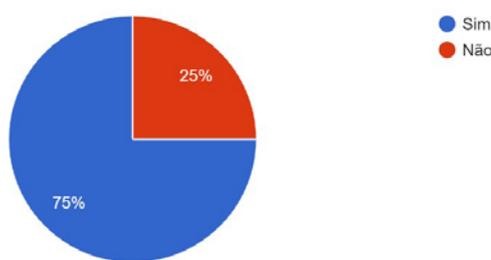
Fonte: Elaborado pelos autores

O Gráfico 17 apresenta a resposta dos professores pesquisados sobre o quesito da oferta de alguma formação ou capacitação para aulas não presenciais por parte da gestão. Nota-se que das 12 respostas, 75% confirmam que receberam alguma formação ou capacitação para o ensino remoto e 25% afirmam que não receberam.

Gráfico 17 – Os gestores da sua escola ou entidade pública oferecem alguma formação ou capacitação para aulas não presenciais?

17. Os gestores da sua escola ou entidade pública ofereceram alguma formação ou capacitação para aulas não presenciais?

12 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores.

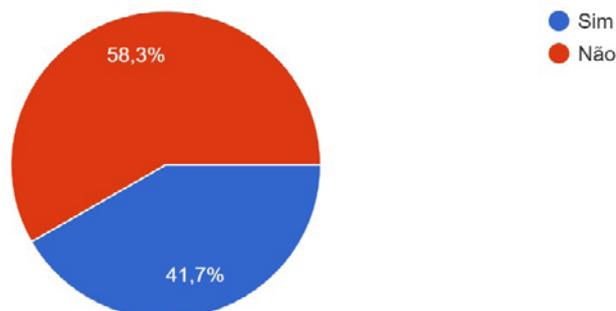
Os docentes entrevistados salientaram que os gestores ofereceram reuniões, oficinas para o uso de plataformas digitais (google meet e google forms), houve formações do Canal Educação, capacitações sobre o ensino remoto e uso de ferramentas tecnológicas digitais para a utilização dessa nova metodologia de aprendizagem.

O Gráfico 18 relata a disponibilização, por parte da gestão durante a pandemia, de internet ou algum apoio financeiro para internet aos docentes entrevistados. Observa-se que das 12 respostas: 58,3% dos professores entrevistados afirmam que não foi disponibilizada internet e que precisavam utilizar recursos próprios para pagar internet e 41,7% afirmam que foi disponibilizada alguma forma de acesso à internet.

Gráfico 18 – Os gestores disponibilizaram internet ou se ofereceram para pagar sua internet durante a pandemia?

18. Os gestores disponibilizaram internet ou se ofereceram para pagar sua internet durante a pandemia?

12 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores.

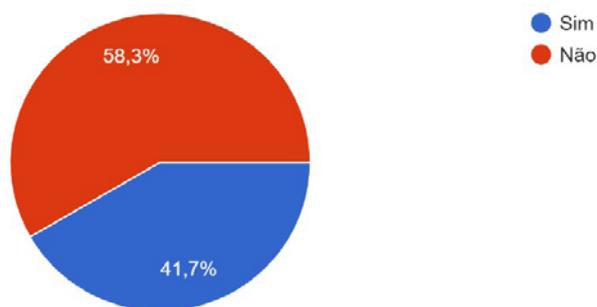
Os gestores, segundo os docentes entrevistados, disponibilizaram internet da escola que não é de qualidade, no entanto alguns professores utilizaram internet oriundas dos seus recursos financeiros para o planejamento e para ministrar as aulas online, dando assim continuidade ao trabalho.

O Gráfico 19 apresenta a disponibilização de instrumentos (notebooks, smartphones) por parte da gestão da escola aos professores entrevistados. Verifica-se que das 12 respostas: 58,3% afirmam não receber instrumentos para a realização do seu trabalho pedagógico e 41,7% afirmam que receberam instrumentos de trabalho.

Gráfico 19 – os gestores da sua escola ofereceram instrumentos (notebooks, smartphones) para realizar o trabalho?

19. Os gestores da sua escola ofereceram instrumentos (notebooks, smartphones) para realizar o trabalho?

12 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Alguns dos professores entrevistados relataram que já tinham equipamentos de informática (notebooks, smartphones), mas, também, que a escola tinha computadores que poderiam ser utilizados pelos professores. Os professores entrevistados que não tinham esses tipos de equipamentos tiveram que investir em smartphones, internet, ambiente para atender as exigências da Seduc e realizar seu trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de compreender as concepções sobre o ensino remoto por parte de professores das Ciências da Natureza em situação de pandemia do novo coronavírus no município de Simplício Mendes-PI.

É fato que nos encontramos diante de um cenário de mudanças que afetam a educação. Com o isolamento social exigido em razão da pandemia da COVID-19, professores necessitaram reinventar seus métodos de dar aula, adaptar-se às novas tecnologias para o acompanhamento de suas aulas.

Os docentes entrevistados para esta pesquisa revelaram em algum momento que foi fundamental fazer adequações para dar continuidade ao seu trabalho e isso comprova um empenho a mais de ensinar seus conteúdos. Os resultados da pesquisa trouxeram algumas questões como o desafio de trabalhar o ensino remoto, a frustração do não conhecimento e domínio pleno da ferramenta, a ampliação de suas cargas horárias de trabalho em busca dessa competência, a insatisfação do acesso ao ensino pelos os alunos, os quais foram prejudicados, pois muitos não têm acesso à internet, a falta de acompanhamento familiar, entre outros.

Observa-se na fala dos docentes entrevistados que, independentemente de que estejamos vivendo tempos árduos, continuar a ensinar com determinação e perseverança é o maior obstáculo. Diante de tudo isso, é necessário refletir o papel da escola e da sociedade no desenvolvimento das novas gerações a partir desse novo panorama pandêmico em que estamos vivenciando.

É importante a formação de um novo perfil docente que deverá incluir a adaptação de mudanças do novo mundo exigido pela pandemia. Também é necessário fazer uso das tecnologias como aliadas, equidade no acesso à internet para os alunos, formações educacionais sobre as novas metodologias, disponibilização de equipamentos de informática e acesso à internet de qualidade, o que certamente far-se-á fundamental perante a “nova normalidade” que estamos a vivenciar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em : <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 09 jul. 2021.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, p. 257- 275, 14 mai. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 23 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, DF, 2020a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 356, de 19 de março de 2020**. Brasília, DF, 2020b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 06 de agosto de 2021, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 11 ago. 2021.
- CARMO, Renata de Oliveira Souza; FRANCO, Aléxia Pádua. **Da docência presencial à docência online**: Aprendizagens de professores universitários na educação a distância. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698210399>. Acesso em: 07 jul. 2021.
- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMPLÍCIO MENDES- PIAUÍ. **Resolução CME nº 04/2020**, de 03 de junho de 2020. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais

para instituições integrantes do Sistema Municipal de ensino do município de Simplício Mendes – Piauí, em caráter excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento prevista pelas autoridades sanitárias na prevenção e combate ao Novo Coronavírus – SARS – Cov2. Simplício Mendes, PI, 2020.

ESPÍRITO SANTO, Eniel do; DIAS-TRINDADE Sara. Educação a distância e educação remota emergencial: Convergências e divergências. In: MACHADO, Dinamara Pereira (org.). **Educação em tempos de Covid-19: Reflexões e Narrativas de pais e professores**. Dialética e Realidade, Curitiba, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346605319_Educacao_a_distancia_e_educacao_remota_emergencial_convergencias_e_divergencias. Acesso em: 07 jul. 2021

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Indicadores de população estimada em 2020**, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/simplicio-mendes>. Acesso em: 23 mar. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Grupos que pesquisam EaD no Brasil**, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/congresso2017/Grupos_que_pesquisam_EAD_no_Brasil.pdf Acesso em 11 ago. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**, 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

KLEIN, Claudia Luciani. **A pesquisa como prática formativa de professores da Educação Básica na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. 2017. Tese (Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2017.

MELO, Keite Silva de; SILVA, Andréa Villela Mafra da. Desafios e possibilidades da cibercultura para a educação. **Revista de Letras da Rural/ RJ**. Seropédica, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332210947_Desafios_e_possibilidades_da_cibercultura_para_a_educacao. Acesso em: 11 ago. 2021.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

PIAUÍ. Decreto n. 18.884, de 16 de março de 2020. Regulamenta a Lei 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial do Estado**, Teresina: Palácio de Karnak, 2020a.

PIAUÍ. Decreto n. 18.913, de 30 de março de 2020. Prorroga e determina, nas redes pública e privada, a suspensão das aulas, como medida excepcional para enfrentamento ao Covid-19, e dá outras providências. Governo do Estado. **Diário Oficial do Estado**. 131º da República, n. 60, Teresina, 2020b.

PIAUÍ. Decreto n. 19.229, de 23 de setembro de 2020. Altera o Decreto nº 19.219, de 21 de setembro de 2020, que aprova o Protocolo Específico com medidas de prevenção e controle da disseminação do SARS-CoV-2 (COVID-19) para o setor relativo à Educação, e dá outras providências. Governo do Estado. **Diário Oficial do Estado**. 131º da República, n. 180 – Edição Suplementar. Teresina, 2020c.

PORTAL DO GOVERNO BRASILEIRO. Ministério Da Saúde: **O que é covid?**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> . Acesso em: 23 mar. 2021.

SEIXAS, Rita Helena Moreira; CALABRÓ, Luciana; SOUSA, Diogo Onofre. A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. **Revista Thema**, v. 14, p. 289-303, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.289-303.413>. Acesso em: 5 jul. 2021.

SIMPLÍCIO MENDES. **Decreto n. 015/2020, de 23 de março 2020**. Declara estado de calamidade pública e, todo território do Município de Simplício Mendes, para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19. Simplício Mendes, PI, 2020.a

SIMPLÍCIO MENDES. **Decreto n. 025/2020, de 30 de abril de 2020**. Prorroga até o dia 31/05/2020 os prazos contidos nos Decretos 018/2020 de 03/04/2020, 017/2020 de 31/05/2020, 015/2020 de 23/03/2020 e 013/2020 de 17/03/2020. Simplício Mendes, PI, 2020b.

RELAÇÃO ENTRE DIDÁTICA E FORMAÇÃO DO SABER: A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

RELATION BETWEEN DIDACTIC AND FORMATION OF KNOWLEDGE: THE IMPORTANCE OF TEACHERS IN THE LEARNING PROCESS

João Augusto Müller Pereira

Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU). Possui graduação em Tecnólogo em Gastronomia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e atualmente é graduando do curso de Bacharelado em Biomedicina, na Faculdade Anhanguera de Pelotas.

E-mail: joaaomuller@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta elementos relacionados à história da didática, explicando o que é e qual a sua importância e relação com a construção do conhecimento do discente. Além disso, expõe dificuldades enfrentadas pelos docentes em sala de aula de ensino superior e procura apresentar metodologias de ensino, a fim de identificar o melhor método a ser utilizado nos dias atuais.

Palavras-chaves: didática; aprendizagem; ensino; saber; docente.

ABSTRACT

This article presents elements related to the history of didactics, explaining what it is and what is its importance and relation with the construction of the student's knowledge. In addition, it exposes difficulties faced by teachers in the higher education classroom and seeks to present teaching methodologies in order to identify the best method to be used nowadays.

Keywords: didactics; learning; teaching; knowledge; teacher.

INTRODUÇÃO

Provinda da expressão grega “*techné didaktiké*”, a palavra didática significa “arte de ensinar” e pode ser definida como um conjunto de métodos e técnicas de ensino organizadas pelo docente, visando o favorecimento da construção do conhecimento pelo estudante (DIDÁTICA, DICIO, 2020; LIBÂNEO, 1990). Das ações de João Amós Comênio surgiu a história da didática. O pai da didática moderna, como Comênio ficou conhecido, tinha por objetivo reformar a escola e o modo de ensino, ensinando tudo a todos (COMÊNIO, 1966).

A didática seria então uma “teoria de ensino”, por investigar fundamentos, condições e formas de ensino. Além disso, cabe a didática converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionando conteúdos e métodos em função destes, estabelecer um vínculo entre ensino e aprendizagem visando o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (LIBÂNEO, 1990; LIBÂNEO, 2002).

Partindo do princípio da teoria do construtivismo de Jean Piaget, que implica que a construção do conhecimento de um indivíduo se dá através de diversos estágios (NUNES, 1990; FOSSILE, 2010), pode-se dizer então que a vivência e a experiência do indivíduo com tudo ao seu redor fazem parte desta formação, que consiste em um processo lento e rigoroso. Assim, em um ambiente de ensino superior, a relação entre os alunos, a disciplina e o professor dão origem a este conhecimento.

Por ser o “transmissor do saber”, o docente necessita de uma metodologia eficaz para que atinja esse objetivo. Há diversas críticas em diferentes institutos de ensino superior hoje em dia, devido a “falta” de didática do professor. Discentes se mostram insatisfeitos, alegando muitas vezes que o professor sabe a matéria, porém não sabe como repassar o conteúdo ou até, que a maneira que este professor ensina não é compreendido por todos. Dessa forma, o ensino e o incentivo da didática no ensino superior se fazem necessário e de suma importância para evitar esses tipos de acontecimentos e proporcionar aos alunos uma excelente aprendizagem.

Para melhor compreender e expor a importância de um docente preparado para o mundo da educação, esta revisão bibliográfica de caráter descritivo tem como principal objetivo relacionar a importância da didática em sala de aula com a construção do conhecimento dos discentes, visando descrever o que é a didática e sua função, identificar os desafios didáticos enfrentados pelos docentes, analisar o método de ensino utilizado nas universidades brasileiras e explicar o papel do professor na formação do saber.

As seções que compõem este artigo estão organizadas da seguinte maneira: a primeira apresenta a história da didática, qual seu objetivo e função aliada à construção do conhecimento. Em seguida, apresenta-se alguns desafios didáticos enfrentados pelos docentes no ensino superior e qual a postura adotada por estes professores. Após, uma seção apresentando as metodologias de ensino e o papel do docente em sala de aula. Por fim, conclui-se a pesquisa por meio das considerações finais acerca do estudo.

A DIDÁTICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A didática é o principal ramo de estudos da pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. Libâneo (1990, p. 26), sobre a didática, diz que:

A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades

mentais dos alunos. A didática está intimamente ligada à teoria da educação e à teoria da organização escolar e, de modo muito especial, vincula-se à teoria do conhecimento e à psicologia da educação.

Se caracterizando como a mediação entre as bases teórico-científica da educação escolar e a prática docente, a didática opera como uma ponte entre o motivo e o modo do processo pedagógico escolar. A ação educativa só pode realizar-se através da atividade prática do docente, de modo que as situações didáticas concretas requerem o “como” da intervenção pedagógica. Este efeito compreensivo entre a teoria do ensino e a prática educacional real garante a interpenetração e a interdependência entre os objetivos e os meios de educação escolar. Neste caso, a didática pode constituir-se na teoria do ensino (LIBÂNEO, 1990; LIBÂNEO, 2002).

A didática se baseia numa concepção de homem e sociedade e, portanto, depende de propósitos sociais, políticos e pedagógicos para a educação escolar a serem estabelecidos em função da realidade social brasileira. Libâneo (1990, p. 73) diz que o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções (LIBÂNEO, 1990).

É uma disciplina eminentemente pedagógica, que estuda o processo de ensino através dos conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem, para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos (CANDAU, 2011).

A didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem. Ou seja, destacando a instrução e o ensino como elementos primordiais do processo pedagógico escolar, traduz objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, seleciona e organiza os conteúdos e métodos e, ao estabelecer as conexões entre ensino e aprendizagem, indica princípios e diretrizes que irão regular a ação didática. Por outro lado, esse conjunto de tarefas não visa outra coisa senão o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos, com vistas à sua preparação para a vida social. Em outras palavras, o processo didático de transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades tem como ápice o desenvolvimento das capacidades de compreensão dos alunos, de modo que assimilem ativa e independentemente os conhecimentos sistematizados (LIBÂNEO, 1990; LIBÂNEO, 2001).

A história da didática tem ligação com o aparecimento do ensino como atividade planejada e intencional. Há muitos anos existem indícios de formas de instrução e aprendizagem, como na antiguidade clássica (período entre século VIII a.C. e o século V d.C.) e no período medieval, que desenvolveram formas de atividades de ensino, em escolas, mosteiros, igrejas e universidades. Contudo, só em meados do século XVII que podemos falar de didática como teoria de ensino (LIBÂNEO, 1990; LIBÂNEO, 2002).

Quando os adultos passam a intervir nas atividades de aprendizagem de crianças e jovens por meio do ensino e de ações planejadas, diferente das intervenções espontâneas realizadas anteriormente, surge o termo “didática”. Após o estabelecimento de propósitos pedagógicos adequados nas atividades de ensino, a escola passa a ser uma instituição, e o processo de ensino passa a ser sistematizado por níveis para se adequar às possibilidades, à idade e ao ritmo de assimilação das crianças (MELLO, 2000; LIBÂNEO, 1990).

A formação da teoria didática para estudar as relações entre ensino e aprendizagem e suas leis ocorreu no século XVII, quando João Amós Comênio (1592-1670) escreveu o primeiro livro sobre didática, o *Didacta Magna*. Comênio foi o primeiro educador a propor a ideia de difundir o conhecimento a todos e criar princípios e regras do ensino. Ele desenvolveu ideias avançadas para a prática da educação nas escolas, em uma época em que surgiam novidades em diferentes campos, como da filosofia e das ciências e grandes mudanças nas técnicas de produção, em divergência às ideias conservadoras da nobreza e do clero (COMÊNIO, 1966).

Comênio dizia que a educação é um direito natural de todos e a principal tarefa da didática é estudar as características de idade e capacidade para o conhecimento e os métodos de ensino correspondentes, de acordo com a ordem natural das coisas. Ainda afirma que a assimilação dos conhecimentos não se dá instantaneamente, como se o aluno registrasse a informação do professor na hora. Os conhecimentos devem ser adquiridos a partir da observação das coisas e dos fenômenos utilizando e desenvolvendo os sentidos (COMÊNIO, 1966).

Esses pensamentos de Comênio podem ser relacionados com a teoria do construtivismo de Piaget (2002), que diz que o conhecimento do indivíduo é formado em diversas etapas da vida. A vivência e a experiência do indivíduo com tudo ao seu redor fazem parte desta formação, que consiste em um processo lento e rigoroso. O conhecimento então é construído de forma gradual, partindo de um processo de observações e sentidos do que está ao nosso redor, e é formado de forma natural, com uma coisa de cada vez.

A construção é considerada a ação de construir, de dar forma a algo, geralmente partindo de um plano ou projeto elaborado com antecedência (CONSTRUÇÃO, DICIO, 2021). Já o termo construção aplicado à educação pode ser entendido em dois sentidos: como constituição do saber feita pelo estudioso, resultado da reflexão e da pesquisa que leva a novos conhecimentos e como o modo pelo qual cada pessoa apreende a informação e aprende algum conteúdo, não necessariamente “construindo” o saber, mas apropriando-se de um conhecimento já estabelecido. A mesma autora ainda alerta que o homem não “descobre” o conhecimento pronto na natureza, mas relaciona os dados dela recebidos constituindo os saberes (WERNECK, 2006). Sendo assim, a construção do conhecimento se dá através do processo de constituição de saberes.

Ainda sobre a “construção do conhecimento”, Werneck (2006) afirma que ela não é totalmente livre e aleatória, mas que deve corresponder a uma unidade de pensamento, a uma concordância, a um consenso universal, não podendo imaginar que cada pessoa possa construir o seu conhecimento de modo pessoal e independente, sem vínculo com a comunidade científica e com o saber universal.

OS DESAFIOS DIDÁTICOS E A POSTURA DO DOCENTE

Hoje em dia, as práticas e os desafios relacionados a forma de ensinar estão cada vez mais voltados para as necessidades e realidades vivenciadas pelos alunos, de acordo com sua inserção na comunidade e no meio social. Contudo, a ação do educador precisa estar baseada também em propósitos pedagógicos, visto que trabalhar apenas o meio social do discente pode acabar “aprisionando” ele em uma realidade limitada. É extremamente importante trabalhar técnicas direcionadas à realidade e ao meio social ao qual o aluno está inserido, mas não dever ser o único foco do professor, pois pode acabar engessando a aprendizagem daquele estudante (ALMEIDA, 2015).

Manter a harmonia da sala aula, saber lidar com os alunos e prender a atenção deles fazendo-os se concentrarem nas disciplinas ministradas e na assimilação dos conteúdos diante de uma era tecnológica que traz a distração do discente diante às atividades em classe é desafiador

para o docente. Segundo Içami Tiba (2006), a aula para o aluno deve ser como uma boa refeição, onde é capaz de despertar o paladar do discente. Deve ser saborosa e atraente, a ponto de fazer o aluno querer provar mesmo sem estar com fome. Pode-se entender assim que, se uma aula for como um prato desagradável não vai despertar o “paladar” do aluno, assim não vai ter vontade de prestar atenção naquela aula (TIBA, 2006).

Cabe ao professor buscar ferramentas para atrair a atenção do discente – despertando-o a vontade de adquirir conhecimento e continuar aprendendo – e estabelecer metodologias didáticas de ensino que contemplem diversas técnicas que instiguem o ensino, em oposição à aula meramente expositiva. Uma ferramenta muito utilizada nesse caso é o auxílio de equipamentos audiovisuais, mas não são suficientes para o sucesso da aula sem planejamento, metodologia e o diálogo (ALMEIDA, 2015; ESPIRÍTO SANTO, 2013). “O professor precisa produzir o mel que alimenta e dá prazer, que atrai que mantém os alunos atentos” (PERISSÉ, 2004, p.30). Perissé (2004, p.45) ainda afirma que:

Para fazer com que alguém preste atenção em mim preciso ser um estímulo suficientemente interessante. Para que alguém concentre sua atividade psíquica sobre mim, professor, e, ouvindo-me consiga fixar-se nas minhas palavras, nos meus gestos, consiga definir e selecionar percepções, absorver conceitos [...] para que tal concentração aconteça, preciso desdobrar-me. Só assim conquistarei a atenção de meus alunos, seja essa atenção espontânea ou voluntária, despertando neles o processo intelectual, afetivo e volitivo.

Outra forma de atrair o aluno para participar desse processo de ensino/aprendizagem é envolvê-lo na aula, perguntando sobre assuntos anteriores, fatos ocorridos em aulas passadas, falas colocadas em ênfase e argumentos convincentes ou não. Estimular nos alunos o desejo de assistir as próximas aulas, já antecipando algo interessante é fundamental, pois serve como aperitivo, despertando nele a vontade de participar da próxima discussão (ALMEIDA, 2015).

A maioria dos docentes universitários ainda planejam suas aulas na estrutura tradicional do modelo de sala de aula, negando a possibilidade da interação e associação das novas tecnologias da educação para uma prática educativa eficiente e positiva no contexto da realidade acadêmica (ESPIRÍTO SANTO, 2013). Morin (2006) afirma que os alunos já não aceitam mais essa postura e cobram um processo de aprendizagem mais dinâmico, rápido e eficiente. Assim, o maior desafio como docente é pensar em uma aula que atenda essas necessidades muitas vezes imediatistas e conteudistas dos alunos sem perder de vista os objetivos de aprendizagem propostos no contrato didático (MORIN, 2006).

Estar aberto a indagações, questionamentos, à curiosidade dos alunos, faz do professor um ser que ensina, respeita, e não um ser que só transfere conhecimento. De acordo com Freire (2007), a educação é uma relação de mão dupla, o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Em outras palavras, o professor enquanto ensina acaba por aprender nesse processo de ensino e aprendizagem.

A postura do professor em sala de aula deve ser democrática, tendo um respeito mútuo e sendo flexível em relação ao ponto de vista do aluno, associando sua mediação ao conhecimento dos discentes de forma a somar com o conhecimento já adquirido pelo aluno no meio social em que vive. Por isso, é importante conhecer a visão do aluno em relação a um determinado assunto, pois é assim que o professor mediador vai constituir um caminho para ampliar esse ponto de vista ou até mesmo reverter essa ideia. Se impor na sala de aula como se fosse detentor de todo conhecimento ou o “dono da razão” não é nem de longe o melhor caminho (ESPIRÍTO SANTO, 2013).

O docente que age desta forma imperativa, sem qualquer diálogo ou sem ouvir justificativas está sendo forte influenciador para fazer o aluno perder o interesse pela aula. É de conhecimento geral que há professores de grande postura imperativa que mostra a todo momento para o aluno que ele é quem manda na sala de aula, deixando assim o discente acuado e privado de aprender sobre um assunto por causa de uma conversa em sala de aula ou alguns minutos de atraso (ALMEIDA, 2015).

O aluno deve participar das aulas sabendo que o professor ali não é detentor do conhecimento e que sua presença é uma forma de incentivo para que os discentes desenvolvam ou despertem o interesse pelos conteúdos. Entretanto, no ensino superior a cobrança por conhecimento de assuntos específicos é constante. O discente é “obrigado” a desenvolver hábitos maiores de leitura e outros compromissos com a educação. A didática aplicada na educação básica tem uma diferença enorme para o ensino superior, dificultando esse desempenho de alunos que não tiveram uma educação básica de qualidade. Em razão disso, pode-se dizer que os alunos que chegam ao ensino superior, muitas vezes vindos de escolas públicas, tem dificuldades de acompanhar os métodos de ensino do professor, que tem ainda muito do tradicionalismo em sua didática aplicada em sala de aula (ALMEIDA, 2015; ESPIRÍTO SANTO, 2013).

A didática aplicada no ensino superior apresenta diversos desafios, principalmente quando se considera a pouca qualificação dos docentes nas questões pedagógicas. O docente universitário tem à sua frente grandes oportunidades para buscar qualificar-se enquanto professor reflexivo, que na visão de Perrenoud (2001), é a chave da profissionalização do ofício.

MÉTODOS DE ENSINO E O PAPEL DO PROFESSOR.

Entender como ocorre o processo de aprendizagem é fundamental para obter êxito nas estratégias de transposição didática. Apesar do conceito de aprendizagem ser um dos mais difusos e controversos, pois através do tempo tem recebido influências de diferentes doutrinas psicológicas e filosóficas, pode-se buscar os indícios para sua fundamentação através das proposições de Mizukami (1986), mesmo considerando o risco de simplificar demais o conceito. A autora ainda apresenta cinco abordagens distintas para explicar o processo de aprendizagem e suas consequentes proposições didáticas: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural (REBOLLO, 1994; MIZUKAMI, 1986).

Ainda é muito comum hoje em dia os professores universitários utilizarem o método tradicional para dar aula, mesmo envolvendo um pouco de inovação ao utilizar equipamentos tecnológicos. O método tradicional de ensino surgiu no século XVIII, a partir do Iluminismo e tinha como objetivo principal expandir o acesso ao conhecimento. Na abordagem tradicional o discente apenas executa ações instruídas pelo professor, sendo a inteligência nesse caso concebida pelo acúmulo de informações (MIZUKAMI, 1986). Paulo Freire (2007) diz que o método tradicionalista é como educação bancária, ou seja, o educador deposita progressivamente as informações na cabeça de seus alunos, como se fossem uma conta corrente em um banco e, supostamente, depositários de todo o conhecimento a que são expostos.

As instituições que utilizam métodos tradicionais de ensino acreditam que a formação de um aluno que possui certa criatividade e um pensamento crítico depende apenas da quantidade de informações adquiridas ao longo do tempo e de conhecimentos consolidados. Ainda têm o professor como transmissor e detentor de conhecimento, mantendo uma certa distância do discente, deixando-o como um ser passivo em sala de aula. O método avaliativo neste modelo consiste em provas periódicas que medem a capacidade individual dos alunos, onde a quantidade

prevalece sobre a qualidade. O objetivo dos métodos tradicionais de ensino é somente a transmissão de conteúdos definidos, levando em consideração a quantidade de conceitos e informações e deixando de lado a formação do pensamento reflexivo (MIZUKAMI, 1986).

A abordagem comportamentalista ou behaviorista tem a aprendizagem como fruto da experiência, onde ela é uma resposta aos estímulos do professor, que modela ou reforça certo comportamento desejado. A teoria comportamentalista, que segundo Sezanowith (2008) tem o seu ápice no século XX, entre as décadas de 20 e 50, visualiza a mente humana como uma caixa preta, onde as respostas aos estímulos são medidas de acordo com a quantidade, ignorando a possibilidade de um processo. Além disso, a teoria propõe que os comportamentos humanos são determinados pelas condições do meio, onde o aluno é um ser passivo que reage aos estímulos (ESPIRÍTO SANTO, 2008).

No que diz respeito a prática didática, a abordagem comportamentalista implica que o docente seja o responsável pela instrução programada visto que parte do princípio que o ser humano, como produto do meio, pode ser manipulado ou controlado e o papel do professor é manter este controle, independente da interação do aluno (GIL, 2008).

A abordagem humanista é retratada por Mizukami (1986) de maneira a posicionar o ser humano em busca da autorrealização, sem modelos ou regras a serem seguidos. O professor é como um criador de condições para o aprendizado do aluno, dando autonomia ao educando, de forma que dele mesmo venha a vontade de aprender. O método avaliativo nesta abordagem é realizado pelo próprio aluno, onde o mesmo será capaz de “medir” seu aprendizado.

O cognitivismo é outra abordagem que busca explicar a aprendizagem, fundamentado nas teorias da reestruturação que concebem a aprendizagem como uma mudança, implica que aquele que aprende tenha consciência de seus próprios saberes, sendo capaz de refletir sobre eles dando-lhes novos significados a partir dos conceitos atuais. A autora apresenta também a abordagem cognitivista como um processo de construção ininterrupta, ou seja, por meio do aprendizado novas composições vão sendo formadas no sujeito. Em razão desse fator, o educador tem o papel de ser o provocador de situações as quais os alunos não estejam habituados, isto é, deve tirá-los da zona de conforto. Desse modo, o aluno vai utilizar seu aprendizado para adquirir novos conhecimentos a partir de uma experiência diferente, formando novas estruturas (MIZUKAMI, 1986).

Além disso, mais uma abordagem interacionista que busca explicar a aprendizagem é o enfoque sociocultural. Nesta abordagem, o foco é no próprio aluno, que é autor e criador do seu próprio conhecimento. O sujeito é capaz de refletir sobre o seu contexto e evoluir em busca de uma consciência mais crítica. Assim, as ações educativas devem promover o ser humano e não tentar ajustar à uma ordem social existente. O principal representante desta corrente é o brasileiro Paulo Freire, que defende a educação problematizadora como ferramenta para a superação da relação opressor e oprimido (FREIRE, 2007).

O enfoque sociocultural da aprendizagem sugere uma abordagem didática de ensino fundamentado no diálogo como instrumento que estimula o crescimento do educando e do educador. Dessa forma, no enfoque sociocultural a aprendizagem não ocorre pela transmissão de conteúdos programados, mas pela transformação e questionamento contínuo da realidade (GIL, 2008).

Fazendo uma reflexão sobre as diferentes abordagens que procuram explicar como se dá o processo de aprendizagem, notamos quantos equívocos os professores universitários cometem. É notório que grande parte destes docentes aprendeu o seu ofício na prática do dia-a-dia, com poucas oportunidades de cursos, reuniões ou seminários que pudessem esclarecer o que é didática. Isso resulta em uma visão antiquada sobre o processo de ensino e aprendizagem,

perpetuando, dessa forma, o método tradicional com aulas expositivas que se tornam cansativas e pouco atrativas aos alunos. No entanto, é importante ressaltar que muitos docentes de ensino superior estão se adaptando às inovações pedagógicas e às novas concepções de aprendizagem (FIORE, 2007).

Muito se defende, atualmente, a necessidade de formar mais professores que reflitam sobre sua prática, com o intuito de modificá-la, melhorando não só em benefício do docente, mas dos alunos também. Refletir significa pensar excessivamente, meditar sobre algo. O professor reflexivo é aquele que medita, pensa o seu fazer pedagógico e seus conceitos didáticos. Segundo Alarcão (2005, p. 176):

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Assim, o docente como profissional reflexivo não atua como um mero transmissor de conteúdos, mas, em sua interação com os alunos, professores, e toda a comunidade escolar, é capaz de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e aquilo que julga acreditar como correto para sua atuação profissional com as consequências a que elas conduzem. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de adequar as teorias utilizadas em sala de aula com a realidade e a necessidade dos educandos, e não se basear em teorias que nada tem a ver com os aprendizes.

Alarcão (2005) descreve o professor reflexivo como um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. A autora acrescenta ainda que “[...] os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177). Conforme Candau (2000, p.89):

[...] o educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que sua preparação, sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diurna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos do conhecimento que lhe servem de base não deverão ser facetadas, estanques e isoladas de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim, formas de ver e compreender globalmente, na totalidade, o seu objeto de ação.

É fundamental para a construção do conhecimento e para a problematização de hipóteses que o professor repense sua prática pedagógica. O professor reflexivo vai além do ambiente universitário, ele pesquisa, inova e transforma. Aplicar diferentes métodos, inovadores, na didática do ensino superior, vai desenvolver nos discentes uma capacidade crítica e reflexiva de conteúdos já assimilados.

Além das metodologias de ensino podemos citar as técnicas e estratégias de educação, termos também utilizados para descrever o processo da aprendizagem. Segundo Fernandes (2002, p. 13), “[...] as estratégias são as opções, os meios disponíveis. As técnicas, as maneiras específicas para a execução da estratégia escolhida”. Com base nesse significado, o autor apresenta simulações baseadas nas técnicas e estratégias educacionais, descrevendo características e ações para os dois processos.

Uma ação que pode ser seguida pelo docente é a dinâmica de grupo. Denominada uma técnica “sensibilizadora e vivencial”, a dinâmica de grupo faz com que os alunos tenham contato com a realidade de diferentes indivíduos, possibilitando reflexões e conhecimentos sobre o próprio e os demais colegas. Para isso, Fernandes (2002) ainda explica com um roteiro descritivo como essa prática deve funcionar: inicia-se com a apresentação da dinâmica, ao explicar quais serão os métodos abordados, assim como os temas, acompanhando as fases do desenvolvimento do grupo, ao buscar a participação dos integrantes por meio de depoimentos e finalizando com uma reflexão a respeito do exercício.

Conhecido como uma prática estimuladora, espontânea e divertida que produz sensações de expectativa, liberdade e prazer aos sujeitos que participam, desde crianças até adultos, o jogo é considerado outra estratégia. Apesar de se apresentar em contexto infantil, essa estratégia pode ser contextualizada em ambiente universitário. Ao decidir tomar essa estratégia como ponto de partida para o desenvolvimento educacional, o docente apresenta o jogo e, em seguida, as regras que são cruciais para a condução da atividade e do próprio comportamento dos indivíduos. Fernandes (2002) também apresenta a brincadeira como estratégia de ensino. Parecida com o jogo, mas sem necessariamente ser competitiva, deve promover a coletividade, a criatividade, a liberdade e a espontaneidade. E, assim como aplicado nas outras técnicas, é necessário concluí-la com base em reflexões sobre o que foi realizado, por meio de depoimentos e relatos (FERNANDES, 2002).

Outra prática apresentada pelo autor é o estudo de caso. Fernandes (2002, p. 16) denomina o estudo de caso como a “[...] apresentação de fatos ou sínteses narrativas de situações reais ou imaginárias, com o objetivo de análise ou reflexão”. É uma prática que pode ser trabalhada em grupo ou individualmente: o caso a ser apresentado é estudado e, em seguida, alternativas como análises, soluções e opiniões são expostas como instrumentos de reflexão. Dessa maneira, é necessário analisar diversas situações em um acontecimento, antes de tomar conclusões precipitadas ou adquirir julgamentos prévios. O estudo de caso pode ser ainda utilizado junto à dinâmica de grupo (FERNANDES, 2002).

Talvez uma das estratégias mais importantes expostas por Fernandes (2002) é a discussão. Berbel (1990) apresenta, após pesquisa realizada com professores do ensino superior no Brasil, como uma das técnicas de ensino mais utilizadas em sala de aula. Fernandes (2002) apresenta, ainda, a discussão como elemento de expressão pessoal e libertário, e afirma que, se bem articulada, ela pode se tornar interessante para todos os sujeitos envolvidos, agregando conhecimento sobre o tema abordado. Além disso, apresenta três vertentes a respeito: discussão com a classe toda – requer a capacidade do educador em ministrar o debate, estimulando a participação dos indivíduos que, por muitas vezes, possuem barreiras como desinteresse, preguiça, timidez; e discussão em pequenos grupos (fracionamento) – sugerindo a composição de grupos com as pessoas próximas umas das outras – e discussão em pequenos grupos (painel integrado) – dividido em três momentos: primeiramente, os grupos são divididos com o mesmo número de integrantes e a eles é atribuído certo tema sobre o qual deverão levantar hipóteses e questões a serem debatidas em um prazo previamente determinado (BERBEL, 1990; FERNANDES, 2002).

Essas estratégias e técnicas apresentadas podem ser empregadas como instrumentos para resolver e complementar ações pedagógicas em sala de aula. Entretanto, a opção pelo desenvolvimento de uma delas especificamente, por exemplo, cabe à percepção do professor diante da sala de aula e ao relacionamento dele com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto anteriormente, é visível que a didática, a construção do conhecimento e o docente em sala de aula, aliados, auxiliam e contribuem de muitas formas para a formação do saber dos discentes.

Sem uma boa didática, a construção do conhecimento pode não ocorrer da melhor forma para o aluno, portanto, pode-se dizer que elas possuem uma relação mútua de apoio para um bom funcionamento. Desta forma, é de suma importância que os professores estejam em constante aprimoramento de suas habilidades de ensino. Cabe às universidades e faculdades incentivarem a formação continuada desses professores, para que possam ter uma didática motivadora para o aprendizado de seus alunos.

Em pleno século XXI, o professor não pode mais estar dentro de uma sala de aula como figura detentora de todo conhecimento. É necessário que se desprenda do método tradicional de ensino, ainda muito utilizado nas universidades, mas que não traz benefícios. Em razão disso, é importante o professor conhecer suas turmas, a fim de implementar o melhor método de acordo com seus alunos, prezando por um ensino individualizado, pois algumas pessoas possuem mais dificuldades que outras em questão de aprendizado.

A didática tem plena ligação com o processo de ensino aprendizagem, portanto, a relação entre aluno e professor deve ser estabelecida da melhor maneira possível, para que tenha um efeito esperado na troca de ideias que favoreçam o desenvolvimento intelectual de ambos. Aliar estratégias de ensino com um método que englobe os alunos e os deixem em um papel ativo em sala de aula é uma ótima oportunidade para o docente prender a atenção da turma e auxiliá-los a adquirir e desenvolver seu conhecimento.

Ainda há muito a ser estudado, abordado e avaliado na relação entre didática e construção do conhecimento, visto que a área da educação está em constante evolução e mudança, fazendo com que os pesquisadores e estudiosos tenham que atualizar seus estudos a todo momento. Dessa forma, é importante seguir com novas pesquisas a fim de obter outros resultados com diferentes tipos de métodos e técnicas de ensino aplicados às salas de aula.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALMEIDA, Hélio Manguiera de. A didática no ensino superior: práticas e desafios. **Revista Estação Científica**, v. 14, p. 1-8, 2015.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Ci. Soc./ Hum.**, Londrina, v. 16, n. 2, ed. especial, p. 9-19, out. 1990.

CANAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966.

CONSTRUÇÃO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/construcao/>. Acesso em: 04 mar. 2021.

- DIDÁTICA. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/didatica/>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- ESPÍRITO SANTO, Eniel do; LUZ, Luiz Carlos Sacramento da. Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 8, ago. 2013.
- ESPÍRITO SANTO, Eniel do. **Educación Lúdica: Matrices para una Mirada Lúdica en el Proceso de Aprendizaje en la Educación Superior**. 2008. Tese (Doctorado). (Doctorado en Educación). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Empresa. Montevideo, Uruguay, 2008.
- FERNANDES, Fernando. **O prazer de ensinar e aprender**. Métodos, técnicas e recursos de ensino. Coordenação Nacional de Educação Cristã – CONEC; Igreja Metodista, 2002. (Série Recriar).
- FIORE FERRARI, Eduardo; LEYMONIÉ SÁEN, Julia. **Didáctica práctica para enseñanza media y superior**. Montevideo: Magro, 2007.
- FOSSILE, Dieysa K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, Patos de Minas, UNIPAM, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da Didática e o trabalho do professor: em busca de novos caminhos**. Goiânia, [S.n.], 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. [S.l.; S.n.]. 2002.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v.14, n.1, p.98-110, 2000.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2006.
- NUNES, Therezinha. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. **Educ. Revista**, Belo Horizonte, 1990.
- PERISSÉ, Gabriel. **A arte de ensinar**. São Paulo: Francisco Luna, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- REBOLLO, Maria Antonieta; Scaffo, Sonia. **El aprendizaje**. Montevideo: Prensa Médica Latinoamérica, 1994.
- SEZANOWITH, Robinson Luiz. **Os enfoques intermediários – construtivismo**. Manual de Metodologias para EAD - Unisul/OUI. Florianópolis, [s.n.], 2008.
- TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação**. 18. ed. rev. e atual. São Paulo: Integrare, 2006.
- WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p.173-196, 2006.

PROJETO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA¹

READING PROJECT IN ELEMENTARY EDUCATION: EXPERIENCE REPORT

Simone Cabral Marinho dos Santos

Graduada em Ciências Sociais - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Sociologia - Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Ciências Sociais - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino e Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - Campus Pau dos Ferros.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8338-8482>

E-mail: simone.cms@hotmail.com

Maria Luzaní Viana Alves

Graduada em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus de Pau dos Ferros. Professora da Educação Básica na Escola Unidade XIV Elvira Dantas de Meireles – Francisco Dantas (RN).

E-mail: luzaniviana5@gmail.com

Maria Simara Souza Queiroz

Graduada em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus de Pau dos Ferros. Professora da Educação Básica na Escola Municipal Coração de Maria – Severiano Melo (RN).

E-mail: simaraqueiroz2013@hotmail.com

1 - Parte resumida desse artigo foi publicada nos Anais do X Fórum Internacional de Pedagogia - X FIPED. Pau dos Ferros/ RN, 2019.

RESUMO

A leitura é um instrumento de aprendizado, encantamento, criatividade e imaginação, uma prática intensa, e fazê-la prática cotidiana em sala de aula é um grande desafio para o professor. Partindo desse pressuposto, este artigo tem como objetivo apresentar o relato de experiência do projeto de leitura “O prazer de ler” desenvolvido em uma escola pública, no ano de 2017, envolvendo alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Esse relato foi elaborado como produto da disciplina “Práticas Pedagógicas Programadas II”, ministrada no curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF)*. No contexto escolar, o projeto foi desenvolvido por meio da produção textual, contação, recontação e encenação dos personagens das histórias, incentivando a criatividade, interesse, desenvoltura e participação de alunos e alunas. Nessa experiência, as atividades realizadas proporcionaram como resultado um incremento na aprendizagem cognitiva e criativa dos alunos, aprimorando o seu gosto pela leitura.

Palavras-chave: leitura; literatura; escola.

ABSTRACT

The reading is an instrument of learning, enchantment, creativity and imagination, an intense practice, and making it a daily practice in the classroom is a great challenge for the teacher. Based on this assumption, this article aims to present the experience report of the reading project “The pleasure of reading” developed in a public school, in 2017, involving students from the 1st to the 5th year of elementary school. This report was prepared as a product of the subject “Programmed Pedagogical Practices II”, given in the Pedagogy course of the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR) of the State University of Rio Grande do Norte (UERN), Advanced Campus of Pau of Irons (CAPF). In the school context, the project was developed through textual production, telling, retelling and staging the characters in the stories, encouraging creativity, interest, resourcefulness and participation of students and students. In this experience, the activities carried out provided, as a result, an increase in the students’ cognitive and creative learning, improving their taste for reading.

Keywords: reading; literature; school.

INTRODUÇÃO

O ser humano adquire conhecimentos desde o seu nascimento, pelo compartilhamento de experiências com a família e com a sociedade. Nesse contexto, surge a literatura, que se apropria de elementos do social, do cultural, do político, para construir histórias de ficção, fazendo com que o leitor (re)viva e reflita sobre as narrativas, absorvendo ou retirando proveito das informações presentes no texto. São apresentados personagens que fazem refletir, principalmente se contextualizados com a realidade em que se vive.

Na literatura infantil, isso se dá pela imaginação, que quanto mais aguçada for, mais conhecimento se adquire, mais se alimenta a curiosidade de buscar novos horizontes nos textos. No contexto escolar, a leitura de literatura deve ser desenvolvida durante todo o ano letivo, através de projetos pedagógicos que oportunizem ao educando o contato com os textos literários, a partir de metodologias diversificadas, em momentos distintos, para além de datas comemorativas. O incentivo ao aluno de frequentar a biblioteca e o estímulo da leitura em casa, ampliam as possibilidades de contato e interação com os textos.

Tratam-se de ações aparentemente corriqueiras do trabalho pedagógico, mas ainda difíceis de se manterem como proposta pedagógica da escola. Daí o propósito deste artigo, que tem como objetivo apresentar o relato de experiência do projeto de leitura “O Prazer de Ler”, envolvendo alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo que o 4º e 5º anos compõem uma turma multisseriada. Esse projeto foi desenvolvido no ano de 2017, em uma escola pública da rede municipal de ensino, situada na zona rural da região do Alto-Oeste Potiguar.

O relato aqui apresentado foi elaborado como produto da disciplina “Práticas Pedagógicas Programadas II”, ministrada no curso de Pedagogia ‘do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). Trata-se de uma experiência vivenciada por uma das autoras desse artigo, na qualidade de professora da turma multiano (4º e 5º ano).

Nesse trabalho, a equipe pedagógica e professores da escola *lócus* do desenvolvimento do projeto de leitura, colocaram os alunos em contato com o universo de aventura das obras infantis de Monteiro Lobato, em especial, os textos que envolvem o mundo criativo do Sítio do Pica Pau Amarelo. De forma lúdica e prazerosa, as atividades de leitura, mediadas pelos professores, encantaram os alunos e fizeram-nos aproximarem do contexto social revelado pelas obras, buscando-se associá-lo a conteúdos de diversos componentes curriculares. Para isso, foram utilizados diferentes gêneros textuais, além de vídeos, ilustrações, encenações, resguardando-se as diferenças quanto à faixa etária e níveis de aprendizagem.

Para análise dessa experiência, na apropriação de conceitos sobre Leitura e Literatura, tomou-se, inicialmente, as ideias de Solé (2008), Lajolo (1999), Villard (1999), Martins (1994) e Freire (1981). Julga-se a relevância da divulgação do trabalho, por ele favorecer um ambiente coletivo de estímulo à leitura e à formação de leitores, envolvendo professores, alunos, gestão, coordenação, supervisão e pais, caracterizando-se, efetivamente, como uma proposta pedagógica da instituição escolar.

LEITURA E LITERATURA: REVISITANDO CONCEITOS

A leitura é um ato particular de cada indivíduo que, por meio da interação com o texto, pode conduzi-lo à leitura do mundo, à criação, à imaginação e ao conhecimento do que até então lhe era desconhecido. Para Solé (2008, p. 22), “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. A leitura é um meio de decodificar palavras e frases, que se transformam em textos a serem explorados e transformados, pela atribuição de sentidos por parte de quem os lê. Segundo Villard (1999, p. 4), “ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura”. E é o desenvolvimento da capacidade de interpretar que amplia essa experiência.

Assim, o ato de ler não deve ser entendido apenas no sentido de se decodificar um texto conforme sua estrutura, pois a experiência com a leitura requer um potencial humanizador, que possibilite instigar, analisar criticamente os textos. Segundo Freire (1981, p. 59), “[...] um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado”. Todo estudo, portanto, pressupõe a interpretação, que parte, para o autor, de uma observação ao mesmo tempo séria e curiosa sobre o objeto a ser estudado.

Numa direção próxima, Villard (1999, p. 8) afirma que “qualquer texto é capaz de se transformar num elemento que enriqueça as estruturas de linguagem e pensamento, promovendo o crescimento intelectual do indivíduo”. Na medida em que a criança vai desenvolvendo uma leitura correta, ela tem a oportunidade de ampliar o contato com os textos, mesmo na leitura solitária e silenciosa, vencendo intelectualmente as dificuldades de entendimento e interpretação.

Com a leitura, as crianças podem adquirir novos vocabulários, ampliar os conhecimentos, o que é potencializado pela mediação do educador, ao introduzir estratégias para facilitar a aprendizagem. Para Solé (2008, p. 70): “as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevadas que envolvem o cognitivo; no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas”. Através de práticas e estratégias de compreensão leitora, os alunos podem adquirir conhecimentos da estrutura de construção dos textos, e do uso de procedimentos textuais que possibilitem conhecimentos necessários para facilitar a apreensão dos significados, permitindo avançarem na reflexão e tornarem-se leitores autônomos. De fato,

[...] formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relação entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 2008, p. 72).

O uso da leitura pode, então, tornar os alunos aptos à compreensão e interpretação textual. Quando atentos aos problemas surgidos na leitura, podem solucionar, resolver dúvidas e aprender com novas descobertas. Numa roda de conversa, por exemplo, tornar-se apto para debater, relatar experiências e assuntos abordados em textos. Para Martins (1994, p. 34) “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”. Ainda segundo este autor, a leitura é um processo contínuo e gradativo, que vai além de todas as expectativas anteriores, quando o leitor passa a ser um leitor de suas próprias construções. E assim, “a curiosidade [vai] se transformando em necessidade e esforço para alimentar o imaginário, desvendar os segredos do mundo e dar a conhecer o leitor a si mesmo através do que lê e como lê” (MARTINS, 1994, p. 17).

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

As obras literárias, quando escritas, se apropriam de histórias vividas ou imaginadas, que são transformadas em contos, romances, narrativas populares, mitos, poesias, fábulas entre outros gêneros textuais. São produções resultantes de diferentes vivências pessoais, sociais, culturais, que conquistam os mais diversos leitores. Nesse sentido, a literatura é uma arte de compor, de criar dentro da diversidade do mundo real. Consequentemente, a leitura de ficção, de poesia, também traz dinamismo e motivação para refletir sobre a realidade.

No ambiente escolar, o desafio para o professor está em fazer com que o discente sinta prazer com a leitura literária, pautando-se, epistemologicamente e metodologicamente, numa prática pedagógica mediadora que busque, a partir da literatura, informar, abordar problemas e propor soluções; isso, em articulação com as diversas áreas de conhecimento e levando em consideração as emoções e sentimentos dos alunos, oportunizando-os vivenciar conjuntamente o real e o imaginário no espaço escolar.

Através do trabalho mediador do docente, enquanto prática intencional e contextualizada, a leitura de livros e textos literários tornam-se mecanismos facilitadores para a formação humana integral dos discentes. Influenciam positivamente a compreensão, quando permitem que o educando se debruce sobre a degustação das palavras escritas, sejam elas de ficção, ou baseadas em histórias reais, que possam despertar sentimentos, recordações e vivências pessoais. O professor deve fazer uso dessa magia para colocar os alunos em contato com os livros, sendo uma porta aberta para fazê-los entender e compreender o mundo à sua volta, possibilitando um novo despertar, a partir do contato com o que está exposto naquilo que lê.

Nessa perspectiva, Proença Filho, (2007, p. 10) enfatiza que, “a obra literária envolve uma representação e uma visão do mundo, além de uma tomada de posição diante dele”. A prática pedagógica do professor com a literatura possibilita, assim, um trabalho interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, desde que fundamentada em uma abordagem dialógica e libertadora, para além do ensino “bancário”, que conferia ao professor o monopólio do saber (FREIRE, 1996).

De acordo com Lajolo (1999, p. 66), “na tradição brasileira, literatura infantil e escolar mantiveram sempre a relação de dependência mútua”. Segundo a autora, os livros para as crianças nunca deixaram de encontrar na escola um porto seguro, quer como material de leitura obrigatória, como complemento de outras atividades pedagógicas, ou como prêmios aos melhores alunos. À medida que se dá esse contato com os acervos de livros na vida dos alunos, eles podem ser capazes de fazer a análise reflexiva da obra abordada, comparando-a às situações que encontram na realidade cotidiana. Assim, com a mediação do educador, podem questionar criticamente os fatos e narrativas que o texto traz.

Desenvolver uma mediação voltada para os interesses e necessidades das crianças, a partir de histórias que retratam o contexto social em que elas se encontram, potencializa o despertar da curiosidade desses leitores, em adquirir conhecimentos e compartilhar suas ideias e pensamentos, à medida em que socializam com os colegas sua realidade. A leitura em sala de aula, de textos que fazem parte do universo da literatura infantil, pode se tornar um momento em que os sujeitos apresentem suas histórias, costumes e culturas, que têm enraizadas desde o ambiente familiar.

As possibilidades de otimização da literatura para a formação crítica dos sujeitos permitem, a partir do diálogo reflexivo, que os alunos relatem sobre sua história de vida e aspirações para o futuro, ao se espelharem na história de vida dos personagens ou autores. De acordo com Antunes (2015, p. 6) a literatura é “[...] um campo completo do saber”, que “põe em cena, através de textos muito diversos, todos os saberes do mundo num dado momento”. Usando de tom polêmico, afirma “[...] que só se deve ensinar literatura, pois através dela se poderiam abordar todos os saberes” (ANTUNES, 2015, p. 6).

Assim, o contato entre a literatura e a leitura, no ambiente escolar, é compreendido como um momento mediado pela arte de criar, recitar, mergulhar no mundo da imaginação e do conhecimento, com grande influência na vida dos jovens leitores, proporcionando entretenimento, lazer, saber e encantamento.

O ATO DE LER

Existe uma variedade de gêneros textuais que o professor pode estar explorando, como músicas, peças teatrais, filmes, material de propaganda, livros e textos diversos, que devem estar ao alcance dos alunos e podem despertar o gosto de ler. Segundo Solé (2008), as crianças, ao interagirem com materiais diversos, ampliam suas possibilidades de uso da leitura. Assim, o autor defende que “a aprendizagem da leitura e escrita se constrói no seio de atividades compartilhadas, e que não se pode esperar que a criança se mostre competente em algo sobre o que não foi instruída” (SOLÉ, 2008, p. 63).

Despertado pela curiosidade e pelo desejo de querer conhecer e compreender mais coisas através da leitura, o aluno refaz, reconstrói, remodela sua própria forma de ler. Nesse contexto, é importante que o aluno mantenha contato e saiba lidar com diferentes tipos de textos, como afirma Villardi (1999, p. 68):

Ao longo da escolarização é imprescindível, portanto, que o aluno não só tenha contato com os diferentes tipos de textos escrito, mas também que tenha oportunidade de lidar com cada um deles, de forma sistemática, sob a orientação do professor, de modo a perceber o que neles há de mais específico.

A mesma autora considera que “cabe ao professor promover uma escolha segura do livro indicado, de modo que se busque uma leitura adequada à realidade de cada turma” (VILLARDI, 1999, p. 68). Igualmente, Freire alerta para a necessidade de se fugir da repetição mecânica do ato de ler, advertindo, na posição de educador, de que a leitura que os educandos fazem do real, “não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real”. (FREIRE, 1981, p. 29).

De fato, desde os seus primeiros contatos com a família, quando ainda muito pequena, a criança é inserida no mundo encantado da leitura, mediada pelos adultos, por meio dos recontos e das cantigas de ninar. No espaço escolar se dá a continuidade e o aperfeiçoamento desse processo, mas agora com a mediação do docente. Sem especificação de faixa etária, a leitura faz parte do contexto educacional o ano inteiro, por meio da linguagem verbal e escrita, de diferentes maneiras.

A leitura na escola é desenvolvida com base no nível de aprendizagem e compreensão que cada aluno traz consigo. Por esse princípio, não se pode ver a leitura como responsabilidade somente da escola, mas dentro de um contexto geral, levando em consideração todo seu imaginário social e cultural. Ressalte-se que esse imaginário também é potencializado a partir do que a criança possa alcançar por meio das histórias lidas e contadas. Pelo encantamento das palavras ela é capaz de ficar horas mergulhada em seu mundo imaginário, fazendo suas próprias descobertas. Assim, não existe um lugar específico para que possa acontecer uma contação de história, visto que a leitura pode estar em todo lugar que a criança se sinta à vontade no mundo.

Juntando-se as novas informações adquiridas aos conhecimentos originários, com a necessária lapidação pelo docente, a mediação vai se aperfeiçoando. A leitura, também intermediadora da realidade, requer um conhecimento prévio do mundo, como alerta Leffa (1996). Para interpretação de imagens, palavras, frases, texto, de acordo com este autor, é preciso enxergar além dos códigos, o que está nas entrelinhas, pois “ler é, na essência, olhar uma coisa e ver outra” (LEFFA, 1996, p. 10). Desse modo, a formação leitora não é algo inerente ao ser humano, não é orgânico à sua estrutura biológica, pois para desenvolver o motivo pelo qual se lê e o sentido daquilo que se lê, entendidos aqui como a compreensão e interpretação do texto, é necessário relacioná-lo a situações cotidianas, que possibilitem uma maior formação humanizadora e científica dos leitores.

Para Girotto, Souza e Davis (2015, p.6), “as situações de leitura que as crianças experienciam condicionam, portanto, a formação de motivos de leitura na criança”. Em consonância com esta afirmativa, Arena (2010) entende que as experiências com a leitura devam concorrer para o desenvolvimento imagético das crianças, dada a forma como são envolvidas pelo texto ficcional ou pelas histórias contadas em relatos orais. Esse percurso dinâmico e envolvente contribui significativamente para o estatuto leitor. Seguindo essa mesma reflexão, Baldi (2009, p. 8) afirma a necessidade de:

[...] alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras como eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da leitura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais criativas.

Quando tem o livro nas mãos para ler, é relevante para o aluno perceber, a partir do seu processo de formação leitora, que naquele livro pode encontrar informações, conhecimentos e

ensinamentos para toda a vida. Como qualquer imagem ou objeto que possa ser visto e apreciado, todo livro permite uma leitura ampla, mas a abrangência dessa leitura depende do modo como o leitor enxerga e entende o assunto abordado. E cada aluno pode ter uma compreensão diferente e tirar suas próprias conclusões para debater, discutir e dialogar com a turma, sob a mediação docente.

À medida que o aluno descobre o gosto pela leitura e se torna um leitor ativo, buscando uma maior interação com os livros, deve perceber, no desenvolvimento da sua jornada, que uma leitura feita várias vezes, em tempos diferentes, pode gerar distintos posicionamentos, dependendo do nível de conhecimento que possa possuir sobre os temas abordados. Como Leffa (1996, p. 15) relata, “a riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor”, ao apresentar diferentes reações e afinidades com os textos, a depender do momento e contexto em que é feita a leitura.

O ato de ler, seja na escola, seja em qualquer outro espaço, promove uma formação humanizadora, no sentido de subsidiar situações em que o aluno possa desenvolver sua autonomia, seu protagonismo, sua interpretação crítica, ao atribuir sentidos à sua leitura. Segundo Mello (2011), nesse processo formativo, para além do pragmatismo, existem práticas intencionais que cumprem seu poder humanizador. A função social da leitura, segundo Girotto, Souza e Davis (2015, p. 12), implica em:

[...] construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”, pois é a partir desse processo que vamos mudando nossa forma de ver o mundo e a nós mesmos, e também vamos realizando a apropriação das formas mais elaboradas de produções humanas, como dos discursos, sejam eles, orais ou escritos. O que desencadeia, em movimento dialético, processos de superação de nossas capacidades, aprimorando-as.

O trabalho realizado com a leitura, em uma perspectiva humanizadora, permite que os alunos possam dialogar com os autores de forma positiva, impondo-se diante dos posicionamentos expostos na narrativa. É a partir dessa interação com o que é apresentado nas produções orais ou escritas, que se pode construir e enriquecer o conhecimento, modificando a forma de se pensar e, conseqüentemente, a partir de uma ação reflexiva, se construir uma sociedade mais justa e igualitária.

A LEITURA DE LITERATURA EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

O projeto de leitura “O prazer de ler” buscou incentivar, por meio das obras de Monteiro Lobato e seus personagens, o gosto pela leitura. O interesse em trabalhar com esse projeto partiu da necessidade de ampliar e interagir os conhecimentos da criança com o mundo da leitura. Trata-se de um projeto desenvolvido em uma escola pública da zona rural do Alto-Oeste Potiguar, em que uma das turmas é multisseriada, ou seja, o professor trabalha com várias séries, simultaneamente, na mesma sala de aula, atendendo alunos com idades e níveis de aprendizagem diferentes.

Realidade corriqueira em escolas situadas em municípios da zona rural, a junção de turmas tem se justificado em função do pequeno número de alunos nessas localidades. Embora a existência da turma multiano venha garantindo o acesso das crianças do meio rural ao ensino, a realidade de abandono de muitas escolas, nessas regiões, tem dificultado ainda mais o trabalho docente. Nesse contexto, cabe ao professor, como frisaram Bem e Silva (2019), planejar e executar o desenvolvimento das atividades numa realidade em que ele é, praticamente, responsável sozinho pela aprendizagem do aluno. Muitas vezes, o docente é submetido a um trabalho exaustivo para desenvolver vários tipos de atividades diariamente e orientar, ao mesmo tempo, alunos de diversos níveis de aprendizado, que uma mesma turma pode apresentar (BEM; SILVA, 2019).

O projeto, realizado no ano de 2017, utilizou metodologias diversificadas, para oportunizar as crianças o contato direto com textos literários. O foco foi trabalhar uma literatura infantil que representasse a identidade cultural brasileira, e que tivesse o potencial de encantar e enriquecer a sua aprendizagem durante todo o ano letivo. Nesse capítulo são expostas as atividades desenvolvidas pelo projeto, que teve como objetivo proporcionar às crianças momentos de grande envolvimento e aproximação com o livro, envolvendo diferentes gêneros textuais. Partindo-se do pressuposto de que o trabalho com os diversos gêneros é de suma importância para o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se destacar, por exemplo, a importância do gênero textual fabulas, que traz um aprendizado ético e moral nas entrelinhas de cada história contada, de modo que as crianças podem extrair ensinamentos, através da mediação do professor, que lhes servirão para a vida cotidiana e social. Já o gênero conto pode fazer com que as crianças vivam o processo de expansão do imaginário, pelas intervenções de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, bonecas falantes) entre outros, que proporcionam um encantamento pessoal, deixando que elas expressem livremente seus sentimentos. No gênero poesia infantil, as crianças podem desfrutar dos sonhos, desejos, vontades, sensações poéticas, que impulsionam a viagem na sua própria imaginação. Por fim, o gênero filme e o teatro possibilitam às crianças adentrar na arte imagética da encenação, contemplando, absorvendo e degustando, de forma lúdica, novos conhecimentos.

O projeto foi desenvolvido com uma sequência de atividades baseadas em textos literários infantis, desenvolvidas através de rodas de conversa, visando o envolvimento dos alunos, que desenvolveram várias tarefas, e escolheram uma história para apresentar em forma teatral, como um dos pontos culminantes de todo o processo. Os alunos se engajaram nas atividades, lendo, recontando e criando novas histórias a partir daquelas que liam, produzindo como resultado um livro coletivo, com diversos gêneros textuais, sobre as atividades trabalhadas, que tiveram início na sala de aula, estendendo-se depois para eventos extra classe. Os alunos cumpriram satisfatoriamente todos os desafios propostos. Os que apresentaram dificuldades, conseguiram superá-las com a ajuda dos colegas e o apoio do corpo docente, tal como ensina Freire (1981, p. 70): “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa”.

O autor escolhido para o projeto foi Monteiro Lobato, com as narrativas das aventuras que envolvem o cenário do Sítio de Pica-pau Amarelo e seus personagens fantásticos, como Emília, Pedrinho, Narizinho, Visconde de Sabugosa, Dona Benta, Tia Anastácia, Saci e tantos outros. Inicialmente, os alunos foram inseridos no conhecimento sobre a vida e obra do autor. O contato com as obras deu sequência ao ato de ler e ouvir, desenvolvendo-se a linguagem oral e escrita. Com essas atividades, buscou-se valorizar a literatura brasileira, além do estímulo à memória e à percepção visual e artística, explorando as habilidades de desenhar, confeccionar objetos de arte, como também a expressão corporal, através de danças e músicas que reportavam ao Sítio do Pica-pau Amarelo.

Dentre as obras trabalhadas, estão *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, *Reinações de Narizinho*, *O Saci*, *Caçadas de Pedrinho* e *Emília no País da Gramática*, cujos livros foram expostos na sala de aula para deleite dos alunos, de forma que a leitura, conto, interpretação e produção textual permearam as atividades em torno do conhecimento dessas obras. E a fim de propiciar aos alunos uma maior vivência de experiências que as histórias podem proporcionar, foram exibidos episódios do Programa Infantil “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, exibidos pelo Canal Viva e disponível no *YouTube*, em clima de cinema com pipoca, no espaço escolar. Em todos os momentos, os alunos puderam expor as suas impressões, através da oralidade e da recontação das histórias, além da confecção de um livro próprio, com as suas produções textuais.

PÚBLICO-ALVO DO PROJETO

O público-alvo do projeto foram 18 crianças de 6 a 10 anos, alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo o 4º e o 5º funcionando em turma multiano (multisseriada). Nessa realidade desafiadora, a escola se lança à tarefa de incentivar o aluno a ler e escrever. Na faixa etária do público-alvo, os alunos criam expectativas sobre o mundo através da sua imaginação, e muitos sonhos são idealizados a partir das histórias dos personagens. Por isso, o professor tem que estar a cada dia se inovando e inventando estratégias que agucem a curiosidade e o encantamento, numa direção que contribua no processo ensino-aprendizagem.

Como se disse, desde muito cedo as crianças começam a ter o contato com as histórias contadas e cantadas, desenvolvendo o imaginário por meio delas, através da sua memória pessoal ou dos meios de comunicação, como o rádio e a TV. Nesse sentido, o reconto das histórias, sejam quais forem, parte não só do presente, mas também do passado das crianças, por meio de conversas e interações, dentro do seu contexto sociocultural, respeitando-se todas as diferenças e as individualidades.

As crianças, com seus olhares e ouvidos aguçados, começam a perceber e internalizar no seu imaginário as linguagens e fantasias trazidas pela ficção para seu mundo real, num processo que envolve também o desprendimento do mundo idealizado nas narrativas para incorporá-las à sua realidade. Isso pelo entendimento de que seus sonhos podem se realizar através de suas ações na vida real. Para Vygotsky (1932, p. 128) “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista”. É através do imaginário que a criança adquire um direcionamento, sendo capaz de fazer o reencontro da linguagem ficcional com o real, levando em consideração o meio em que esteja inserido, num (re) conhecimento e (re) significação das coisas vividas. Assim, através das narrações das histórias, sejam elas fábulas, contos ou quaisquer outras, pode demonstrar seus sentimentos de modo muito particular, desencadeando um leque de reações que interagem juntamente com quem está narrando.

É certo que a criança faz da sua imaginação a realidade, associando-a àquilo que lê e ouve, descobrindo novos sentidos em cada palavra, envolvendo o lúdico às fantasias que são por ela criadas, sendo por isso importante a valorização, por parte do mediador, das imagens particulares e subjetivas construídas pela criança. Toda história contada para a criança é enriquecedora, de acordo com sua criatividade, dentro do seu mundo cultural, considerado um importante espaço de construção social do seu eu, o mesmo acontecendo nos recontos e histórias inventadas pela própria criança.

Para Souza (1994, p. 147), “a criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo”. Noutras palavras, são momentos em que ela transfere espontaneamente a sua imaginação para a realidade, por meio de brincadeiras que remetem às histórias lidas, contadas ou inventadas. E tanto os pais, como os mediadores do conhecimento na escola, devem ter a consciência de que nunca é cedo, nem tarde demais, para que as histórias sejam inseridas ou multiplicadas no mundo cultural da criança.

ATIVIDADES REALIZADAS

No exercício das atividades docentes, “o planejamento é o ponto de partida e tem a ver com o projeto pedagógico, que, para produzir efeitos necessita ser executado” (LUCKESI, 2011, p. 56). Todo trabalho docente necessita ser minuciosamente planejado, para que os objetivos sejam alcançados e possam suprir as necessidades e carências de conteúdos que os discentes

possam apresentar, no seu desempenho de aprendizagem, sendo importante também, sempre que necessário, o replanejamento das atividades. O importante é ter os objetivos bem definidos, com ações e estratégias que vão nortear e fundamentar a prática docente e preencher as lacunas encontradas na aprendizagem dos alunos.

Assim, “é no planejar que estão inseridos todos os procedimentos, métodos, práticas e objetivos de qualquer atividade desenvolvida, no campo educacional e social, podendo ser flexível e atualizado de acordo com a necessidade da classe discente” (QUEIROZ *et al.*, 2019, p. 2). Para isso, esse trabalho precisa ser desenvolvido de forma coletiva, envolvendo todo o corpo docente, ambos com o mesmo intuito de promover a aprendizagem. E assim foi planejado o projeto “Prazer de Ler”, estabelecendo-se de antemão, coletivamente, como seriam desenvolvidas atividades práticas que despertassem a atenção do aluno, de forma lúdica e prazerosa, na tentativa de incluir todos em um objetivo comum.

No planejamento das atividades, foi pautada a sequência das obras a serem trabalhadas, articulando-as com os conteúdos curriculares; os recursos disponíveis na escola; a noção do conhecimento que os alunos poderiam ou não ter do autor e da obra; o uso de metodologias diversificadas; a distribuição das atividades de acordo com o tempo disponível e os níveis de leitura e escrita dos alunos. Em tudo, previu-se a possibilidade de atualização do planejamento, conforme os desafios fossem se apresentando na execução do projeto. Entre os itens planejados, decidiu-se o local ideal para a realização dos eventos culminantes do projeto: debaixo de uma árvore grande e frondosa, próxima à escola, que seria rodeada de livros e decorada com os materiais confeccionados pelos alunos no decorrer das atividades em sala de aula.

Do planejamento à execução, o trabalho foi introduzido em sala de aula por meio de uma roda de conversa. De início, uma caixa surpresa circulou entre os alunos para que, movidos pela curiosidade, descobrissem o que continha dentro dela. Lá estavam várias obras literárias e, entre elas, *O Picapau Amarelo*, que narra muitas histórias dos personagens de Monteiro Lobato. Mistério resolvido com a descoberta da obra, foi, então, apresentada a bibliografia de Monteiro Lobato e as imagens dos seus personagens.

A partir desse momento, ampliou-se a exposição das obras do autor, através de fotos, contos, poemas, receitas, filmes, músicas, cartazes, dedoches, desenhos, pintura, recorte e colagem, jogos como quebra-cabeça e boliche numérico, sempre associando os personagens e narrativas aos conteúdos e tarefas cotidianas da sala de aula. As atividades na sala foram se intercalando com atividades extraclasse, nas quais os alunos tinham que desempenhar tarefas, recebendo a devolutiva do professor.

No primeiro momento, as crianças foram posicionadas em roda, sentadas no chão. Enquanto a caixa passava pelas crianças, elas iam sugerindo o que podia ter dentro dela. Ao abrir a caixa, descobriram um livro, então foi iniciada a discussão, que girou sobre as seguintes questões: “A importância da leitura: Para que serve o livro? O que aprendemos com ele? Quais os cuidados que devemos ter para conservá-lo?”. Na sequência, fez-se a escuta da música “Sítio do Picapau Amarelo”, de Gilberto Gil, que se tornou o mote inicial para a roda de história, intitulada “Conhecendo Monteiro Lobato e seus personagens”.

Na sequência do trabalho os alunos produziram arte, pinturas de desenhos relacionados aos personagens do Sítio do Picapau Amarelo, para montagem de um painel e assim compor o cenário de ambientação da sala. Os alunos foram estimulados a manusear e conhecer algumas obras de Monteiro Lobato, deixados à vontade para escolher entre fábulas, lendas, contos e poesias; tanto para ler e recontar para os colegas, como também para a leitura extraclasse

No segundo momento, as turmas envolveram-se na leitura do Conto “Narizinho”, baseado na obra *Reinações de Narizinho*, para recontá-lo, através de produção textual e interpretação da história. Na roda de apresentação da leitura, foram realçados os cuidados que se deve ter com os idosos, e despertado nos alunos o interesse em cuidar dos avós, aqueles que um dia criaram seus pais e que possivelmente ajudaram a cuidar dos netos.

Um dos recursos utilizados pelos docentes para contação da história foram os fantoches, além da produção de pinturas e desenhos relacionados aos personagens do Sítio do Picapau Amarelo, transformados em fantoches ou máscaras dos personagens, com exposição em varal e mural. Outro recurso utilizado foi a exibição de episódio do programa Sítio do Picapau Amarelo pelo Canal Viva disponível no *YouTube*, em que a sala de aula se transformou num ambiente de cinema, com direito a muita pipoca.

Como produto desse momento, os alunos foram conduzidos para a elaboração textual, por meio da produção e confecção coletiva de um livro coletivo, com base nas narrativas de Monteiro Lobato. Aqui, a reescrita de textos foi caracterizada, de forma opcional, tanto pela mudança como pela permanência do foco narrativo, dos personagens e do espaço ambientado no texto original, que serviria de referência. Dessa atividade, cada turma escolheu uma história para ser dramatizada. Foi feita a divisão das falas e personagens entre os alunos, e os ensaios foram dando forma cênica ao texto elaborado.

Para condução dessa atividade, primeiro foi organizado o material produzido, com folhas de papel dobradas ao meio e grampeadas, canetinha, giz de cera e lápis de colorir. Os alunos foram incentivados a desenvolverem suas próprias produções, de acordo com o que estava sendo estudado. Com o livro confeccionado artesanalmente, puderam exibir sua criatividade, de forma que todos pudessem ver, manusear e ler o material produzido. Nos textos criados, muitos alunos se incorporaram às histórias de Monteiro Lobato, seja imaginando-se em aventuras no sítio, seja imaginando serem eles os próprios personagens.

No terceiro momento, foi apresentado o conto “O ninho de João de barro e a quimera”, que também consta do livro *O Picapau Amarelo*. Nesse conto, um João-de-barro anima as conversas no Sítio. Na leitura, reconto e interpretação da história, buscou-se conhecer o espaço em que as histórias acontecem, articulando com o ensino de ciências, retratando o *habitat* animal e sua importância na natureza, conscientizando-se os alunos da necessidade de manter os animais livres na floresta, sem aprisioná-los em gaiolas. Na sequência, mais um cineminha com pipoca, na apresentação de outro episódio do programa Sítio do Picapau Amarelo, exibido pelo Canal Viva.

Deu-se, então, continuidade ao trabalho, na produção textual e confecção do livro coletivo, a partir das narrativas lidas e contadas, desta feita integrando-as à ciência da matemática, pela produção de jogos de boliche numérico com as figuras do cenário do Sítio do Picapau Amarelo, e com a formulação de situações problemas. Como em momento anterior, foram produzidas pinturas em guache relacionadas aos personagens lobatianos, o ensaio e montagem da peça teatral, além das danças ao ritmo da música “Sítio do picapau amarelo”, de Gilberto Gil.

No quarto momento, procedeu-se à leitura do conto “O visconde e a Quimera”, da mesma obra *O Picapau Amarelo*, fazendo-se a interface com a disciplina de História, discutindo-se a importância de se manter viva a cultura local ancestral, como parte da tradição de um povo. Na sequência, depois de lida e recontada a história, passou-se à produção textual e encenação do texto para a turma. Foi então finalizada a confecção do livro coletivo das narrativas, que contou com a participação de todos os alunos.

Foi trabalhado, ainda, o texto “Floresta”, da obra *O Saci*, de Monteiro Lobato. A leitura foi introduzida para se discutir sobre o folclore, a natureza e o meio ambiente, interligando a discussão à disciplina de Geografia. A árvore que caracterizava o local de referência do projeto ganhou ainda mais vida e significado para os alunos, quando fizeram daquele ambiente o palco para imaginação e criação, nas atividades relacionadas à natureza. Nesse momento, os alunos puderam vivenciar a passagem da fantasia para a realidade, por meio dos encantamentos e da ludicidade de alguns dos personagens do sítio do pica pau amarelo, criando a partir deles seus próprios personagens, como autores da sua própria história, divertindo-se, sob a árvore centenária, com suas criações.

Na sequência, fez-se a leitura do texto “Uma ideia da Senhora Emília” da obra *Emília no país da gramática*, agora priorizando a interação com o português, trabalhando a gramática e adaptando o texto para uma peça teatral. Despertou-se ainda mais o interesse dos alunos, pela intensa participação e envolvimento na confecção dos figurinos e preparação do cenário, tudo providenciado com os recursos disponíveis. Toda a comunidade escolar foi envolvida na montagem da peça, desde os detalhes das vestimentas e do cenário, até a confecção de um painel contando a vida, obras e personagens de Monteiro Lobato. Vale destacar o envolvimento dos alunos na confecção de dedoches, feitos com reciclagem de rolo de papel higiênico. Durante as atividades, os alunos se debruçaram sobre temas como a preservação do meio ambiente e a vida do meio rural, já que muitos alunos e professores moram ou têm sua origem no campo.

Contando com a participação dos pais, professores e demais alunos, a culminância do projeto se deu em forma de um grande Piquenique Literário, debaixo da grande árvore localizada no entorno da escola. Foi feito um lanche coletivo, em um ambiente muito convidativo para a diversão e confraternização. Ali, foi partilhada a contação de história, os livros confeccionados pelos alunos e materiais diversos produzidos no decorrer das atividades em sala de aula, além das apresentações artístico-culturais.

O local foi todo ambientado com o cenário do sítio do Pica-pau Amarelo, com a disposição de livros variados de literatura infantil, painéis, cartazes, pinturas e produções textuais dos alunos, que constavam do livro produzido coletivamente. Muitos alunos estavam caracterizados como alguns personagens da obra de Monteiro Lobato: Tia Nastácia, Emília, Saci Pererê, Visconde, Dona Benta, Narizinho, Pedrinho, dentre outros, que recontaram suas histórias em forma de teatro e dança, sob orientação dos professores. O momento foi registrado por fotos e gravações de vídeo, preservando a memória das atividades realizadas pelos alunos.

RESULTADOS

As atividades realizadas proporcionaram um resultado positivo para o aprimoramento cultural e cognitivo dos alunos, inibindo entraves e criando possibilidades para que eles pudessem alcançar os objetivos referentes à sua aprendizagem e gosto pela leitura. Mas a leitura envolve uma formação contínua, é uma prática constante da atividade docente. Para os professores que desenvolveram essa experiência, portanto, o trabalho com a leitura deve perpassar todo o ano letivo, sempre estimulando a formação humana e científica dos educandos. Os alunos ficaram seduzidos com suas próprias descobertas, encantados por se tornarem autores, pela criação e narração de suas histórias, que foram reunidas em um livro.

Com a realização desse projeto, percebeu-se uma notável ampliação do nível de criatividade, interesse, desenvoltura e participação dos alunos. Através da comunicação oral e escrita, da arte, dos desenhos, dos gestos, da música e expressão corporal, todos se engajaram nas atividades, lendo, recontando e criando novas histórias, produzindo o seu próprio livro. Para Martins (1994,

p. 33), “a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento”. Ao tentar proporcionar às turmas experiências significativas com a leitura, a avaliação feita pelos professores foi a de que uma mediação do tipo formativa, mediante orientação e aprimoramento, conforme o desempenho, interesses e criatividade do aluno, como foi o caso desse projeto, só pode ser bem sucedida.

Das dificuldades encontradas, pode se destacar, para alguns alunos, os limites do processo de alfabetização e letramento, o baixo estímulo à leitura, a fragilidade de escrita e rescrita de texto, a inibição para montagens e apresentações artísticas. Mas os efeitos negativos foram minimizados, por meio de estratégias refeitas e redefinidas, na medida que a realidade observada impunha sua mudança.

Em termos de desempenho, quanto aos níveis de apropriação da leitura e escrita dos alunos do 1º e 2º ano, houve a necessidade de atividades específicas que acompanhassem os níveis de aprendizagem, uma vez que muitos estavam em processo inicial de compreensão do sistema alfabético e silábico da leitura e da escrita. Com foco na alfabetização, o desenvolvimento da leitura e escrita priorizou a contação de história, a interpretação, o reconto e o desenvolvimento de atividades de desenhos, pinturas, recorte e colagem. Já para os alunos das turmas do 3º, 4º e 5º, a experiência de leitura ganhou um novo significado, com a produção textual de um livro pelos próprios alunos.

Cabe ainda destacar a relevância do trabalho coletivo desenvolvido pela comunidade escolar na execução do projeto, desde o planejamento até a sua culminância. As tarefas cotidianas da sala de aula, pelas diversas atividades realizadas, requerem tempo, disposição e recursos, para transformar em realidade um projeto desta grandeza, mas sobretudo, é preciso comprometimento da escola. Durante a sua execução, o projeto recebeu todo o apoio, o que refletiu positivamente na formação leitora das crianças, que desenvolveram as atividades com mais interesse e compromisso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do Projeto “Prazer em Ler”, conclui-se que a promoção de momentos criativos no espaço escolar estimula o gosto pela leitura, aprimora o conhecimento e cria novas possibilidades de interação e diversificação de aprendizagens. Quanto às crianças, elas podem ampliar consideravelmente os seus horizontes de mundo, ao deixarem-se viajar pela imaginação, deliciando-se com as belas aventuras que um livro pode proporcionar.

Por isso, o docente, ao mediar a leitura, deve ter em mente um leque de estratégias para despertar a curiosidade do aluno, ao colocar o livro na sua vida diária, possibilitando a ele uma aproximação mais agradável e motivadora com a literatura. A leitura deixa, então, de ser apenas um hábito mecânico de decodificação para se tornar uma prática prazerosa e dinâmica, permitindo ao pequeno leitor novas descobertas dentro do mundo ficcional, levando-o a mergulhar no mundo da sua imaginação, criando seu próprio repertório, aproximando o fictício do real. Ademais, contribui para a formação do respeito às diferenças e para a valorização da arte e da cultura.

Através das descobertas que a leitura da literatura propicia, os alunos podem se descobrir como sujeitos dentro das histórias narradas, adquirindo novos subsídios e possibilidades de viver dialeticamente e criticamente, no presente e no futuro, os seus problemas cotidianos. Os momentos de degustação da leitura são, assim, indispensáveis para uma formação estudantil e cultural humanizadora, dentro do contexto em que se encontram inseridos, com elementos que possibilitem a eles fazerem suas próprias descobertas e construïrem suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. **Revista FronteiraZ**, PUC-SP, n. 14, p. 3-17, jul. 2015.
- AMPUDIA, Ricardo. **Como formar leitores com a ajuda de Narizinho e a turma do Sítio**, 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2570/como-formar-leitores-com-ajuda-de-narizinho-e-a-turma-do-sitio>. Acesso em: 23 ago. 2017.
- ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, R. J. de. *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.
- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BEM, Geralda Maria; SILVA, Cícero Nilton Moreira. Um olhar sobre o ensino nas classes multianos. **Rev. Bras. Educ. Campo**. Tocantinópolis, v. 4, e5242, 2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROTTO, Cyntia Graziella Simões; SOUZA, Renata Junqueira de; DAVIS, C Lynn. Metodologias de ensino. Educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. *In*: DAVID, C. M. *et al.* (org.). **Desafios contemporâneos da educação [online]**. São Paulo: Ed. UNESP, 2015.
- SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas-SP: Papyrus, 1994.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 2005a.
- LOBATO, Monteiro. **O saci**. São Paulo: Brasiliense, 2005b.
- LOBATO, Monteiro. **Pica Pau amarelo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- LOBATO, Monteiro. **Emília no país da gramática**. São Paulo: Círculo do livro, 1992.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- MELLO, S. A. A literatura Infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. *In*: CHAVES, M. **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Ed: EDUEM, 2011.
- PROENÇA FILHO, Domicílio. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- QUEIROZ, Maria Simara Souza; ALVES, Maria Luzaní Viana; FERREIRA, Maria Gessica Fernandes; COSTA, Maria da Conceição. Do plano à aula: distâncias e aproximações. *In*: **Anais do X Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED): lugares de pesquisa, memória e internacionalização em dez anos de AINPGP/FIPED**, Pau dos Ferros-RN, 2019.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

AS CONTRIBUIÇÕES E APROPIAÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA O CAMPO DA POLÍTICA CURRICULAR: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CULTURA

THE CONTRIBUTIONS AND APPROPRIATIONS OF CULTURAL STUDIES TO THE FIELD OF CURRICULAR POLICY: EDUCATION, TRAINING AND CULTURE

Weslene da Silva Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó. Mestranda em Educação na Universidade Federal de Rondonópolis. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Participa do Grupo de Pesquisa FORTEP (Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas).

E-mail: weslenesantos30@gmail.com

RESUMO

O objetivo desse artigo é contextualizar e articular os Estudos Culturais e a política de currículo nos diferentes contextos das múltiplas formas das subjetividades na sociedade. A partir dessas proposições, problematiza-se e contextualiza-se brevemente duas discussões. No primeiro momento, abordo contribuições teóricas e discussões dos Estudos Culturais. No segundo momento, uma breve discussão a partir da política curricular em torno da cultura e ensino. A partir dessa explanação teórica e contextualizada, nossa intenção é possibilitar um diálogo entre esses dois campos complexos, mas, com contribuições e análises significativas que permitem pensar numa perspectiva da educação na relação com a cultura.

Palavra-chave: estudos culturais; cultura; Política Curricular; educação.

ABSTRACT

The aim of this article is to contextualize and articulate Cultural Studies and curriculum policy in the different contexts of the multiple forms of subjectivities in society. From these propositions, two discussions are briefly problematized and contextualized. At first, I address theoretical contributions and discussions of Cultural Studies. In the second moment, a brief discussion based on the curriculum policy around culture and teaching. Based on this theoretical and contextualized explanation, our intention is to enable a dialogue between these two complex fields, but with significant contributions and analyzes that allow us to think from a perspective of education in relation to culture.

Keywords: cultural studies; culture; curricular policy; education.

INTRODUÇÃO

Os Estudos Culturais permitem compreender as definições a partir de vários contextos de pesquisadores que buscaram analisar e pesquisar o movimento da cultura na sociedade. Nesse viés, o termo Cultura transitou-se em diferentes registros na área da antropologia na qual, os pesquisadores contemporâneos vão apresentando o termo cultura como fluxo de sentidos. E nesse movimento, introduz no campo da política curricular, que perpassa na centralidade da cultura para percepção dos significados de educar. Por isso, o objetivo desse texto é contextualizar e articular os Estudos Culturais e a política de currículo nos diferentes contextos das múltiplas formas das subjetividades na sociedade.

É nesta configuração que propicia a compreender as reformas educacionais no campo da política curricular, sendo que, todas elas, interferem intensamente nas subjetividades, identidade e cultura dos docentes e alunos. A partir dessas proposições, neste texto problematizo e contextualizo brevemente duas discussões que perpassam nas reformas educacionais. No primeiro momento, abordo contribuições teóricas e discussões sobre educação, cultura e formação dos Estudos Culturais. No segundo momento, faço uma breve discussão a partir da política curricular. A partir dessa explanação teórica e contextualizada, nossa intenção é possibilitar um diálogo entre esses dois campos complexos, mas, com contribuições e análises significativas que permitem pensar numa perspectiva da educação na relação com a cultura.

PARA COMEÇAR A PROBLEMATIZAR...

As primeiras definições de cultura do ponto de vista antropológico, foram formuladas pelo Edward Tylor. Em seu livro *Primitive Culture* (1871), Tylor procurou certificar que cultura pode ser um objetivo de estudo sistemático, pois refere-se a um fenômeno natural que apresenta causas e regularidades, ocasionando um estudo e análise sobre o processo cultural e evolução (LARAIA, 2001).

Isso se relaciona com o que Geertz (2008, p. 20) afirma que, “análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa”. A análise polissêmica de cultura, entretanto, um campo em disputa por diferentes formas de interpretações se configurou para os Estudos Culturais, numa ampliação de cultura a partir da ordenação do espaço político, o poder se propagando nas configurações interpessoais na sociedade.

Os Estudos Culturais surgiram na Inglaterra, no final da década de 50 e início dos anos 60, estabelecendo-se por meio de três obras fundantes: “Richard Hoggart com *The Use of Literacy* (1958), Raymond Williams com *Culture and Society* (1958) e E.P. Thompson com *The Making of the English Working-Class* (1963)” (CAMPOS, 2012, p.159). O momento acadêmico da produção desses estudos foi no ano de 1964 na Universidade de Birmingham, nascia o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS). Esses textos representaram uma grande mudança metodológica na perspectiva da dicotomia popular em oposição ao erudito. A publicação de Hoggart inicialmente em 1957, é incluída como referencial metodológico ao instituto CCCS.

O pesquisador Hoggart estudou os meios de influência da cultura dispersa entre os operários da periferia partir do impacto dos meios de comunicação em massa na Inglaterra. Ao estudar sobre um grupo homogêneo de operários, descrevendo o meio cotidiano, suas atitudes e entre outros aspectos da vida, Hoggart procurou interpretar até que ponto essas influências estão vinculadas com atitudes aceitas e em que medida essas alterações e comportamentos vêm modificando e resistindo no grupo do proletariado.

De acordo com Campos (2012, p.160) “para Hoggart, a existência proletária é essencialmente uma “mostra” (exposição), mas do que uma “exploração”. Em sua análise, os meios de comunicação

de massa não representam apenas um meio de saída da vivência da realidade do dia a dia, partem primeiramente do princípio do que essa realidade é, isto é, exploram minuciosamente a vida pessoal.

Já nas proposições de Williams, o pesquisador buscou interpretar como as alterações ocorridas com o uso do termo *cultura*, na literatura inglesa entre os últimos finais do século XVIII e primeira metade do século XIX. O pesquisador Williams, a partir de um estudo de arte, pesquisando diversos autores e especificando o seu diagnóstico as vezes em proximidade ora contrastante, descreve detalhadamente a respeito do desenvolvimento da história do conceito de cultura. Com base nas análises de leituras no estudo da arte, Williams mergulha nos esforços dos outros autores em compreender o progresso de uma nova sociedade marcada industrializada, utilitária, desigual e entre outros aspectos. Em síntese, para Williams, “o conceito de cultura e, ao deixar de ser o lugar reservado “dos” e “para” os nobres espíritos intelectuais, passa a ser uma designação geral para a extensão das práticas humanas” (CAMPOS, 2012, p. 164).

Thompson apresenta a essência do conceito dos Estudos Culturais: analisar para além das determinações sócio- históricas, contudo, tendo consideração também no movimento em que a história se dá. “Assim, Thompson insiste na centralidade da autoatividade da classe trabalhadora no processo histórico” (CAMPOS, 2012, p. 165). De acordo com o autor, a obra central de Thompson metodologicamente, “os movimentos contra-hegemônicos são tão necessários à apreensão do processo histórico quanto os hegemônicos (CAMPOS, 2012, p. 165), isto significa que as pesquisas de Thompson podem ser analisadas por histórias de vida e práticas centradas na resistência das classes populares ou melhor, na formação da classe operária, permitindo construir uma nova “cultura” (CAMPOS, 2012). Os Estudos Culturais apontam para uma opção menos engessada nos entraves das implicações das ideologias.

Uma crítica nesse sentido é feita por Jonh B. Thompson (1990) em seu livro “Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação”, mas especificamente no capítulo II intitulado “O conceito de cultura”. O autor, desenvolveu uma concepção singularizada e particular de cultura que destaca a constituição signficativa e a contextualização social das formas simbólicas. Para Thompson (1990), a vida social não está somente nos fenômenos culturais que ocorrem a partir de objetos e fatos, mas também, está nas ações, expressões, símbolos, textos, manifestações verbais, artefatos e entre outros tipos. Nesta perspectiva, o campo de estudo dos fenômenos culturais pode ser interpretado como mundo sócio-histórico formado como um espaço de significados.

As preposições de Thompson (1990), partem da concepção simbólica para uma abordagem construtiva dos fenômenos culturais, desta concepção, Thompson faz uma crítica a partir às análises do antropólogo Geertz, afirmando que são insuficientes para a compreensão das relações sociais, tal como Geertz diz, análise centradas nos símbolos e nas ações simbólicas. Assim, aborda três principais críticas.

Na primeira, Thompson, argumenta que Geertz usa o termo “cultura” de várias maneiras diferentes, não o apresentando de maneira consistente. A segunda crítica, se refere a noção de texto. O autor questiona o uso que Geertz faz não apresentando de forma clara e explícita, visto que, aborda duas maneiras diferentes e de acordo com Thompson, ambas geram problemas. A terceira crítica, está na ausência aos problemas de conflito social e de poder. É nesta perspectiva crítica que, Thompson desenvolve uma abordagem chamada de *concepção estrutural de cultura*. A abordagem desenvolvida por Thompson (1990), propicia um referencial para as análises da emergência e do desenvolvimento da comunicação de massa. Esse encadeamento de mediação da cultura transformou-se difuso e irreversível.

Pensar no ensino escolar e currículo, propõe a discussão central do autor Forquin (1993) em sua obra “Escola e cultura”, leva a discutir que tipo de cultura deve-se ensinar na escola, o que a escola deve ensinar ou transmitir e quais conteúdos têm de compor na proposta curricular da escola. Essas inquietações levantadas segundo os estudos de Forquin (1993), se iniciam desde da década de 60. É a crise de transmissão cultural, isto é, os educadores não têm mais convicção do que devem ensinar aos seus alunos. Por essa razão, Forquin (1993) tem como base a teoria da educação, além de analisar os vínculos entre escola e cultura, os fatores externos no contexto político e econômico.

Assim, deve-se também focar mais nas análises internas, dos saberes escolares e conteúdos. Essa justificativa do autor, é explicitada no início do seu livro, onde expõe a relação recíproca e complexa presente entre escola e cultura. Recíproca, como Forquin (1993, p.14) afirma, pois “uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra”. E complexa porque, “a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana” (FORQUIN, 1993, p.14).

Forquin (1993), comenta as posições de pesquisadores sociólogos da educação entre a década 60 e 80 na Grã-Bretanha, explicitando as suas posições, raízes teóricas e dialogando com seus limites e contribuições na relação entre escola e cultura. Na década de 60, o autor faz resgate de três teóricos que abordam a teoria cultural e a teoria educacional a partir dos fatores culturais da escolarização. Forquin (1993), inicialmente, faz comparações com dois teóricos que tem concepções opostas, Raymond Williams e Geoffrey H. Bantock. O pesquisador sociólogo Williams, como já foi mencionado por Campos (2012), suas contribuições sobre cultura.

Nesta obra, Forquin (1993) apresenta reflexões sobre o currículo, Williams defende um currículo comum que oportuniza todos terem a acesso a educação. Bantock, parte de um argumento contraditório de Williams, propõe um dualismo escolar para elite, uma educação mais intelectual. Já para a classe trabalhadora, recomendam uma educação mais corporal e emocional (FORQUIN, 1993). Entre a década 70 e 80, Forquin (1993) aborda teóricos que discutem sobre o que e como ensinar perante a pluralismo cultural. Diante destas concepções, Forquin (1993) defende a pedagogia intercultural, fundamentada na perspectiva do universalismo transcultural.

Seguindo para os estudos culturais contemporâneos, de acordo com Stuart Hall (2006), estão surgindo novas identidades fragmentando o sujeito moderno, este processo é chamado de “crise de identidade”. Esse argumento, parte da mudança estrutural na transformação, tais como questões de sexualidade, novas paisagens culturais, etnia, nacionalidade e dentre outros fatores que desde do final do século XX está causando fragmentação. Nessas proposições, argumenta que esse deslocamento ou descentração do indivíduo ou pode chamar-se de perda de um “sentido de si” (HALL, 2006, p.9).

Na conjuntura do pós-moderno, “nós somos também “pós” relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa e identidade” (HALL, 2006, p.10). A partir dessas concepções, Hall apresenta três diferentes concepções de identidades (sujeito Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno) na qual, essas concepções prestam como base para apresentar o argumento central de sua análise. Outro argumento levantando por Hall referente a identidade, está ligada a modernidade tardia, ou seja, a “globalização” e seu impacto sobre as mudanças da identidade cultural.

Para Hall (2006), além de ver a identidade como um processo sempre em andamento, Hall argumenta que deveríamos falar de *identificação*. É nessas conjunturas que inclui a problemática da cultura. O autor, deixa claro a problemática do deslocamento da globalização, digo, a relação da cultura com estruturas sociais de poder, pode-se fazer pressões através de políticas culturais, em uma “guerra de posições”. As pressões desenvolvem dentro de um conjunto complexo (HALL, 2011, p.11).

O autor discute essa temática das políticas culturais em seu texto intitulado: “Que “negro” é esse na cultura negra?” Hall, aborda a complexidade e explica o difícil cenário em que se faz políticas negras e se constitui cultura. Hall (2011), não só aborda a problemática das políticas culturais, mas também para a etnicidade dominante, sendo que, a cultura negra é atravessada por várias identidades, até mesmo de gênero e orientação sexual. As políticas culturais, estão para além da libertação da dominação, pois a luta que essa política incorpora é cultural de massa. Neste contexto complexo, Hall, ainda acrescenta no final do texto tensões do meio mercantilizado e padronizado da cultura de massa que vai constituindo representações e imagens com as quais os sujeitos vão se identificando, isso vai se tornando uma mera fantasia de experiências do auto-reconhecimento de si mesmo.

Já as proposições de Appadurai (2005), seguindo uma linha de pensamento contemporâneo, defende que o Estado-nação está em crise e que as identidades culturais estão cada vez menos conectadas a um território, em razão das massas imigrantes e da mediação eletrônica. Para explicitar e ter uma maior aproximação antropológica em relação entre global, nacional e local, o autor chama atenção para o fato de que os meios de comunicação de massa manifestam um papel substancial neste novo cenário. Appadurai (2005), propõe cinco novas ferramentas conceituais, que condizem com os fluxos culturais globais: *etnopaisagens*, *mediapaisagens*, *tecnopaisagens*, *financiopaisagens* e *ideopaisagens*. De acordo com o autor, à terminação “paisagem” a cada um desses conceitos apresenta a ideia de fluidez das relações sociais no mundo atual. As paisagens não permanecem fixo, pelo contrário, estão sempre em constante movimentação.

Diante dessa breve introdução dos Estudos Culturais com a articulação nos diferentes contextos que configurou debates e pesquisas em torno da cultura. Nesta perspectiva, se direciona para o próximo tópico em problematizar a cultura na organização da política de currículo em torno das relações interpessoais no cotidiano multicultural e dinâmico.

POLÍTICA DE CURRÍCULO: CULTURA, DIFERENÇA E EDUCAÇÃO

As primeiras definições de políticas curriculares, foi durante a década de 1990 no mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Foram divulgados e fortemente propagados, as diretrizes e os Parâmetros Nacionais Curriculares, alicerçado na LDB de 1996: as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em 1998, o parecer dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental, em 1997, os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, em 1998. Esses documentos curriculares foram aprovados por vários setores sociais, empresários e inclusive no campo educacional, entretanto, foram bastante questionados, principalmente por docentes e pesquisadores curriculistas (LOPES, 2015).

Nas preposições da autora Lopes (2015), a história do currículo é sinalizada pela idealização de que possa manter uma base curricular nacional que ampara as decisões sobre as atividades pedagógicas, ensino e saberes, tanto quanto epistemológicos e psicológicos, até mesmo emancipatórios. Os objetivos voltados para a transformação social no universalismo, são alguns exemplos, na qual, se passaram mais de vinte anos e a ideia de um currículo comum e sua relação necessária com a organização de um sistema educativo de qualidade apresenta ter se hegemonizado nas políticas curriculares. Lopes (2015, p.456) aborda a sua preocupação, em contrapartida, os discursos no campo curricular acabam sendo confiáveis facilmente e alicerçada pelo discurso de “distribuir conhecimento igual para todos, como se conhecimento fosse objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e depois distribuído”.

Nesta perspectiva, pondera Lopes (2015, p. 456), “a política de currículo passa a ser uma estratégia calculada para determinado fim preestabelecido. São escritos parâmetros, diretrizes, orientações, propostas que vão sendo cada vez mais detalhados”, empenhando-se nos conteúdos cada vez mais explícitos a serem aplicados e as atividades a serem executadas nas escolas. A base curricular nacional comum, assim como vem sendo defendida, presume apostar em um registro definido, abarcando com um discurso da “verdade”, um conjunto de matérias que obtém o poder de conhecimento principal a ser ensinado e aprendido, persistência para conter a tradução e fixar uma leitura como verdadeira. Soma-se ao discurso de um conhecimento comum, que muitas vezes realizam por meio de avaliações externas, atribuindo uma imagem negativa e homogeneizante. Isto é, a base curricular nacional comum, nesse sentido, é concebida para suprir o que falta à escola” (LOPES, 2015, p. 458).

Diante disso, a autora Lopes (2015) propõe em contrapartida, ao invés de assumir uma fixação de currículo e conteúdo comum em nível nacional, defende um currículo sem fundamentos. Nesta perspectiva, um currículo sem fundamento é reconhecer a política em um campo de incertezas e sem soluções definidas. De acordo com autora, essa ausência de fundamentos é o que vai propiciar sempre a atuação politicamente na tentativa de elaborar esse fundamento. Isso não elimina, “a ação política como luta pela significação de diferentes projetos contextuais” (LOPES, 2015, p.462). Tais propostas e projetos não são iguais, não encaminham para os mesmos interesses e finalidades, não são neutros, muito menos servem a todos o tempo todo. Em diferentes contextos e espaços de produção de texto e discursos curriculares, em constante movimento de significações, tampouco pode existir (educação para todos ou somos todos pela educação).

Isso significa que há conflitos e lutas de disputas em torno do que se compreende por qualidade, currículo e conhecimento. Por isso que a autora Lopes (2015) pondera que, lidar com a incerteza na luta política para ser o que nos resta, isto é, no campo de significação do processo político curricular. Pondera autora, que o currículo parte da constante busca por “significação”. E, portanto, diante da implementação de novas propostas curriculares, cabe então enfatizar que vai sendo constituído e desconstituído, por meio da articulação com o contexto das transformações na conjuntura social, política e econômica.

Para que se possa compreender melhor o que vem a ser o currículo, Lopes e Macedo (2011, p.41) afirma, “trata-se de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria”. Segundo o ponto de vista de Lopes (2015, p.457),

[...] não haverá esse currículo plenamente produzido numa dada direção, seja ela qual for. Sempre diferentes discursos – mercado, emancipação, cidadania, mundo em mudança, qualidade de ensino, adequação à globalização, saberes universais, conteúdos básicos, justiça social, igualdade, diferença – estarão disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas.

Conforme argumentado pela autora, as constantes disputas entorno de reformulações que garanta sentido naquilo que se pretende afirmar, como sendo necessário e importante na constituição de um currículo. Em concordância com a autora, acreditamos que o currículo é fruto de discussões e representações que vão se constituindo, conforme a necessidade social. Sob essa ótica, Costa (2014) enfatiza que “o currículo é uma construção constante”, proveniente de intrínsecas indagações e manifestações, acerca da busca por significância.

A questão foi analisada por Cunha e Costa (2019) em termos de pensar no desdobramento no campo curricular via traços do pensamento logocêntrico. Os autores ponderam que, as políticas

atuais são influenciadas por vários “humanismos”, colocam em circulação leituras ilusórias como “aptas a *realizar* a educação, estruturas discursivas provisórias emanadas de alguma ilusão de estabilidade do sentido ao conjecturarem a educação” (CUNHA; COSTA, 2019, p.145).

É nesta perspectiva que os autores questionam esses discursos ilusórios posto na política curricular, de diferentes concepções, como lacaniana, uma utopia de uma sociedade plena e feliz, práticas educativas eficazes e entre outros termos, que sempre pressupõem poder de comandar a educação. Diante disso, os autores Cunha e Costa (2019) se fundamentam e propõem a *tradução* derridiana. Com base em Derrida (2006), argumentam que “a tradução a nós se apresenta como experiência impossível: traduzir o intraduzível” (CUNHA; COSTA, 2019, p.145).

Com essa perspectiva, “pensar o currículo como tradução por interpretarmos que toda negociação de sentidos como este nome, tudo o que é possível no currículo será adulterado nas próprias relações constituídas nele, no que afirmamos para o outro através dele” (CUNHA; COSTA, 2019, p. 147). Pois, as elaborações hegemônicas na política, tanto quanto curricular, as defesas para o outro, asserção do que é ser sujeito, a sociedade, a cultura, a sociedade, se estabelecem em movimentos sob constante campo de negociação no mundo. Portanto, os autores Cunha e Costa (2019) investem no pensamento desconstrucionista, como parte da produção curricular, para se desenvolver e fortalecer na caracterização da escola. É fundamental propiciar abertura de conexões na relação com o outro. A esse respeito, diferencialmente daquilo que é direcionado e posto no currículo, isto é, logocentrismo.

Diante desse desafio, ao “afirmar a tradução como uma única relação à vida é assumir que se há desconstruções – e não uma fidelidade à origem- há, pois, responsabilidades” (CUNHA; COSTA, 2019, p.159). É nesse contexto que Costa e Cunha (2019) na qual também defendo, temos que assumir uma postura do pensar para além, ou seja, a tradução “nos impulsiona a um movimento de abertura, de suspeição de hierarquias e, sobretudo, de fantasias de controle sobre o outro via currículo” (p.159). É ponderar uma educação (im)possível, numa perspectiva da tradução é que nos posicionamos (em)currículo.

O autor Costa (2020, p.133) com base em Laclau, argumenta que para “compreender uma formação discursiva consiste em entender um processo hegemônico: como se definem os termos de um debate político, quais enfoques e prioridades estão sendo colocados em evidência política”. A partir da teoria do discurso e das apropriações da desconstrução se constitui na perspectiva de interpretar a subjetividade ‘para além’, que permite ideias de um desfecho do ‘eu/si’, das relações políticas, simultaneamente, propicia a não operar com uma ilusão do povir. Em vez disso, proporciona ter em perspectiva o que se faz no agora, é um exercício contínuo de articulação em vistas à hegemonização de um dado porvir particular. Ter em conta essa interpretação implica entender a produção da política como desdobramento em vários espaços-temporalidades no contexto cultural. É nessas possibilidades interpretativas à produção de políticas curriculares para Geografia que o autor Costa (2020) defende por estas vias, de pensar por processos de identificação, subjetivação nas políticas curriculares em relação a disciplina de geografia e tal como para educação básica.

Situo agora para uma problemática das relações entre representações no campo da política curricular. Com já foi ponderado pelos autores (CUNHA; COSTA, 2019; COSTA, 2020; LOPES, 2015) sobre o descentramento, afastamento das estruturas das políticas curriculares, substituídas por discursos ilusório e provisório, propagando projetos e identidades fixas para o sujeito, levando à morte da sua representação como ser pensante. A autora Lopes (2012) com base na teoria do discurso, analisa a noção de democracia a partir de suas relações com a representação.

A autora defende que, toda representação provoca a constituição bilateral entre representação e representado, mas é impossível ter uma transparência nítida.

Para as autoras Lopes e Macedo (2011), numa perspectiva pós-estruturalismo, a cultura está em negociação, à vista disso, rejeitam totalmente uma cultura conservadora e uma cultura comum, que se alicerça numa lógica que reduz a igualdade social à igualdade de conhecimento.

Para as autoras, deveria ser abolida essa concepção. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p.2015) é fundamental “[...] redefinir a questão cultural no currículo em termos pós-estruturalismo e pós-coloniais é tarefa fundamental para se pensar uma ação educacional contra a discriminação”. Esse direcionamento envolve rejeição tanto quanto “à ilusão (e violência) da substituição da cultura do aluno por uma cultura elaborada quanto ao endeuamento das culturas nativas por certo culturalismo neocolonial” (LOPES; MACEDO, 2011, p.2015).

De acordo com as autoras, essa recusa se fundamenta na denúncia de que não existem tais culturas como coisas, exceto como artimanha de dominação, como discursos que têm como finalidade desviar o pensar diferente. Argumentam -se que, é fundamental desconstruir todos os dias, incansavelmente, os mecanismos sociais que propiciem essas significações, permitindo os fluxos que oprimem em qualquer categorização.

Isso se relaciona com o que Macedo (2006, p.288) denomina de espaço-tempo de fronteira, ou seja, no currículo “[...] interação diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas”. Interpretar e criar esses novos espaços de traduções no campo curricular e no espaço escolar, essa opção está sempre em negociação e confronto. E ambos abarcam relações de poder tanto no micro quanto no macro.

Bem adverte Macedo (2006, p.288) acerca disso quando parte da concepção de que “o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos e, que essa interação é um processo cultural que ocorre no num lugar-tempo”. Nesse sentido, pensar nos currículos escolares como espaço-tempo, isto é, como híbridos culturais, é propiciar práticas ambivalentes que incluem ele mesmo e o outro nesse campo de disputas, em que não existe vitória e nem derrota, isto significa que jamais serão finalizadas. Com Macedo (2006) adverte para lidar com a diferença é necessário que o currículo seja interpretado como espaço-tempo de negociação cultural.

Em um outro texto, Macedo (2017) pondera o compromisso da teoria (responsável), na qual, a autora aborda uma analogia do portão da escola. É nos permitir levar de volta ao portão da escola nos primeiros passos quando crianças. O sentimento de medo e do desconhecido, a excitação, tanto quanto, nos primeiros dias como docente numa escola. Tantas experiências e desafios que passaram pelo portão da escola, foram desaparecendo aos poucos a autonomia. Mas, a balbúrdia e caos da teoria da economização da vida, foram aos poucos sufocando e diminuindo no decorrer dos anos. É nessa perspectiva que a autora assume o compromisso da teoria (responsável). “O imprevisível, não porque o contrário do que conhecíamos, mas porque algo impensável, verdadeiramente, completamente diferente” (MACEDO, 2017, p.26).

Num mundo controlado por normas, que produzem a mesma habitação pelo outro, é neste sentido que a “teoria curricular responsável desestabiliza bloqueios e reativa o incontrolável e o imprevisível num discurso pedagógico frequentemente normativo e prescrito” (MACEDO, 2017, p.31). É uma postura desafiante em relação ao que é posto nas normas que determinam o (im) pensável. É nessa finalidade que a teoria curricular no portão permite pensar na ação política, não só nos espaços escolares e sim, em outros contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise apreendida até aqui, é visível a complexidade das relações entre cultura e educação nas análises dos teóricos da área. Isso permite compreender as noções, a tradição crítica dos Estudos Culturais. Possibilitando compreender os conceitos-chaves de identificação, linguagem, subjetivação, discurso, o colonialismo, o campo de negociação que provocam pensar a educação na ligação com a diferença no campo curricular.

Nesta perspectiva, percebe-se que a Cultura não é apenas uma palavra polissêmica, mas também, é uma palavra de grandes disputas por diferentes contextos. Essa breve introdução dos Estudos Culturais em diferentes campos de conhecimento, perpassando por pesquisadores contemporâneos e pós-estruturais em educação que têm como base a centralidade da cultura para a percepção dos sentidos de ensino e educar.

Na pesquisa das políticas curriculares, referente ao caráter democrático das ações concebidas, esse caráter democrático é associado à competência de política retratar os interesses de professores e alunos, ou seja, torná-los integrantes da produção de textos políticos. Assim, a representação apropria-se dois níveis: “o texto político como representação de demandas sociais e o dos autores dos textos políticos como representantes das demandas educacionais a serem incluídas nesses mesmos textos” (LOPES, 2012, p.702).

Diante disso, é interessante pensarmos a partir das provocações da autora, que reitera a necessidade de valorizar e ressignificar o currículo, ao invés de ficar criando novas formas de negociação e disputas por um currículo de qualidade. Seguindo esse mesmo prisma, Cunha e Costa (2019) argumentam que, todas as formas de experiências são relevantes na constituição e na formação de um currículo.

Diante desse desafio, reafirmamos com os autores que, ao “afirmar a tradução como uma única relação à vida é assumir que se há desconstruções – e não uma fidelidade à origem- há, pois, responsabilidades” (CUNHA; COSTA, 2019, p.159). É nesse contexto que Costa e Cunha (2019) na qual também apoiamos, temos que assumir o papel de pensar para além, ou seja, a tradução “nos impulsiona a um movimento de abertura, de suspeição de hierarquias e, sobretudo, de fantasias de controle sobre o outro via currículo” (p.159). É compreender a educação (im) possível, numa concepção da tradução no campo da política curricular, no currículo da escola.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias**. Lisboa: Teorema. 2004.

COSTA, Hugo H. Camilo. “Seríamos a política que criticamos?”: a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.10, p. 125-152, 2020. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/913/419>. Acesso em: 12 jan. 2021.

COSTA, Jean Henrique. Os estudos culturais em debate: um convite às obras de Richard Hoggart, Raymond Williams & E. P. Thompson. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 159-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3073/307325404005.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. **Práxis Educacional** (Online), v.15, p.141-163, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5280/3965>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. Currículo e cultura. *In*: FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, Clifford. Parte I - Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 03-21. (Publicado originalmente em 1973)

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra? *In*: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Cultura. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** (UnB), v.21, p.445-466, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>. Acesso em: 12 jan. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, v. 42, p. 700-715, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, p.285-296, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. *In*: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1. ed. Petrópolis, RJ. 2017, p. 17-44.

THOMPSON, John B. O conceito de cultura. *In*: THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação. São Paulo: Vozes, 1995, p. 165-214. (Publicado originalmente em 1990).

O EDUCADOR FRENTE ÀS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO¹

THE EDUCATOR FACES EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN KNOWLEDGE SOCIETY

William Donegá Martinez

Graduado em Enfermagem pela Universidade Paulista – UNIP. Pós-Graduado em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Universidade Paulista – UNIP. Pós-Graduando em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU.

E-mail: williamdonegamartinez@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta elementos para discussão teórica sobre as tecnologias educacionais na sociedade do conhecimento. O trabalho foi estruturado por pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, identificando as dificuldades e benefícios encontrados pelos educadores na utilização das tecnologias educacionais. Apresenta também um olhar crítico sobre as tecnologias presentes em nosso cotidiano, sendo um recurso indispensável para a vida em sociedade, principalmente na prática pedagógica na qual os autores citados trazem exemplos de atividades interdisciplinares na utilização de novas tecnologias em sala de aula.

Palavras-chave: educador; tecnologias; educação; sociedade do conhecimento.

ABSTRACT

This article presents elements for theoretical discussion about educational technologies in the knowledge society, the work was structured by bibliographic research, of an exploratory nature, identifying the difficulties and benefits found by educators in the use of educational technologies. It also presents a critical look at the technologies that are present in our daily lives, being an indispensable resource for life in society, especially in the pedagogical practice in which the authors mentioned bring examples of interdisciplinary activities in the use of new technologies in the classroom.

Keywords: educator; technologies; education; knowledge society.

1 - Este artigo apresenta alguns dos elementos estudados no Curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior e foi apresentado ao final do curso sob a orientação do Prof. Me. Washington Lopes.

INTRODUÇÃO

Antes do século XXI, não havia tecnologias como estamos acostumados em nosso cotidiano. A sociedade utilizava como veículos de comunicação as cartas e jornais para terem acessos às informações. Com a evolução destas tecnologias, e com o passar dos anos, esta ferramenta alinhada ao acesso à *internet* se tornou fundamental para adquirirmos novos conhecimentos e otimização de tempo no ambiente de trabalho.

As tecnologias digitais envolvem conhecimento técnico e científico, chamamos de “a era da informação”, num cenário no qual a sociedade do século XXI pode acessar, aprender, trocar ideias e informações na *internet* e redes sociais de forma instantânea e rápida, independente se o mensageiro conversa com outras pessoas e de países diferentes (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019).

Os alunos possuem habilidades e competências em dominar as tecnologias digitais tranquilamente fora do ambiente escolar, trazendo assim seus hábitos e comportamentos. O educador neste cenário do ensinar e aprender, precisa de um planejamento em parceria com os próprios alunos com bagagem de conhecimentos digitais, para orientá-los na utilização adequada destas tecnologias para o seu ensino e aprendizagem na escola e para a sua formação como seres humanos. Com tantas informações, o professor é a peça fundamental para a mediação na formação dos alunos na sociedade do conhecimento (MODELSKI GIRAFFA; CASARTELL, 2019).

As ferramentas digitais utilizadas pelos educadores contribuem na construção de novos conhecimentos pelos estudantes, sendo grandes aliadas ao processo de ensino e aprendizagem, pois ajudam a aprender e desenvolver a capacidade de adquirir habilidades de forma contínua, sendo protagonistas de sua própria aprendizagem e mediada pelo professor. Dessa forma, vem caindo em desuso o quadro negro, escrito por giz no qual os alunos utilizavam os cadernos para cópias, sendo substituídos por recursos audiovisuais, celulares, *notebooks* e *tablets*.

Equipar as escolas com recursos tecnológicos, recursos audiovisuais, celulares, *notebooks* e *tablets*, auxilia no trabalho sistemático nas práticas docentes. No entanto, há discrepância na garantia do acesso a esses equipamentos adquiridos pelas escolas, principalmente ao acesso a *internet* para fazer uso destes novos equipamentos (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019).

Para levantar os questionamentos abordados no estudo, as ideias foram fundamentadas em pressupostos de estudiosos que apresentam definições significativas na apresentação dos conceitos. Dentre os principais autores, tem-se Piaget (1973; 1963), Freire (1979), Lévy (1995), Foucault (2000), Vilares e Silva (2005), Heinsfeld et al. (2019), Pischetola (2019). Logo o trabalho foi estruturado por pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, favorecendo assim uma autonomia na análise da proposta.

Visando melhor compreensão do educador frente as tecnologias educacionais na sociedade do conhecimento, iniciaremos a estrutura deste trabalho com um estudo qualitativo, conceituando o que são as tecnologias digitais na educação, em seguida abordar-se-á sobre os referenciais teóricos dos autores deste trabalho, bem como as dificuldades dos educadores com a utilização das tecnologias educacionais, e por fim faz-se uma exploração dos benefícios da utilização das tecnologias educacionais pelos educadores e alunos no ambiente escolar.

REVISÃO DE LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

A formação dos docentes para a utilização das tecnologias educacionais em ambiente escolar tem o papel fundamental para alcançar a autonomia dos alunos diante do acesso as informações em seu processo de ensino e aprendizagem.

Nesta fundamentação teórica é imprescindível mostrar a importância do uso das tecnologias digitais na educação, baseada em estudos feitos por grandes pesquisadores na área da educação, nos quais muitas de suas metodologias de ensino são aplicadas nas grades curriculares do ensino fundamental, médio e superior.

Dentre os autores que influenciam a formação deste discurso sobre os usos das tecnologias digitais, destaca-se Pierre Lévy que é o autor da discussão que influencia o uso da tecnologia digital. Ele trouxe suas próprias obras literárias: 1- O que é virtual? 1996; 2- Tecnologia da Informação, 1995; 3- Criação de Máquina Universal, Cognição e Cultura da Computação, 1998 e 4- Cultura de Rede, 1999. Pode-se dizer que essa base teórica possui uma teoria de ensino sobre o uso de computadores.

Paulo Freire é outro autor que acredita haver um referencial teórico na formação do discurso docente. Trouxe suas obras literárias: 1- Pedagogia do Oprimido, 1987/1971; 2- Educação como Prática Livre, 1976; 3- Ação Cultural pela Liberdade, 1978; e 4- Educação e Mudança, 1979. Freire também é citado, principalmente em textos a partir de sua definição de educação em massa, em que o homem é sujeito de sua própria educação.

Nessa lógica, a participação discente e a formação autônoma se destacam em simultâneo, defendendo o desenvolvimento de uma pedagogia mais crítica. Um exemplo é a pesquisa de Vilares e Silva (2005) sobre a interação no processo de comunicação, realizada em um laboratório de informática. Sendo que a referência a Freire evidencia a aprendizagem como um processo que pode despertar a curiosidade do aluno, para que ele tenha maior curiosidade, criatividade, autonomia e participação. Nessa perspectiva, o uso de computadores pode trazer uma educação mais libertadora.

Outro autor de referência para o trabalho de amostra é Jean Piaget. Entre suas obras literárias: 1- *La Psychologie de l'intelligence*, 1968; 2- *Sociological Studies*, 1973. Ele estuda o uso de computadores na perspectiva de mediação da aprendizagem dos alunos na considerada como fase de desenvolvimento.

Há outro escritor, Michel Foucault, que começou a se inclinar para explicar o processo de governação oculta e o poder da *internet* a partir do pressuposto da educação e da comunicação. O autor costuma explicar as relações de poder geradas no processo de comunicação mediada por computador, no qual pessoas que dominam a linguagem padrão têm maior capacidade de participação.

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TDIC), hoje, pode ser ensinada de uma forma mais dinâmica, interativa e colaborativa do que no passado. Portanto, é necessário repensar a prática docente existente, o que é um desafio para os professores contemporâneos, aumentando os recursos pedagógicos em TDIC. Essa é uma necessidade estabelecida porque estamos vendo avanços tecnológicos relacionados à informação e comunicação, e os jovens presentes em sala de aula estão usando cada vez mais essas ferramentas (SCHUARTZ; DE MORAES SARMENTO, 2020).

As diversas tecnologias digitais como computador, *smartphones*, *tablets* e recursos audiovisuais são recursos didáticos. Por isso as tecnologias digitais são consideradas um recurso de ensino e aprendizagem, que podem melhorar a qualidade do processo de desenvolvimento, no qual os alunos são vistos como construtores do conhecimento, e o professor é visto como o mediador deste conhecimento (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012).

Observamos o autor que influenciou a formação do discurso do uso do computador, Pierre Lévy (1998). É usado principalmente em pesquisas sobre a *internet* e a educação, para designar conceitos como ciberespaço entre a realidade e o virtual para explicar a relação entre tempo e espaço. Para ter certeza, o teórico estabeleceu um discurso de ensino quanto ao propósito do computador.

Paulo Freire (1979), é outro autor considerado referencial teórico na formação do discurso docente. É amplamente utilizado como meio pedagógico por interpretar computadores como um método de ensino para proporcionar autonomia do aluno. Nesta lógica, destaca-se a participação e formação autônoma do aluno, em simultâneo, em que se defende o desenvolvimento de uma pedagogia mais crítica.

Os professores possuem habilidades e competências didáticas relacionadas à TDIC's, de forma a colocar toda a curiosidade e habilidade dos alunos no processamento de tais recursos digitais para facilitar a geração de conhecimento durante o ensino e aprendizagem em sala de aula. Os meios de comunicação ou obtenção de informações se transformam em algo além do uso social (SCHUARTZ, DE MORAES SARMENTO, 2020).

Diante de uma pesquisa realizada com 18 professores de matemática, com o objetivo de conhecer o trabalho que estes alunos ou egressos do programa de pós-graduação em educação em ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), realizam nas escolas, pois são professores que atuam na Educação Básica, no Ensino Superior e na Pós-Graduação. Ao cruzar o espaço educacional da rede pública municipal de Rio Grande (RS), vale ressaltar que uma grande quantidade de recursos digitais pode ser utilizada para o trabalho dos professores, como computadores, *notebooks*, projetores, câmeras digitais, etc. A existência desses recursos nos ajuda a entender as mudanças que ocorreram nas escolas, como parte da sociedade, devido à influência do desenvolvimento tecnológico (FIGUEIREDO; RODRIGUES, 2020).

DIFICULDADES E BENEFÍCIOS NA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Todos os dias, os professores têm sido confrontados com a disseminação e avanço das tecnologias da informação e da comunicação, com a expansão e uso generalizado de tecnologias digitais, de computadores e *internet*. Saber utilizar essas tecnologias tornou-se fator decisivo no processo de inserção social e profissional. Apesar de muitas resistências, a relação e o processo de trabalho docente não são irrelevantes para este desenvolvimento tecnológico (FIDALGO; FIDALGO, 2008).

Lévy (1998), foi utilizado por estudiosos da informática para explicar essa técnica de utilizar o computador como recurso didático e método de ensino, ressaltando que essa técnica não é boa e nem má. Com o aumento do grau de informatização da sociedade, os professores têm a capacidade de responder às mudanças necessárias no ensino, a objetividade do processo de trabalho e sua própria subjetividade. Estes sofrem pela redução do tempo de trabalho de sua mão de obra (FIDALGO; FIDALGO, 2008).

As tecnologias digitais são fornecidas como ferramentas e permitem que você registre, edite, combine e manipule toda e qualquer informação de qualquer maneira, a qualquer hora e em qualquer lugar. Seu uso na prática de ensino, pode fornecer uma variedade de opções e possibilidades interativas. A mobilidade e a virtualização nos libertam de um espaço e tempo rígidos, previsíveis e certos. No entanto, os professores ainda acham difícil inserir a tecnologia no trabalho docente (ROSA, 2013).

Em uma pesquisa realizada com um grupo de onze docentes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino, localizada no litoral norte do RS, com o objetivo verificar a importância da Formação Continuada pela perspectiva do uso da Plataforma Google *Classroom*, verificou-se dificuldades, estas encontradas pelos participantes, em utilizar a tecnologia em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Sendo constatadas como principais dificuldades: 1- sinal ruim da internet; 2- poucos computadores, 3- falta de conhecimento aos *softwares*; 4- falta de conhecimento do *Linux*; 5- sites bloqueados e 6- dificuldade de manusear equipamentos (COSTA *et al.*, 2019).

Baseados em Freire (1979 *apud* LÉVY, 1978), a dimensão didático-pedagógica dos computadores vem se apresentando como um método de ensino e aprendizagem otimista, destacando os seus benefícios ou a possibilidade da apropriação deste recurso tecnológico para a melhoria da qualidade dos processos de ensinar e de aprender.

Durante a construção deste plano de pesquisa, é possível estudar os conceitos das tecnologias digitais (computadores, *smartphones*, *tablets*, *internet*, etc.) e pensar em como elas podem cooperar com instituições de ensino que apoiam processo didático e pedagógico (BITTENCOURT; ALBINO, 2017).

Os resultados deste estudo bibliográfico até o momento indicam ser necessário estudar o conceito de fluxo de informação em tecnologias digitais na educação para orientar profissionais e estudantes da área. Uma visão acadêmica é necessária para que seja possível proporcionar novas motivações de aprendizagem e novas formas de inclusão social por meio do uso criativo das mídias e tecnologias disponíveis (BITTENCOURT; ALBINO, 2017).

Com a utilização das tecnologias digitais em sala de aula, ajudará a fortalecer o aprendizado e proporcionará maior experiência, além de permitir a troca e compartilhamento entre os alunos, lidando com computadores, *laptops* e telefones celulares, e adquirindo conhecimento fora do espaço escolar. Bem como também, beneficiará o meio ambiente, pouparia o papel e, também, possibilitaria uma excelente forma de observar o comprometimento dos alunos nas entregas de tarefas pedagógicas (COSTA *et al.*, 2019).

De acordo com Rosa R. (2013), as tecnologias trouxeram enormes benefícios para o progresso científico, educação, comunicação, lazer, processamento de dados, busca e produção de conhecimento. Portanto, estas tornam-se o motor e a fonte de motivação para a promoção do ensino, pois quando os professores e alunos as utilizam podem melhorar os métodos de ensino desenvolvidos em sala de aula.

As tecnologias digitais estão aparecendo cada vez mais no campo da educação, com potencial para mudar os métodos de ensino, e os professores entendem e aceitam a importância de sua chegada à escola e da sua utilização no ensino. Com o potencial da tecnologia digital para aprendizagem cooperativa e no avanço da tecnologia digital, vale destacar que outros espaços de aprendizagem também foram criados para atender às necessidades dos sujeitos que buscam aprender. Esses espaços, principalmente, os espaços virtuais, como *blogs* e redes sociais, podem alcançar conversas em tempo síncrono ou assíncrono, e permitem uma forma mais simples e

menos incômoda de falar com todos os assuntos, não importa onde estejam, desde que haja internet (FIGUEIREDO; RODRIGUES, 2020).

Mundialmente, com o início da pandemia de COVID-19 no ano de 2020, com a suspensão das atividades de ensino presenciais em sala de aula, professores e alunos tiveram a necessidade de migrar para a realidade *online*, no chamado ensino de emergência remoto, de forma quase obrigatória, devido à expansão do coronavírus. Os professores reinventaram-se a cada dia para levar o ensino aos seus alunos. O ensino à distância nas salas de aulas virtuais mostrou-se necessário para dar continuidade ao ensino e aprendizagem e o uso das tecnologias digitais se tornou fundamental para a sua concretização (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Por isso, é de suma importância a valorização e investimentos das tecnologias educacionais e educação permanente dos docentes e discentes, para que num cenário como este, de pandemia, estejam preparados para dar continuidade em seus métodos de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

Diante dos estudos realizados e dos resultados obtidos apresentados por esta pesquisa, revelou-se além do conceito de tecnologias digitais na educação, mas também, o impacto que estas provocam na vida do indivíduo, seja pessoal ou profissional.

Tendo como base os referenciais teóricos dos autores citados, foi possível contextualizar os métodos de ensino e aprendizagem com as tecnologias digitais, enfatizando o uso dos computadores e outros recursos como métodos de ensino para proporcionar maior autonomia do aluno. Dessa forma, alinhando os estudos já desenvolvidos, guiados pelas teorias, pode-se apresentar em sala de aula, não somente a influência tecnológica, mas também conscientizar sobre uso da internet, podendo fazer com que o estudante possa ter ciência do conceito de ciberespaço e compreender a relação entre o real e o virtual.

Na perspectiva de Fidalgo, (2008), as dificuldades apresentadas pelos educadores com a utilização das tecnologias educacionais é um fator decisivo no processo de inserção social e profissional. Diante disso, apesar de muitas resistências, fica evidente que essa relação e o processo de trabalho docente são relevantes para desenvolvimento tecnológico. Situação que pode ser vista no momento atual onde o ensino híbrido, é o meio encontrado e mais adequado para que a educação possa seguir sem provocar maiores danos na aprendizagem.

Ademais, pode-se destacar, também como objetivo alcançado, que é a percepção de que o efeito do uso da tecnologia na educação depende de como o educando ou educador adapta às tecnologias em seus modelos de ensino e didática, baseados no objetivo de aprendizagem autônoma e colaborativa.

Porém, apesar do fator positivo, de como lidamos com estas tecnologias pode ser uma ação que nos conduzirá a uma vida melhor e autônoma, há também pontos negativos, se considerarmos que a tecnologia pode levar ao isolamento e a dependência do uso de máquinas.

Logo, a exploração dos benefícios da utilização das tecnologias educacionais pelos educadores e alunos no ambiente escolar é fundamental para que sejam desenvolvidas novas habilidades e desenvolvimento social crítico, como já prevê a Lei de Diretrizes e Bases - LDB. Podemos, diante de tal observação retomar a colocação de Rosa (2013), ao ressaltar que esta evolução tecnológica, trouxe enormes benefícios para o progresso científico na educação na produção de conhecimento, tornando-se a fonte de motivação para a promoção do ensino, melhorando os métodos desenvolvidos em sala de aula utilizados por professores e alunos.

Por fim, diante da realidade educacional na qual vivemos, e da necessidade de melhorias, apensar dos avanços já alcançados, fica evidente que os professores precisam superar as dificuldades no uso das tecnologias no trabalho docente, sendo fundamental a formação continuada que os capacitem para usá-las diariamente em seus planejamentos e suas práticas pedagógicas. Sendo assim, necessário também que sejam disponibilizados pelas suas instituições educacionais momentos de capacitação didática e recursos para a sua concretização de suas metas.

Espera-se que, tantos os docentes, quanto as instituições escolares e estudantes pesquisadores possam estar continuamente dando seguimento ao uso e estudo do ensino mediado por recursos tecnológicos, fazendo com que a educação e tecnologia possam evoluir de forma mutua e efetiva.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.1, p. 205-214, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.9433>. Acesso em: 07 mar. 2021.

COSTA, D. *et al.* **Formação continuada para docentes da educação básica: uso da tecnologia como apoio as aulas presenciais.** 2019. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8861/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Daguilaine%20Costa%20Agosto%202019%202-homologada-26-08-19.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

FIDALGO, Fernando SR; FIDALGO, Nara L. Rocha. Trabalho docente, tecnologias e educação a distância: novos desafios. **Revista extraclasse**, v. 1, n. 1, p. 12-29, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Raquel-Almeida-Moraes/publication/238669249_DISCIPLINAS_ONLINE_algunas_reflexoes_sobre_a_utilizacao_das_TIC_nos_cursos_de_graduacao/links/02e7e527315876b447000000/ Acesso em: 11 abr. 2021.

FIGUEIREDO, Tiago Dziekaniak; RODRIGUES, Sheyla Costa. Professores e suas tecnologias: uma cultura docente em ação. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e179031.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987/1971.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. **O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação.** 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e205167.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

LÉVY, P. **Tecnologias da inteligência.** São Paulo: Editora 34, 1995.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. **A máquina universo**: criação, cognição e cultura informática. Tradução:

Bruno Charles Magno. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MODELSKI, D., GIRAFFA, L. M. M., CASARTELLI, A. O. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas**. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e180201.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%3%a7%c3%a3o%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf. Acesso em 11 abr. 2021.

PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 253-268, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a16.pdf>>. Acesso em: 11 Out. 2020.

PIAGET, J. **La psychologie de l'intelligence**. Paris: A. Colin, 1968.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

ROSA, R. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. In: **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**, 2013. p. 214-227. Disponível em: <http://www.revistasdigitais.uniube.br/index.php/anais/article/view/710/1007>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SCHUARTZ, Antonio Sandro; DE MORAES SARMENTO, Helder Boska. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 429-438, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v23n3/1982-0259-rk-23-03-429.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

VILARES, A. R.; SILVA, M. Interatividade como perspectiva comunicacional no laboratório de informática: um desafio ao professor. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2005.

A INCLUSÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUE MOMENTO É ESTE?

THE SCHOOL INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN BASIC EDUCATION: WHAT TIME IS THIS?

Hugo Norberto Krug

Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado), ambos da UFSM.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8985-9011>

E-mail: hkrug@bol.com.br

Rodrigo de Rosso Krug

Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)/Universidade da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (INIJUÍ).

E-mail: rodkrug@bol.com.br

RESUMO

Objetivamos com este estudo identificar e analisar as palavras caracterizadoras do momento da inclusão nas aulas de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), nas percepções dos professores da área, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso.

Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, tendo à análise de conteúdo como forma de interpretação das informações coletadas. Participaram vinte professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que identificamos um rol de quinze palavras caracterizadoras com conotações positivas e negativas e que as negativas foram em maior número que as positivas.

Palavras-chave: Educação Física; inclusão escolar; caracterização do momento.

ABSTRACT

The objective of this study is to identify and analyze the words that characterize the moment of inclusion in Physical Education (PE) classes in Basic Education (BE), in the perceptions of teachers in the area, in the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brasil). We characterized the research as qualitative case study type. We used an interview as a research instrument, using content analysis as a way of interpreting the information collected. Participated twenty PE teachers from the BE from the aforementioned school network and city. We conclude that we identified a list of fifteen characterizing words with positive and negative connotations and that the negative ones were in greater number than the positive ones.

Keywords: Physical Education; school inclusion; characterization of the moment.

INTRODUÇÃO

De acordo com Monteiro e Earp (2011), a inclusão escolar de pessoas com deficiência é um fruto de um movimento maior que é o da inclusão social. Assim, no cenário da inclusão escolar, voltamos olhares, especificamente, para uma minoria social que são as pessoas com deficiência.

Neste sentido, convém lembrarmos que neste estudo, o termo pessoa com deficiência foi utilizado para se referir a pessoa que tem “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ser restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9).

Além disso, salientamos que “[...] o debate sobre inclusão escolar e as questões que se referem à participação de pessoas com deficiência no ensino regular, no Brasil, é decorrente da Constituição Brasileira [...] e efetivada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – n. 9.394 [...]” (KRUG *et al.*, 2018a, p. 59).

Neste contexto, Krug *et al.* (2019) apontam que a escola possui um importante papel no processo de inclusão social. Assim sendo, no cenário educacional, Krug; Krug e Krug (2019b, p. 20) destacam a “[...] disciplina de Educação Física [...] como um importante componente obrigatório do currículo escolar, da Educação Básica [...]”, que, segundo Krug *et al.* (2017a, p. 367), “[...] tem a responsabilidade de trabalhar com a diversidade humana e inclusão social via inclusão escolar” e que, conforme Telles e Krug (2014, p. 3), essa disciplina deve garantir “[...] um ensino de qualidade para todos os alunos (com deficiência ou não)”.

Desta forma, voltamos nossos olhares investigativos para a disciplina de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) e seu professor, bem como para o tema da inclusão escolar. Nessa direção de intenção, constatamos a existência de vários estudos, em tempos recentes, tanto na formação profissional em EF (KRUG *et al.*, 2018b; KRUG *et al.*, 2017a; e KRUG *et al.*, 2017b), quanto na EF Escolar (KRUG *et al.*, 2021a; KRUG *et al.*, 2021b; KRUG *et al.*, 2019; KRUG; KRUG; KRUG, 2019a; KRUG; KRUG; KRUG, 2019b; e, KRUG *et al.*, 2018a) que contribuíram para o debate sobre a inclusão escolar com enfoque na EF.

Entretanto, mesmo diante da intensificação de investigações, destacamos que a inclusão escolar representa um tema complexo que ainda tem muito a ser pesquisado, pois essa é um ‘momento’ de grande importância, na perspectiva da inclusão social, que pode promover avanços na conquista por direitos civis e sociais que têm valorizado a diversidade humana.

Desta maneira, citamos Luft (2000) que diz que a palavra ‘momento’ significa um ponto determinado do tempo; altura, instante, hora, isto é, uma ocasião definida num tempo. Diante deste cenário, emergiu a temática ‘a inclusão escolar nas aulas de EF na EB: que momento é este?’

Assim, embasando-nos nas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática, norteadora deste estudo: quais são as ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores da área?

A partir desta questão problemática, estruturamos o objetivo geral como: identificar e analisar as ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores da área, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo como uma iniciativa para compreender em profundidade um ‘momento’ específico na atuação docente, isto é, na inclusão escolar nas aulas de EF na EB. Além disso, pesquisas desta natureza podem oferecer subsídios para reflexões que possibilitem modificações no contexto da inclusão escolar, principalmente na disciplina de EF na EB.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que “[...] os procedimentos metodológicos manifestam a intencionalidade e os pressupostos teóricos dos pesquisadores [...]” (TELLES; KRUG, 2014, p. 3) destacamos que esses se caracterizaram por ser uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Neste sentido, conforme Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é aquela que busca a construção da realidade, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outras relações, que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis. Ainda Godoy (1995) define estudo de caso como o tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, visando proporcionar um exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou uma situação em particular.

Utilizamos como instrumento de pesquisa, para coletar as informações, uma entrevista, que, segundo Cruz Neto (2002, p. 57),

[...] é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na falta dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas da realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

Para a interpretação das informações coletadas utilizamos à análise de conteúdo, que, segundo Chizzotti (2000), apresenta como objetivo compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Participaram do estudo vinte professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), que possuíam alunos com deficiência em suas aulas. Nesse sentido, a escolha dos colaboradores foi intencional, pois, de acordo com Berria *et al.* (2012, p. 159), na pesquisa qualitativa “[...] o pesquisador seleciona os sujeitos por juízo particular,

como conhecimento do tema ou representatividade subjetiva”. Já Silveira e Córdova (2009, p. 31) colocam que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representação numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

Relativamente aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas ressaltamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (numerados de 1 a 20).

Para a compreensão do contexto da pesquisa, achamos necessário salientarmos as seguintes ‘características pessoais e profissionais’ dos professores de EF da EB estudados: a) a ‘maioria’ (doze) eram do ‘sexo feminino’ e a ‘minoría’ (oito) do ‘sexo masculino’. Para justificar esta disparidade de representantes de cada sexo, apontamos Conceição *et al.* (2004) que afirmam que existe uma superioridade do número de docentes de EF do sexo feminino, no magistério público, da referida cidade, palco deste estudo; b) as ‘idades’ de ‘todos’ (vinte) ‘variou de 28 a 50 anos’. Segundo Luizari (2006), a vida é composta por ciclos e esses estão relacionados, geralmente, às mudanças pelas quais as pessoas passam, mas ressalta que nenhum é mais importante que o outro, pois cada ciclo de vida é influenciado pelo que ocorreu antes e irá afetar o que virá depois; c) ‘todos’ (vinte) eram ‘formados em Licenciatura em EF’; d) ‘todos’ (vinte) ‘lecionavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental’, mas a ‘maioria’ (doze) exercia a docência no ‘6º Ano’ e a ‘minoría’ (oito) distribuídos entre o ‘7º e o 9º Anos’. Conforme Silva; Santiago e Bertoni (2011), a concentração de alunos com deficiência é maior nos seis primeiros anos do Ensino Fundamental, enquanto nos últimos anos dessa fase escolar e no Ensino Médio os números são inexpressivos e/ou inexistentes; e, e) o ‘tempo de serviço’ de ‘todos’ (vinte) ‘variou de 3 a 25 anos de docência’. De acordo com Huberman (1992), tendo como critério a distribuição dos anos de docência e suas características, classifica o ciclo de vida profissional em: entrada na carreira (até 3 anos de docência); estabilização (de 4 a 7 anos); diversificação (de 7 a 15 anos); serenidade e/ou conservantismo (de 15 a 20-25 anos); e, desinvestimento (de 25 a 30-35 anos de docência).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Identificamos e analisamos as seguintes ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados:

‘Dificuldade’ – A inclusão escolar nas aulas de EF na EB foi caracterizada como um ‘momento’ de ‘dificuldade’, pelos professores da área estudados, em quinze oportunidades. Segundo Luft (2000), ‘dificuldade’ é a qualidade ou caráter do que é difícil. É o que impede a realização de alguma coisa; aquilo que estorva ou atrapalha o desenvolvimento de algo, impedindo; obstáculo. Nesse sentido, citamos Monteiro e Earp (2011) que colocam que a inclusão escolar está cercada de ‘dificuldades’, como ocorre em toda a mudança de paradigma. Já Silva; Santiago e Bertoni (2011) apontam que as ‘dificuldades’ encontradas pelos professores de EF da EB diante da inclusão escolar podem ser de cunho pedagógico, conceitual e/ou estrutural. Dessa maneira, Krug *et al.* (2017b) constataram que as ‘dificuldades’ enfrentadas na EF Inclusiva são as mais diversas possíveis, o que confirma que a prática pedagógica inclusiva está sobre a influência de uma série de variáveis;

‘Despreparo’ – Em treze oportunidades a inclusão escolar nas aulas de EF na EB foi caracterizada como um ‘momento’ de ‘despreparo’, pelos professores da área estudados. Luft (2000) coloca que ‘despreparo’ é a ausência de preparo, de conhecimento. Nesse sentido, nos apoiamos em Silva e Arruda (2014) que alertam que, muitas vezes, os professores não sabem se comportar frente aos alunos inclusos. Salientam que talvez a falta de formação adequada coloque os professores em algumas situações difíceis no cotidiano das aulas nas escolas. Já Krug;

Krug e Krug (2019b, p. 23) apontam que “a falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com os alunos com deficiência [...]” é uma das barreiras da inclusão na EF Escolar. Nesse contexto, Krug *et al.* (2021a, p. 81) destacam que “[...] o ‘despreparo’ do próprio professor de EF para trabalhar a inclusão em suas aulas [...]” é uma das marcas docentes negativas dos professores de EF diante da inclusão escolar nas suas aulas;

‘Insegurança’ – Os professores de EF da EB estudados, também em doze oportunidades, caracterizaram a inclusão escolar, em suas aulas, como um ‘momento’ de ‘insegurança’. Para Luft (2000), ‘insegurança’ é a falta de segurança; periculosidade. Sensação de não estar seguro. Nesse sentido, Monteiro e Earp (2011) a respeito da inclusão escolar dizem que, como em toda a mudança de paradigma, esse movimento vem cercado de ‘inseguranças’ para ser implementado. Dessa forma, Krug; Krug e Krug (2019a) apontam que a ‘insegurança’ é normal aparecer em professores quando se deparam com a existência de alunos inclusos nas aulas. Já, segundo Tessaro (2007), o sentimento de ‘insegurança’ também é característico de quando os professores se sentem despreparados para enfrentar o processo de inclusão escolar;

‘Complexidade’ – Os professores de EF da EB estudados, em nove oportunidades, caracterizaram a inclusão escolar, em suas aulas, como um ‘momento’ de ‘complexidade’. Luft (2000) diz que ‘complexidade’ é a qualidade de complexo. Complexo é o que abrange muitas coisas ou grande número de partes de uma coisa, é algo complicado. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019, p. 5) indicam que existe a necessidade de se estudar o tema inclusão escolar “[...] para que possamos compreender melhor a ‘complexidade’ da docência em EF e, a partir daí, aprimorar as práticas pedagógicas que contribuam com a melhoria da atuação docente, principalmente com a inclusão escolar”. Nesse contexto, André (2008) diz que a ‘complexidade’ da docência, mais especificamente da prática pedagógica, refere-se às vivências escolares de ensino nas quais se dá o encontro entre o professor/aluno/conhecimento, focalizando os objetivos e conteúdos de ensino, as atividades, o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre educador e educando e as maneiras de avaliação do ensino e da aprendizagem;

‘Dilema’ – Em oito oportunidades a inclusão escolar nas aulas de EF na EB foi caracterizada como um ‘momento’ de ‘dilema’, pelos professores da área estudados. Luft (2000) afirma que ‘dilema’ é uma conjuntura difícil. Nesse sentido, mencionamos Krug *et al.* (2016) que apontam que a EF Escolar Inclusiva possui diversos ‘dilemas’ para a sua efetiva concretização e que os mesmos giram em torno das dimensões de cunho estruturais (principalmente) e pedagógicas (secundariamente) o que indica que o processo de inclusão escolar ainda é um ‘dilema’ a ser enfrentado devido a vários motivos, principalmente pela falta de estruturas físicas adequadas aos alunos com deficiência, bem como ao despreparo dos professores para atuar com esses alunos. Nesse contexto, citamos Ferreira e Ferreira (1998) que destacam que a inclusão escolar vem impondo imensos ‘dilemas’ para todas as disciplinas que integram o currículo escolar;

‘Medo’ – Para os professores de EF da EB estudados, em sete oportunidades, a inclusão escolar, em suas aulas, foi caracterizada como um ‘momento’ de ‘medo’. Luft (2000) explicita que ‘medo’ é um temor, ansiedade irracional ou fundamentada; receio. Estado afetivo suscitado pela consciência do perigo ou que, ao contrário suscita consciência. É um estado emocional que surge em resposta a consciência perante uma situação de eventual perigo. Nesse sentido, segundo Tessaro (2007), a própria falta de preparo e capacitação para trabalhar com alunos com deficiência é um dos fatores que explica o sentimento de ‘medo’ dos professores na docência, diante da inclusão escolar. Assim sendo, citamos alguns autores (NAUJORKS *et al.*, 2000; SAGRILO; PAIM, 2009; KRUG; KRUG; KRUG, 2019a) que destacam que a simples existência de alunos inclusos nas aulas é o suficiente para despertar o sentimento de ‘medo’ nos professores;

‘Angústia’ – Os professores de EF da EB estudados, também em seis oportunidades, caracterizaram a inclusão escolar, em suas aulas, como um ‘momento’ de ‘angústia’. De acordo com Luft (2000), ‘angústia’ é um estado de ansiedade, inquietude; sofrimento. Nesse sentido, Rena *et al.* (2010, p. 11) dizem que “o sentimento de ‘angústia’ está mais relacionado à expectativa da nova situação que se aproxima ou à nova postura didática necessária para lidar com o aluno da inclusão”. Já Naujorks *et al.* (2000) salientam que a proposta da escola inclusiva, mesmo estando diretamente ligada aos anseios dos docentes, causa ‘angústias’ aos mesmos, pois muitos ainda não se sentem preparados para exercer a cidadania junto à diversidade humana. Nesse contexto, Krug; Krug e Krug (2019a) assinalam que o sentimento de ‘angústia’ é característico nos professores de EF da EB que atuam com alunos inclusos em suas aulas;

‘Ansiedade’ – A inclusão escolar nas aulas de EF na EB foi caracterizada como um ‘momento’ de ‘ansiedade’ pelos professores da área estudados. Segundo Luft (2000), ‘ansiedade’ é um estado psíquico de apreensão ou medo provocado pela antecipação de uma situação desagradável ou perigosa. Nesse sentido, de acordo com Rena *et al.* (2010, p. 8), “o sentimento de ‘ansiedade’ dos professores diante do cenário da inclusão é muito evidenciado”. Também Costa (2007) coloca que a ‘ansiedade’ é um dos sentimentos mais importantes frente à missão de atuar com a inclusão do aluno com deficiência em aula com alunos sem deficiência. Ainda Krug; Krug e Krug (2019a) apontam que o sentimento de ‘ansiedade’ é característico nos professores de EF da EB que trabalham com a educação inclusiva;

‘Impotência’ – Também, em cinco oportunidades, a inclusão escolar, nas aulas de EF na EB, foi caracterizada como um ‘momento’ de ‘impotência’. Luft (2000) assinala que ‘impotência’ é a falta de poder, força ou meios para realizar algo; impossibilidade. Nesse sentido, citamos Lourencetti e Mizukami (2002) que afirmam que as dificuldades/dilemas/desafios que integram a prática pedagógica, em algumas situações vivenciais, os professores podem se sentir ‘impotentes’, isto é, limitados para agir. Já Krug; Krug e Krug (2019a, p. 26) destacam que “a não participação do aluno com deficiência nas aulas [...]” causa o sentimento de ‘impotência’ aos professores de EF da EB. Nesse contexto, segundo Rena *et al.* (2010, p. 8), “sentimentos negativos como [...] ‘impotência’ marcam o cotidiano de professores que trabalham educação inclusiva”;

‘Insatisfação’ – Os professores de EF da EB estudados, em cinco oportunidades, caracterizaram a inclusão escolar, em suas aulas, como um ‘momento’ de ‘insatisfação’. Conforme Luft (2000), ‘insatisfação’ é caracterizada pela falta de satisfação; descontentamento, desprazer. Nesse sentido, Rena *et al.* (2010) frisam que os professores manifestam um sentimento de ‘insatisfação’, pois acreditam que, sem auxílio de especialistas, o processo de inclusão escolar é prejudicado, bem como o aprendizado do aluno com deficiência. Também Krug; Krug e Krug (2019a, p. 25) destacam que “o não atendimento dos alunos com deficiência por professores especializados [...]” gera o sentimento de ‘insatisfação’ nos professores de EF da EB que atuam com alunos inclusos em suas aulas;

‘Preconceito’ – A inclusão escolar nas aulas de EF na EB, em três oportunidades, foi caracterizada como um ‘momento’ de ‘preconceito’ pelos professores da área estudados. Luft (2000) destaca que ‘preconceito’ é qualquer opinião ou sentimento concebido sem exame crítico. Sentimento hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância. Nesse sentido, Krug *et al.* (2017a, p. 369) apontam que nas aulas de EF na escola “[...] a diversidade humana gera o ‘preconceito’ nas pessoas [...]”. Já Krug *et al.* (2018a, p. 65) afirmam que “o ‘preconceito’ dos alunos com os colegas com deficiência [...]” é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF na EB. Nesse cenário, Krug *et al.* (2019, p. 7) assinalam que “estimular o reconhecimento das diferenças para

que não ocorra discriminação [...]” é um dos papéis/funções do professor de EF da EB diante da inclusão escolar em suas aulas;

‘Desafio’ – Também em três oportunidades a inclusão escolar nas aulas de EF na EB foi caracterizada como um ‘momento’ de ‘desafio’ pelos professores da área estudados. De acordo com Luft (2000), ‘desafio’ é a ação ou efeito de desafiar. Desafiar é provocar. Nesse sentido, Telles e Krug (2014, p. 2) “[...] a inclusão escolar e conseqüentemente os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é um ‘desafio’ que precisa ser melhor enfrentado devido a existência de certas dificuldades de entendimento de seus propósitos e suas adequadas ações pedagógicas”. Já Krug; Krug e Krug (2019b, p. 30) destacam que o pano de fundo, isto é, o que está por trás dos ‘desafios’ do cotidiano da EF Inclusiva, é que “[...] apesar do respaldo legal, o sistema educacional, até hoje, não se estruturou realmente para o oferecimento de uma educação inclusiva [...]”, já que “[...] o processo de inclusão escolar ainda é um ‘desafio’ a ser enfrentado devido a vários motivos, principalmente pela falta de estruturas físicas adequadas aos alunos com deficiência, bem como ao despreparo dos professores para atuar com esses alunos” (KRUG *et al.*, 2016, p. 63);

‘Socialização’ – A inclusão escolar nas aulas de EF na EB foi caracterizada como um ‘momento’ de ‘socialização’, pelos professores da área estudados, em três oportunidades. Para Luft (2000), ‘socialização’ é o ato ou efeito de socializar, ou seja, de tornar social, de reunir em sociedade. Nesse sentido, citamos Silva e Arruda (2014) que colocam que a sociedade é formada por uma gama de pessoas diferentes, onde cada pessoa é singular, cada um tem a sua crença, a sua cultura e seus valores. Anormal é achar que na escola pode ser diferente, quando tratam o trabalho escolar com igualdade, há um pressuposto que diz que somos todos iguais negando assim as nossas diferenças. Para que a inclusão se concretize é necessário repensar a forma com que as escolas estão organizadas e colocar em prática o princípio da educação inclusiva, que é a educação para todos. É importante pensar no professor como agente que respeita as diferenças. Nesse contexto, Krug *et al.* (2019, p. 7) apontam que “[...] estimular a ‘socialização’ entre os diferentes” é um dos papéis/funções do professor de EF, diante da inclusão escolar, nas aulas de EF. Assim sendo, Krug *et al.* (2021b, p. 150) afirmam que “[...] saber estimular a ‘socialização’ entre os diferentes, ao ser um dos papéis/funções do professor, diante da inclusão escolar, pode passar a tornar-se uma necessidade formativa para que os professores de EF da EB consigam melhorar a qualidade do seu ensino”;

‘Participação’ – Os professores de EF da EB estudados, em duas oportunidades, caracterizaram a inclusão escolar, em suas aulas, como um ‘momento’ de ‘participação’. Luft (2000) coloca que ‘participação’ é a ação ou efeito de participar, de fazer parte de alguma coisa. Nesse sentido, citamos Krug; Krug e Krug (2019b, p. 27) que apontam que “a ‘participação’ dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é um dos facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Assim sendo, Seabra Júnior (2006, p. 80) destaca que a metodologia e as ações adotadas pelo professor são decisivas na participação do aluno com deficiência nas aulas e, com isso, salienta “a influência da ação docente na ‘participação’ ou distanciamento dos alunos, nas aulas de Educação Física”. Já Aviz (1998) afirma que a atividade física e/ou esporte pode significar, para o aluno com deficiência, o desenvolvimento da auto-estima, da auto-imagem, um estímulo à independência, à integração com outras pessoas, uma experiência enriquecedora com seu corpo, além da oportunidade de testar suas possibilidades, prevenir-se contra deficiências secundárias e integrar-se consigo mesmo e com a sociedade; e,

‘Aprendizado’ – Também em uma oportunidade, a inclusão escolar, nas aulas de EF na EB, foi caracterizada como um ‘momento’ de ‘aprendizado’ pelos professores da área estudados. Para Luft (2000), ‘aprendizado’ significa ação, processo, efeito ou consequência de aprender;

aprendizagem. Nesse sentido, mencionamos Krug; Krug e Krug (2019b, p. 27) que assinalam que “o ‘aprendizado’ do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência [...]” é um dos facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Já Krug *et al.* (2018a, p. 62) destacam que “o ‘aprendizado’ dos alunos com deficiência [...]” como uma das vantagens da EF Escolar Inclusiva. Nesse contexto, Silva e Arruda (2014) ressaltam que no dia a dia da escola e da sala de aula exigem que o professor seja capaz de organizar as situações de ‘aprendizagem’ considerando a diversidade dos alunos.

Assim, estas foram as ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar nas aulas de EF da EB, nas percepções dos professores da área estudados.

Entretanto, para melhor caracterizar o ‘momento’ da inclusão escolar nas aulas de EF na EB, apresentamos no Quadro 1 uma síntese das percepções dos professores da área estudados.

Quadro 1 – ‘Palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados

A inclusão escolar nas aulas de EF na EB		
Palavras caracterizadoras do momento	Professores	Total de citações
Dificuldade (-)	2;3;6;7;8;10;11;13;14;15;16;17;18;19 e 20	15
Despreparo (-)	1;2;3;5;7;8;9;10;13;16;17;18 e 20	13
Insegurança (-)	1;2;3;8;9;11;12;14;16;17;18 e 19	12
Complexidade (-)	1;2;6;7;9;12;17;19 e 20	9
Dilema (-)	1;5;6;9;12;15;17 e 20	8
Medo (-)	1;5;10;13;14;19 e 20	7
Angústia (-)	1;3;8;13;19 e 20	6
Ansiedade (-)	1;3;7;8;10 e 17	6
Impotência (-)	2;4;8;10 e 12	5
Insatisfação (-)	1;9;12;15 e 16	5
Preconceito (-)	3;5 e 12	3
Desafio (-)	7;10 e 17	3
Socialização (+)	4; 11 e 12	3
Participação (+)	7 e 13	2
Aprendizagem (+)	7	1

Fonte: Dados da pesquisa. **Elaboração:** Os autores.

Pela análise do quadro 1, podemos ‘identificar um rol de quinze palavras caracterizadoras do momento da inclusão escolar nas aulas de EF na EB’, nas percepções dos professores da área estudados. Foram as seguintes: ‘dificuldade’; ‘despreparo’; ‘insegurança’; ‘complexidade’; ‘dilema’; ‘medo’; ‘angústia’; ‘ansiedade’; ‘impotência’; ‘insatisfação’; ‘preconceito’; ‘desafio’; ‘socialização’; ‘participação’; e, ‘aprendizagem’.

Este rol de ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar, nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados, possui pouca semelhança com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020, p. 595) intitulado ‘A fase de entrada na carreira docente nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica: que momento é este?’, no qual foi constatada uma imensa lista de ‘palavras caracterizadoras’ (quatorze) do ‘momento’ do início da docência. Foram elas: ‘problemático’; ‘dificuldade’; ‘choque’; ‘aprendizagem’; ‘insegurança’; ‘crise’; ‘satisfação’; ‘insatisfação’; ‘desafio’; ‘entusiasmo’; ‘frustração’; ‘decisão’; ‘provação’; e, ‘segurança’. Convém lembramos que as palavras ‘dificuldade’, ‘insegurança’, ‘insatisfação’ e ‘desafio’ são as comuns nas duas listas.

Entretanto, ainda pela análise do quadro 1, no rol de ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar, nas aulas de EF da EB, nas percepções dos professores da área estudados, podemos ‘identificar palavras com conotações positivas (+) e negativas (-)’. De acordo com Luft (2000), a palavra positiva significa algo que tende a auxiliar para a melhoria de alguma coisa. Assim, para esta investigação, consideramos positiva a palavra, apontada pelos professores de EF da EB estudados, que tendeu para auxiliar a inclusão escolar na sua docência. Ainda Luft (2000) diz que a palavra negativa significa algo que contém ou exprime recusa, é contraproducente. Assim, para esta investigação, consideramos negativa a palavra, apontada pelos professores de EF da EB estudados, que tendeu para tornar contraproducente a inclusão escolar na sua docência.

Assim sendo, caracterizamos como ‘conotações positivas (+)’ as seguintes palavras: ‘socialização’ (três citações); ‘participação’ (duas citações); e, ‘aprendizado’ (uma citação). Já como ‘conotações negativas (-)’ foram caracterizadas as seguintes palavras: ‘dificuldade’ (quinze citações); ‘despreparo’ (treze citações); ‘insegurança’ (doze citações); ‘complexidade’ (nove citações); ‘dilema’ (oito citações); ‘medo’ (sete citações); ‘angústia’ (seis citações); ‘ansiedade’ (seis citações); ‘impotência’ (cinco citações); ‘preconceito’ (três citações); e, ‘desafio’ (três citações).

Neste sentido, podemos destacar que foi maior o número de palavras caracterizadoras com conotações negativas (doze palavras diferentes) do que aquelas com conotações positivas (três palavras diferentes). Já quanto ao número de citações das palavras caracterizadoras com conotações negativas (noventa e uma citações no total) foram em número muito superior às palavras caracterizadoras com conotações positivas (seis citações no total). Assim, podemos constatar que as ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar nas aulas de EF da EB com ‘conotações negativas superaram, em muito, as com conotações positivas’, nas percepções dos professores da área estudados.

Também constatamos que somente cinco professores de EF da EB estudados (Professores: 4; 7; 11; 12 e 13) ‘oscilaram entre palavras caracterizadoras com conotações negativas e positivas’, mas com predominância nas negativas. Os outros professores restantes (Professores: 1; 2; 3; 5; 6; 8; 9; 10; 14; 15; 16; 17; 18; 19 e 20) manifestaram ‘somente palavras caracterizadoras com conotações negativas’.

Diante das análises realizadas sobre as ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados, podemos perceber que as mesmas representam muito mais as dificuldades da sua implementação do que os benefícios aos alunos inclusos. Nesse contexto, citamos Souza e Miranda (2010) que afirmam que a proposta da inclusão escolar encontra dificuldades na sua concretização devido a muitos fatores, entre eles, problemas com as próprias escolas e seus professores. Já Carvalho (2013, p. 272) acrescenta que, no cenário da proposta de inclusão escolar, “[...] verifica-se o

distanciamento entre a realidade empírica, que se pretende inclusiva, e o que se espera dela por determinação legal”. Nesse sentido, Manzini (2002) assinala que apenas as razões legais assegurando a matrícula do aluno com deficiência na escola regular não garante a prática da inclusão nas aulas das diversas disciplinas do currículo escolar.

Assim, podemos inferir que as ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar nas aulas de EF na EB com ‘conotações negativas’, possivelmente, estão ligadas aos problemas relacionados à efetivação da proposta de inclusão escolar.

Ainda, podemos inferir que as ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar nas aulas de EF na EB com ‘conotações positivas’, possivelmente, estão ligadas aos benefícios relacionados à efetivação da proposta de inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise das informações obtidas, concluímos que foi possível ‘identificar quinze palavras caracterizadoras do momento da inclusão escolar nas aulas de EF na EB’ nas percepções dos professores da área estudados. Foram elas: ‘dificuldade’, ‘despreparo’, ‘insegurança’, ‘complexidade’, ‘dilema’, ‘medo’, ‘angústia’, ‘ansiedade’, ‘impotência’, ‘insatisfação’, ‘preconceito’, ‘desafio’, ‘socialização’, ‘participação’ e ‘aprendizagem’.

Também foi possível concluir que as ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar nas aulas de EF na EB ‘oscilaram entre palavras com conotações positivas e negativas’ e que as ‘negativas foram em bem maior número do que as positivas’. Esse fato está em consonância com o dito por Carvalho (2013, p. 272) de que a inclusão escolar “[...] é complexa e o desenvolvimento inclusivo das escolas constitui um desafio de múltiplas dimensões [...]” que, no caso deste estudo, foram representadas pelas ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da EF Inclusiva.

Entretanto, os resultados obtidos neste estudo, nos leva a inferir que as experiências pelas quais os docentes de EF da EB passam, diante do processo inclusivo, nas suas atuações como professores de EF Escolar, representadas pelas ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar, com ‘conotações negativas’, foram fundamentais para confirmar que esse processo passa por muitas dificuldades para a sua implementação.

Neste cenário, consideramos importante destacarmos que ‘o pano de fundo’, isto é, o que está por trás das ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar com ‘conotações negativas’ é a ‘despotencialização do processo inclusivo nas instituições escolares’.

A partir destas conclusões, proporcionadas pelas ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar nas aulas de EF da EB, nas percepções dos professores da área estudados, podemos inferir que, apesar do respaldo legal, o sistema educacional, até hoje, não se estruturou realmente para o oferecimento de uma EF Inclusiva de qualidade.

Assim, os resultados deste estudo apontam para a necessidade de mais estudos e discussões sobre a inclusão escolar nas aulas de EF na EB, para que novos horizontes possam ser vislumbrados para melhorar o processo inclusivo nas instituições escolares.

Para finalizar, destacamos que é preciso considerar que este estudo se fundamentou nas especificidades e nos contextos de uma cidade em particular e de professores de EF da EB em específico e que seus achados não podem ser generalizados e sim, encarados como uma possibilidade de ocorrência.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2008.
- AVIZ, C. C. **A criança portadora de necessidades especiais e sua inclusão no ensino regular nas aulas de Educação Física**, 1998. Monografia (Especialização em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 1998.
- BERRIA, Juliane; CONFORTIN, Susana Cararo; SANT’ANA, Jader; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio; SANTOS, Saray Giovana dos. Seleção dos informantes. *In*: SANTOS, Saray Giovana; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 157-168.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.
- CARVALHO, E. N. S. Educação Especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245-260, mai./ago. 2013.
- FERREIRA, Maria Eliza Caputo; FERREIRA, D. C. Inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na Educação Física Escolar. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 1., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**, Foz do Iguaçu, 1998. p. 625-625.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; SANTOS JÚNIOR, Sidnei Lopes dos; KRÜGER, Leonardo Germano; SILVA, Márcio Sales da; ZANINI, Maria Cristina; KRUG, Hugo Norberto. O perfil do professor de Educação Física no Ensino Fundamental em Santa Maria (RS). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 23., 2004, Pelotas. **Anais [...]**, Pelotas: ESEF/UFPeL, 2004. 01 CD-ROOM.
- COSTA, M. C. S. da. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no Ensino Fundamental**, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan. Docência e inclusão: os desafios e os sentimentos de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 4, n. 7, p. 19-33, jan./jun. 2019a.
- KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso. As barreiras e os facilitadores da inclusão na Educação Física Escolar: as percepções dos professores da área. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra do Garças, v. 8, n. 2, p. 18-33, jul./dez. 2019b.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso. A fase de entrada na carreira docente nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 587-603, set./dez. 2020.

KRUG, Hugo Norberto; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; TELLES, Cassiano; KRUG, Rodrigo de Rosso; FLORES, Patric Paludett; KRUG, Marília de Rosso. Educação Física Escolar inclusiva: dilemas e perspectivas. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 28, v. 02, p. 58-64, 2016.

KRUG, Hugo Norberto; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano. Diversidade humana e inclusão social na escola na percepção de acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Brazilian Journal of Education Society (BRAJETS)**, Vitória, v. 10, n. 4, p. 366-375, out./dez. 2017a.

KRUG, Hugo Norberto; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; TELLES, Cassiano; KRUG, Rodrigo de Rosso; FLORES, Patric Paludett; KRUG, Marília de Rosso. As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado frente aos alunos com deficiência. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2017b.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 58-69, jan./jun. 2018a.

KRUG, Hugo Norberto; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano; FLORES, Patric Paludett. Ser futuro professor surdo-mudo de Educação Física: escolha, compreensões e perspectivas. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 14, n. 1, p. 1-19, 2018b.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan; TELLES, Cassiano. O papel/função do professor de Educação Física diante da inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Revista Querubim**, Niterói, ano 15, n. 38, v. 4, p. 4-12, 2019.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan. Inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: marcas docentes. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, v. 5, n. 01, p. 75-86, 2021a.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan. Necessidades formativas de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, ano 8, v. 8, n. 1, p. 139-157, 2021b.

LOURENCETTI, Gisele do Carmo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Dilemas de professores em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria Rodrigues (org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LUFT, Celso Pedro. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

LUIZARI, D. C. M. **Estudo dos ciclos de vida e de carreira, inclinação profissional e crenças pessoais**, 2006. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2006.

MANZINI, E. J. Participação em aulas de Educação Física: o que os alunos com deficiência visual e física relatam. **Coleção Prata da Casa**, Edição Especial, n. 1, p. 81-85, 2002.

MONTEIRO, Maria da Graça Tavares; EARP, Maria de Lourdes Sá. Um estudo qualitativo sobre a inclusão escolar. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 183-200, 2011.

NAUJORKS, Maria Inês; KEMPFER, Geisa Letícia; PLETSCHE, Márcia Denise; LOPES, Luis Felipe Dias. Stress ou Burnout, a realidade frente à inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 15, p. 67-74, 2000.

RENA, L. C. C. B. et al. Docência e inclusão: sentimentos e desafios de professores na escola pública. *In*: SEMINÁRIO SOCIEDADE INCLUSIVA: discursos sobre o outro e as práticas sociais, 6., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte, 2010.

SAGRILO, Leonardo Cortes; PAIM, Maria Cristina Chimelo. Sentimentos que permeiam o processo de inclusão dos alunos portadores de deficiência visual. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 14, n. 133, p. 1-10, jun. 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd133/inclusao-de-alunos-portadores-de-deficiencia-visual.htm>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SEABRA JÚNIOR, Luiz. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física**: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UNICAMP, Campinas, 2006.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 5, n. 1, 2014.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SANTIAGO, Thiago Vaz; BERTONI, Sônia. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física dos colégios de aplicação: a perspectiva dos professores. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 22/1, p. 141-160, 2011.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa científica. *In*: SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/dowoadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SOUZA, Joslei Vianna; MIRANDA, D. D. A tutoria como estratégia de ensino nas aulas de Educação Física na rede regular de Ilhéus-Bahia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010, São Carlos. **Anais [...]**, São Carlos: UFSCar, 2010.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. Campinas: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2007.

TELLES, Cassiano; KRUG, Hugo Norberto. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, jul. 2014. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 17 ago. 2021.

AS TIRINHAS DE ARMANDINHO SOB A PERSPECTIVA SEMIOLINGUÍSTICA: CIRCUNSTÂNCIAS DE DISCURSO E ATO DE LINGUAGEM

ARMANDINHO'S COMIC STRIPS FROM A SEMIOLINGUISTIC PERSPECTIVE: CIRCUMSTANCES OF DISCOURSE AND LANGUAGE ACT

Camila Magalhães Linhares

Graduada em Letras-Português pela UFPI e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso – NEPAD/UFPI/CNPq.

E-mail: linharescamilam@gmail.com

RESUMO

As tirinhas são gêneros textuais multimodais que estão presentes nas mais diversas literaturas, desde as infantis, em revistas em quadrinhos, livros didáticos, até as encontradas em jornais, que podem conter caráter mais crítico e a base da compreensão desse gênero está na interpretação do texto, das imagens, bem como no conhecimento de mundo do leitor. O presente artigo consiste em um recorte de dissertação de mestrado que busca investigar as circunstâncias de discurso e a construção do ato de linguagem em tirinhas de *Armandinho*, publicadas durante os meses iniciais da pandemia do vírus SARS-CoV-2, o novo coronavírus (março a dezembro de 2020). O principal aporte teórico deste trabalho é a Análise do Discurso Semiolinguística proposta por Patrick Charaudeau (2012, 2017). Nossa análise constatou que os diversos atos de linguagem contidos no corpus são compostos por uma dimensão explícita, através de desenhos, diálogos, símbolos e textos dispostos na sequência dos quadros representados, e por uma dimensão implícita, que engloba as circunstâncias de discurso. Estas últimas são marcadas por situações às quais os personagens da tirinha são expostos, funcionando como uma representação dos discursos que emanam da sociedade atual.

Palavras-chave: Ato de Linguagem; Circunstância de discurso; Tirinhas; Armandinho; Semiolinguística.

ABSTRACT

The comic strips are multimodal textual genres that are present in the most diverse literatures, from children's, in comic books, textbooks, to those found in newspapers, which may contain a more critical character and the basis of understanding this genre is in the interpretation of the text, images, as well as the reader's knowledge of the world. The present article consists of a cut of a master's thesis that seeks to investigate the circumstances of discourse and the construction of the language act in Armandinho's comic strips, published during the initial months of the SARS-CoV-2 virus pandemic, the new coronavirus (March to December 2020). The main theoretical contribution of this work is the Semiolinguistic Discourse Analysis proposed by Patrick Charaudeau (2012, 2017). Our analysis found that the various acts of language contained in the corpus are composed of an explicit dimension, through drawings, dialogues, symbols and texts arranged in the sequence of the represented pictures, and by an implicit dimension, which encompasses the circumstances of discourse. The latter are marked by situations to which the characters in the strip are exposed, functioning as a representation of the discourses emanating from today's society.

Keywords: Language Act; Circumstance of discourse; Comic strips; Armandinho; Semiolinguistics.

INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinhos, dotadas de recursos linguísticos e imagéticos, se dispõem a contar uma narrativa, ficcional, embora com um forte atravessamento do real, tanto pelos cenários como pelos contextos situacionais, representando feitos ou situações da sociedade inseridas em um determinado contexto espaço-temporal. Esse registro de histórias que carregam representações das sociedades nas quais estão inseridas se assemelha a práticas humanas muito antigas, como nas pinturas rupestres, as narrativas em paredões egípcios ou em vasos gregos antigos. O paralelo de semelhança entre essas atividades pode ser traçado com base nas descrições sequenciais de fatos, por vezes retratando acontecimentos cotidianos, mas também retratando deuses e heróis como modelos a serem adorados ou seguidos.

Assim como todas as narrativas, as histórias em quadrinhos carregam em si representações de crenças, hábitos, imaginários sociais, entre outros aspectos socioculturais, a fim de construir uma relação de verossimilhança, podendo também constituir um veículo de disseminação de acontecimentos ou informações. Algumas dessas histórias podem ser consideradas uma forma de expressão de realidade, a depender do contexto, abordagem e aproximação com um referencial real, são materiais que tendem a permitir identificar imaginários sociais de um dado grupo retratado.

Nesse sentido, os quadrinhos como conhecemos hoje surgiram no início do século XIX, juntamente à prensa a vapor, o que possibilitou a maior circulação dos materiais impressos em larga escala, devido à rápida reprodução destes. Para Patati e Braga (2006, p. 12), “o advento da imprensa popular industrializada, nos Estados Unidos, deu mais agilidade ao desenho enquanto comentário voluntário ou mesmo involuntário da realidade”. Posteriormente, esse gênero passou a ser incluído em jornais, abrindo, então, o leque de oportunidades de uso dos quadrinhos, tornando-se uma ferramenta útil para a disseminação de valores ideológicos de legitimação, ou de contestação de uma determinada ordem social, pois absorveu essas características de poder de alcance e persuasão de veículos midiáticos aliado à atratividade da leitura em decorrência ao uso de imagens e textos curtos. Consequentemente, os quadrinhos se tornaram de grande relevância para a compreensão da sociedade tanto atualmente, como em um determinado momento histórico.

Aliado a esses fatores, os quadrinhos são o gênero que gira exatamente em torno da liberdade de criação e expressão do artista. Essa característica em especial torna-se bastante relevante ao compreendermos a rapidez na qual diversos assuntos podem ser abordados e postos em circulação, tendo em vista que na atualidade, é perceptível a importância dos gêneros textuais de rápida leitura e propagação por meios de mídias sociais. Sobre isso, McCloud (1995, p.212) relata que:

os quadrinhos oferecem recursos tremendos para todos os roteiristas e desenhistas: constância, controle, uma chance de ser ouvido em toda parte, sem medo de compromisso... oferece uma gama de versatilidade com toda a fantasia potencial do cinema e da pintura, além da intimidade da palavra escrita.

Assim sendo, as histórias em quadrinhos, que classificaremos neste trabalho pela nomenclatura de “tirinhas” a fim de organização, de acordo com a classificação de Procópio (2008), na qual tirinha e quadrinho são gêneros bem próximos. De acordo com essa categorização, a diferença entre esses está na quantidade de quadrinhos, nos quais as tirinhas são compostas de três ou quatro quadros e as histórias em quadrinhos possuem acima de cinco quadros.

Em decorrência da problemática mundial de saúde gerada pela pandemia da Covid-19, doença respiratória causada pelo vírus Sars-Cov-2, as expressões midiáticas e artísticas do mundo todo se voltaram para uma nova realidade de constantes novidades e mudanças nos mais diversos níveis estruturais da sociedade. Como principal consequência da disseminação do vírus, medidas drásticas de distanciamento social foram adotadas em larga escala, incluindo fechamento de escolas, universidades e implantação de trabalho via remota. Todas essas medidas culminaram em um grande aumento do tempo “on-line” da população a nível mundial, aumentando o acesso e a quantidade de conteúdos consumidos e gerados na internet. Nesse contexto, destacamos o ambiente virtual de interações sociais como fonte para coletar o nosso objeto de estudo.

Isso posto, neste artigo, teremos como interesse observar as circunstâncias de discurso que permeiam os discursos no início da pandemia de SARS-CoV-2, o novo Coronavírus, no Brasil. Para isso, escolhemos como *corpus* as tirinhas de “Armandinho”, disponibilizadas nas redes sociais de divulgação da série. Esse *corpus* foi escolhido pelo fato de ser um quadrinho de grande alcance de público, bem como por ser bastante regular e atual em suas temáticas e publicações. Essas tirinhas também apresentam, em grande parte, críticas quanto ao cenário sociopolítico brasileiro. De maneira análoga, também se faz nosso objetivo, observar como se concretiza o ato de linguagem no corpus selecionado.

Para isso, iremos analisar as tirinhas do personagem Armandinho que abordam a Covid-19, com base na Semiologia, focando em específico, analisar as tirinhas enquanto ato de linguagem, explicitando suas dimensões explícita (configuração semiológica) e implícita (circunstâncias de produção/ interpretação), além de seus espaços de restrições e estratégias; investigar o contrato de comunicação estabelecido entre os parceiros e protagonistas do ato de linguagem evidenciando seus componentes (finalidade, identidade dos participantes, propósito e circunstâncias materiais).

Destaca-se o presente trabalho como a continuidade de trabalhos desenvolvidos pelo grupo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso (NEPAD/UFPI/CNPq), que realizaram pesquisas no campo Semiológico e publicadas em Moura; Batista Jr. e Lopes (2015, 2017); Lopes; Batista Jr. e Moura (2018); Moura (2020); Moura e Lopes (2021) e Moura e Magalhães (2021).

TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA, O ATO DE LINGUAGEM E AS CIRCUNSTÂNCIAS DE DISCURSO

A teoria semiolinguística, postulada pelo teórico Patrick Charaudeau (2005) discorre acerca dos processos necessários para a semiotização do mundo. Ele propõe que são necessários dois processos, o de transformação, que consiste na ação de significação realizada pelo sujeito e o processo de transação, que consiste na troca de significados entre sujeitos.

Ainda, Charaudeau (2005, p.5) discorre que o “ato de linguagem se realiza num duplo espaço de significância, o externo e o interno à sua verbalização, determinando dois tipos de sujeitos de linguagem”. Por esses sujeitos, que ele também chama parceiros, estabelece-se as relações de comunicação em um espaço interno e externo. Nos sujeitos externos, o locutor (sujeito comunicante) e o receptor (sujeito interpretante), já no espaço interno temos os seres de fala, também ditos como enunciador e destinatário.

Dos espaços de produção colocados, Charaudeau (2012, p. 53) explica que o interno é compreendido como o espaço de fala no qual se tem as representações languageiras das práticas sociais, correspondendo a uma representação discursiva. Já o circuito externo é ligado a imagem dos sujeitos “reais” em contexto psicossocial, correspondendo a representação de fato da situação de comunicação.

Contextualizando a teoria neste trabalho, o contrato de comunicação dos quadrinhos, o sujeito comunicante pode ser identificado como o autor e ilustrador, e o sujeito enunciador, por sua vez, como o próprio personagem da história. Ao trabalharmos, portanto, as tirinhas de *Armandinho*, identificamos o quadrinista autor, o catarinense Alexandre Beck, enquanto o personagem análogo bem como os outros personagens seriam os sujeitos enunciadoreis.

É relevante elucidar que o processo de interpretação não reside apenas e nem se restringe ao plano linguístico no qual se materializa a informação. Quando tratamos de comunicação e construção de sentidos, há de se considerar o contexto histórico-social no qual se insere a situação de comunicação. A partir dessas elucidações acerca da Teoria Semiolinguística, compreendemos, portanto, que nenhuma *encenação languageira* se dá sem a presença dos sujeitos, de um contexto e de um enunciado. Apesar desses três elementos, se faz necessário o esclarecimento de seus conceitos para a compreensão de sua relevância. Isso posto, o nosso ponto de partida será o entendimento de “enunciado”.

Para este artigo, consideramos que “certos enunciados não têm por finalidade a designação de um objeto ou um evento do mundo, mas referem-se a si mesmos, ou seja, não têm uma função referencial, mas autorreferencial.” (FIORIN, 2011, p. 167). Tal asserção remete aos enunciados *constativos* que existem por oposição aos *performativos* dentro dos estudos pragmáticos. Nessa mesma vertente teórica, os enunciados performativos vão fazendo brotar o ato de linguagem que tem como cerne o “agir por meio da linguagem”.

Charaudeau (2012) define o ato de linguagem como um encontro dialético entre o processo de produção e o de interpretação, dessa forma, é definido que o sujeito realiza um processo chamado de *semiotização do mundo*. Esse processo se constitui em dois estágios: o de transformação, no qual de acordo com Corrêa-Rosado (2014, p. 5), é aquele “sob a ação e o projeto de influência social do sujeito falante, transforma um ‘mundo a significar’ (o mundo referencial) em um ‘mundo significado’”; e o de transação, que, ainda de acordo com ele, “toma esse ‘mundo significado’ como objeto de uma troca entre um sujeito falante que assume o papel de enunciador do ato e um outro sujeito que joga o papel de destinatário desse objeto”.

Dito isso, Corrêa-Rosado (2014) explica que o processo de transformação é compreendido por quatro tipos de operações de ordem linguageira, são elas: as que transformam os seres do mundo real em “identidades nominais”, ou *operação de identificação*; as que se referem às identidades descritivas, ou *operação de qualificação*; as identidades narrativas, ou *operação de ação* e as que estabelecem relações de causalidade a partir da sucessão de fatos do mundo, também identificada como *operação de causação*.

Nesse viés, aportados pela Teoria Semiollingüística, os quatro princípios básicos que regulam as possibilidades das condições da comunicação definem o ato de linguagem como originário de uma situação concreta de troca, dependente de uma intencionalidade. Os princípios da interação e da relevância garantem que os parceiros se reconheçam e reconheçam seu direito à fala, além de possuir um conjunto mínimo de saberes partilhados dentro da comunicação. Pelos princípios da influência e da regulação, esses parceiros do ato linguageiro são possibilitados do uso de estratégias e manobras, que correspondem às possíveis escolhas dentro da encenação do ato de linguagem, compreendidas e elucidadas pelo contrato de comunicação.

De maneira análoga, o princípio da pertinência regulamenta todo o conhecimento prévio acerca dos seres envolvidos no contrato, abrangendo vivências de mundo, valores coletivos, os quais embora não sejam expressos precisam ser conhecidos para produção e compreensão do ato de linguagem. Ao considerar essa abrangência, compreende-se que o ato de linguagem é circunscrito em um duplo espaço de significância, um interno e um externo, constatando, por fim, que esses sujeitos são sobredeterminados pelas circunstâncias de fala que os ultrapassam. Do ponto de vista do contrato, então, essas circunstâncias limitam a compreensão do significado pelos sujeitos, excluindo o que seriam possíveis desvios de entendimento.

Por conseguinte, tem-se ainda que o sujeito comunicante, ao enunciar, vê-se diante de quatro processos linguageiros: o processo de regulação, que diz respeito à imposição da presença desse sujeito; o processo de identificação, que abrange à construção da imagem de si (ethos); o processo de dramatização, que diz respeito a utilizar de emoções a fim de um objetivo (pathos); e, por fim, o processo de racionalização que consiste na organização do discurso com uma finalidade (logos).

Por conseguinte, levando-se em consideração a análise de um ato de linguagem, Charaudeau (2012) diz que:

Analisar um ato de linguagem não pode consistir em dar conta apenas da intenção do sujeito comunicante (EUc). De um lado, porque o único objeto de observação que dispõe o sujeito analisante é um texto já produzido. Para o analista, não há uma forma de observar o conjunto do mecanismo que presidiu a produção do texto. Mesmo tentando reconstituir esse mecanismo, por analogia, mesmo se nos colocarmos no lugar do produtor do texto, será difícil para nós apreender nossas próprias operações psico-socio-biológico-mentais. Em outros termos, a análise de um ato de linguagem não pode pretender dar conta da totalidade da intenção do sujeito comunicante. (CHARAUDEAU, 2012, p.62).

A partir disso, compreendemos que o analista deve ater-se ao texto já produzido, bem como às suas causas e efeitos, já que não há maneira eficaz de reconstituir o ato da criação do enunciado, pois o mesmo possui um complicado encadeamento de processos cognitivos e sociais. A análise do ato de linguagem deve, então, desligar-se da pretensão de compreensão total do processo de comunicação, excluindo a parcela de produção de significado e enunciado e atendo-se basicamente ao enunciado em si, já formulado e seus efeitos no sujeito interpretante. Ainda a esse respeito, Charaudeau afirma:

Analisar um texto não é nem pretender dar conta apenas do ponto de vista do sujeito comunicante, nem ser obrigado a só poder dar conta do ponto de vista do sujeito interpretante. Deve-se, sim, dar conta dos possíveis interpretativos que surgem (ou se cristalizam) no ponto de encontro dos processos de produção e de interpretação. (CHARAUDEAU, 2012, p. 63).

Além disso, o autor declara que, inserido na perspectiva da semiolinguística, surgem possíveis interpretativos oriundos de elementos que interrogam os textos, portanto, deve haver uma reflexão acerca dos componentes da organização discursiva. Sobre isso, o autor discorre que, aparecendo ou não unidos em determinados textos ou sobrepostos uns aos outros, “vamos dividi-los em quatro modos, a fim de melhor explicar como são formados, o como, o quando e o porquê de serem utilizados” (CHARAUDEAU, 2012, p.63).

Feitas as considerações anteriores acerca dos enunciados e seus desdobramentos dentro da teoria que propomos estudar, há ainda de se discorrer sobre o contexto da *encenação linguageira*, mencionado no início deste tópico. Desse momento em diante, chamaremos esse determinado contexto no qual a encenação se insere de acordo com o que estabelece Charaudeau (2012), que o define como *circunstâncias de discurso*, definição a qual ele compara com a anteriormente estabelecida por Pêcheux de “condições de produção”.

Dito isso, faz-se necessário compreender que no ato de linguagem há mais que o linguístico, o extralinguístico se faz primordial na análise e compreensão desses, e, ainda, consiste no ambiente material apropriado à codificação ou decodificação do que é dito. Essa situação extralinguística faz, portanto, parte das circunstâncias de discurso pois compreende o fato de que os interlocutores possuem, em determinado contexto, o mesmo saber sobre o mundo que os cerca. Por fim, é definido que as circunstâncias de discurso abrangem as condições materiais pelas quais se realizam a comunicação, visto que, apesar deste poder impor aos interlocutores mais de uma possibilidade na compreensão de um enunciado, pelas circunstâncias, há a possibilidade de fazer os descartes das improváveis, impossíveis ou inverossímeis.

Para a organização teórica do nosso trabalho, consideramos que a encenação do ato de linguagem requer a mobilização dos outros postulados da teoria semiolinguística. Passemos, portanto, a compreender a aplicação desses conceitos no *corpus* determinado para o presente trabalho.

ARMANDINHO À LUZ DA SEMIOLINGUÍSTICA: AS CIRCUNSTÂNCIAS DA PANDEMIA

Tomando como base os pressupostos teóricos discutidos nos tópicos anteriores acerca da Teoria Semiolinguística (ato de linguagem e circunstâncias de discurso) faremos a seguir as análises cabíveis do *corpus*, selecionado.

O ato de linguagem, como dito anteriormente neste trabalho, é um processo de encenação por meio do qual os seres sociais arriscam-se na interação. Para Charaudeau (2005) “Postular a dependência do processo de transformação para com o processo de transação equivale a marcar uma mudança de orientação nos estudos sobre a linguagem, buscando-se conhecer o sentido comunicativo (seu valor semântico-discursivo) dos fatos de linguagem.” Dessa forma, o objeto de estudo da Teoria Semiolinguística é tido como o resultado de uma dupla dimensão, a dimensão implícita e a dimensão explícita.

No caso do objeto estudado, o gênero discursivo “quadrinhos”, definidos por McCloud (1995, p. 9) como “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” e, dentro desse universo,

as tirinhas, diferenciadas anteriormente pela quantidade de quadros pelos quais é composta (uma sequência de três quadros), verificamos que elas significam não só pelo que enunciam verbalmente, mas também pelo conjunto de saberes que permeiam a situação de comunicação. Assim, a dupla dimensão é, portanto, caracterizada pela simbolização referencial, que se relaciona à realidade vivenciada pelos sujeitos, e pela significação, que remete à linguagem como condição de realização do signo.

Nesse sentido, o ato de linguagem dos quadrinhos e, conseqüentemente, das tirinhas, como todo ato de linguagem, é composto por uma dimensão explícita e uma dimensão implícita. Na dimensão explícita, que consiste nos desenhos, nos diálogos, nos símbolos e textos dispostos na sequência dos quadros representados, tal dimensão é tida como incompleta, pois a significação não fica restrita apenas aos recursos discursivos presentes no material. Sob essa perspectiva, a completude vem, portanto, da dimensão Implícita, que engloba as circunstâncias de produção do ato de linguagem. No caso estudado, tais circunstâncias compreendem o período histórico da ocorrência da pandemia do vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como Novo Coronavírus.

O período pandêmico no qual estão inseridas as condições de produção do material estudado é permeado por mudanças na estrutura social do Brasil e do mundo. A necessidade de adoção de medidas de distanciamento social, *lockdowns*, obrigatoriedade de uso de equipamentos de proteção individual como máscaras e escudos faciais em espaços públicos. Além de todas as medidas de proteção à população, houve também um fenômeno de embate entre o cientificismo e o negacionismo, que permeou os discursos sociais com pautas que foram da descredibilização da doença e de seus efeitos até o uso de medicamentos com eficácia não comprovada pela ciência.

Em retrospectiva, a situação da pandemia no Brasil teve início com a confirmação do primeiro caso, em São Paulo, dia 15 de fevereiro de 2020. A partir disso, enquanto a mídia alertava acerca da doença a partir das informações sobre os efeitos em outros países, como a Itália, um dos principais lugares afetados, a postura oficial do presidente do Brasil foi banalizar os efeitos, usando termos como “gripezinha”¹. Nos meses que se seguiram, o cenário foi o de troca de ministros da saúde, com a substituição de Luiz Henrique Mandetta, Nelson Teich, Eduardo Pazuello até chegar ao atual ministro Marcelo Queiroga, o quarto a ocupar a pasta em menos de dois anos. Nesse período, o Ministério da Saúde recomendou o uso de medicamentos com eficácia não comprovada para tratamento do vírus, como a hidroxicloroquina e a ivermectina, além de questionar as medidas de isolamento social, rejeitar a compra de vacinas e contrapor-se às orientações da Organização Mundial da Saúde, conforme amplamente noticiado pela mídia nacional e internacional.

Dentro desse cenário, foi dado aos governadores dos estados brasileiros autonomia para implantação de medidas de segurança próprias, gerando uma heterogeneidade de postura de combate ao Novo Coronavírus. Essa problemática culminou no aumento de casos da doença e em medidas emergenciais mais restritivas. Esse cenário, por conseguinte, causou uma desestabilidade no mercado e mudanças na estrutura de vida da população, como a falta de empregos formais, gerando uma onda de informalidade tida como a maior já registrada pelo IBGE, fechamento de escolas, adoção de ensino remoto, modalidade de trabalho *home office*, fechamento de atividades culturais, entre outras mudanças.

Em conflito com as políticas de enfrentamento, muitos discursos negacionistas e *fake news* ganharam espaço na sociedade durante esse período. Desde receitas de remédios caseiros ineficazes em grupos de *Whatsapp*, à ataques a China, referenciando o vírus como “vírus chinês” e acusando o país de ter sido omisso quanto ao combate do vírus, aumentando a problemática

1 - <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536> Acesso em 20/08/21.

da pandemia, conforme postagem² feita pelo senador Flávio Bolsonaro, filho do presidente Jair Bolsonaro. Tudo isso criou um clima de instabilidade e descontrole, fazendo com que uma parcela da população deixasse de seguir as orientações oficiais.

Apesar de uma ligeira queda do número de casos no final de 2020, o que gerou a falsa impressão de que a epidemia estaria no fim, uma segunda onda, ainda mais forte que a primeira assolou o país nos primeiros meses de 2021, vindo a estabilizar o número de casos apenas em meados de julho à agosto de 2021, com o avanço na vacinação da população. Entretanto, apesar dos esforços conjuntos dos estados nas campanhas de vacinação, uma nova variante (Delta) e o descuido da população ameaçam uma terceira onda da doença ainda para o mesmo ano³. Ademais, essa situação aliada à desinformação provocou, também, uma profunda descredibilização da ciência, por conflitar pesquisas científicas que mostraram a ineficácia de remédios, como a hidroxicloroquina, com a postura do governo federal em insistir no seu uso.

O agravamento dessa postura culminou, finalmente, no atraso da compra de vacinas causada pela descredibilização da vacina pesquisada pela Sinovac, laboratório Chinês, em parceria com o Instituto Butantan. O preconceito, a desinformação e a ignorância deram origem a mais *fake news*, dessa vez em torno da vacina, com boatos até mesmo de implantação de microchips de rastreamento através da sua aplicação. Novamente, em pronunciamento oficial, o Governo Federal, na figura do presidente Jair Bolsonaro, contribuiu, de acordo com analistas políticos, para o obscurantismo social insinuando “mutações em jacaré” como possíveis efeitos de vacinas contra a doença. São nessas circunstâncias discursivas, portanto, que as tirinhas às quais analisaremos estão inseridas.

Dito isso, as circunstâncias, relacionadas diretamente à dimensão implícita, evocam um conjunto de saberes que circulam entre os protagonistas do ato de linguagem. Esses saberes tocam em dois pontos: a relação com os saberes de uma comunidade social, no caso específico, os saberes relativos à pandemia, como às políticas de enfrentamento e informações do período; e, a relação entre os protagonistas, constituídos pela figura dos personagens das tirinhas de Armandinho e os leitores dessas, já que esses possuem vivências compartilhadas dentro do contexto histórico, como podemos ilustrar a seguir:

Na tirinha apresentada na Figura 1, apresentamos um exemplo de como os sujeitos trabalham com hipóteses de saberes partilhados. Armandinho fala de alguém que foge de debates, que está recorrendo a uma postura negacionista quanto ao distanciamento social durante a pandemia. Para completar o sentido dessa enunciação, o sujeito que interpreta cria hipóteses sobre o que é dito, aliando o que está explicitado, que é incompleto, aos implícitos.

Figura 1 - Tirinha: Aquele que foge



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B-LSchFj7Kg/>

2 - <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536> Acesso em 20/08/21.

3 - <https://exame.com/brasil/alta-mortes-internacoes-covid/> Acesso em 20/08/21.

Assim sendo, na Figura 1, há, portanto, um conjunto de saberes sobre as eleições de 2018, nas quais o candidato eleito Jair Bolsonaro faltou à maioria dos debates depois que a sua participação no primeiro acarretou uma considerável perda de pontos nas pesquisas de intenção de voto. De maneira análoga, o sujeito comunicante prevê a hipótese de que o sujeito destinatário compreenda esse conjunto de informações, pressupondo que este está inserido no mesmo contexto no qual o discurso foi produzido. Dessa forma, observamos que há a direta necessidade de compartilhamento de uma esfera específica saber entre os sujeitos.

Outrossim, no duplo processo de semiotização do mundo, segundo Charaudeau (2005), as tirinhas compreendem o processo de transformação quando significam pela enunciação e o de transação quando há um sujeito destinatário a esse discurso. Dessa forma, identificamos os processos de transformação, a identificação nas seguintes operações: a identificação consiste na materialização dos personagens da obra analisada, Armandinho, seus pais e seus amigos, consistindo, portanto, nas identidades nominais desse discurso; a qualificação dos discursos estudados vem das características dos próprios: Armandinho é sempre questionador; Pudim apresenta posturas negacionistas; Moacir é um personagem de etnia indígena, assim por diante, como podemos constatar pela Figura 2, na qual Armandinho conversa com seus amigos sobre a postura do governo brasileiro de priorizar a economia em detrimento do distanciamento social. Na Figura 2, Camilo (o garoto negro) apresenta uma postura crítica e Moacir trata a questão sob os olhos de um povo que há séculos é negligenciado ou atacado em detrimento de assuntos econômicos:

Figura 2 - Tirinha: Heranças culturais



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B-stxRDjtfj/>

A tirinha apresentada na Figura 2 ilustra a necessidade de compreensão da circunstância na qual o discurso foi produzido. O personagem Armandinho, no contexto da pandemia, fala sobre a decisão de não fechamento do comércio no primeiro instante, por parte do governo federal, com a justificativa de proteger a economia do país. Entretanto, o enunciado “sacrificar uma parte do povo... em nome da ‘economia’”, aliado às imagens de Camilo e Moacir, representantes imagéticos do povo afrodescendente e indígena, evoca no sujeito interpretante o conhecimento de outros momentos na história nos quais esses povos foram sacrificados com a mesma justificativa - escravidão e genocídio. Portanto, dos possíveis interpretativos apontados desse exemplo, temos a questão não só atual do distanciamento social, mas de importantes episódios da história do Brasil, abrangendo, dessa maneira, a crítica feita.

Na sequência das operações do processo de transformação, analisaremos os quatro tipos de operação destacados no capítulo teórico deste trabalho. Primeiramente, acerca da operação de identificação há a transformação dos seres reais em identidades a serem significadas, isso ocorre por meio de escolhas linguísticas, justificadas por uma intencionalidade específica.

Nas tirinhas de Armandinho, o mundo real, com questões sociais e políticas em um contexto pandêmico, é observado que as identificações transformam as situações “a significar” em formas com significados. A exemplo disso, retomando a ilustração proposta na Figura 2, o enunciado “sacrificar parte de um povo” representa uma escolha linguística que carrega o possível interpretativo de mais de um povo além, ou seja, além do povo brasileiro, pode-se significar por essa asserção outros povos sacrificados no Brasil, como dito anteriormente, os povos afrodescendentes e os povos nativos.

Esse fenômeno se dá pela identificação de “povo” por meio do substantivo comum, núcleo de um sintagma nominal não sucedido de um modificador que o especificasse. Portanto, o sentido é inserido a esse termo a partir dos possíveis interpretantes do próprio ato linguageiro. A exemplo disso, também, na Figura 2, a expressão “aquele que foge dos debates” não carrega em si um sentido único. Depende, então, da operação de identificação associar essa expressão às circunstâncias de comunicação para que haja uma determinação de sentidos.

Em seguida, a operação de qualificação se ocupa em observar as descrições das identidades nominais destacadas no processo anterior. Nas tirinhas de Armandinho observa-se uma tendência do sujeito comunicante a deixar enunciados mais abertos, não especificando termos ou pessoas. Essa estratégia permite com que o sujeito interpretante tenha maior liberdade ao estabelecer sentidos ao discurso. Novamente retornando aos exemplos com o propósito de uma ilustração, na Figura 2, ao não descrever a identidade nominal “povo” e, ainda, apresentar os desenhos de dois meninos de diferentes etnias, o sujeito comunicante se vale dessa operação para obter o efeito discursivo de múltiplas possibilidades de interpretação.

Ainda sobre as operações de transição, a operação de ação se caracteriza como aquela focada nas representações das ações do sujeito. No *corpus* em análise, a principal ação sofrida pelos sujeitos envolvidos no ato de linguagem é a pandemia e seus desdobramentos. Observamos, então, por meio de representações realizadas pelo sujeito enunciatador, as representações de cenários reais como o distanciamento social, o isolamento domiciliar, as políticas de enfrentamento ao Novo Coronavírus e suas consequências, tais como: a vulnerabilidade da sociedade frente a essa realidade.

O direcionamento dessas ações no discurso em análise marcadas pelos modos de agir ou pelas circunstâncias sofridas pelo sujeito enunciatador feitas através dos mecanismos linguísticos, ou marcações verbais, têm por função externar o desencadeamento de fatos que promovem uma atribuição de significados pelo sujeito interpretante.

Por conseguinte, a operação de causalção é aquela referente às relações de casualidade nas quais os acontecimentos do mundo são retratados por particularidades linguísticas. Nas tirinhas em análise, essa condição se materializa linguisticamente por elementos que designam as causas do período pandêmico, acontecimento de ordem extraordinária, embora natural. Esse fenômeno base, portanto, passa a ter um significado atribuído e compreendido - em tese - pelos sujeitos envolvidos no ato de linguagem. A partir do conhecimento dessa ação, as causas desencadeadas passam a constituir uma unidade de significação.

Quanto ao processo de transação, observamos agora como se desvelam os quatro princípios que o regem. O princípio da alteridade se faz presente na troca entre os parceiros que possuem a semelhança de um universo de referência com saberes partilhados. No caso estudado, o Brasil em cenário de enfrentamento da pandemia do Novo Coronavírus os parceiros se reconhecem enquanto pertencentes dessa mesma realidade em comum, dessa forma, apreendendo esse traço de semelhança.

Embora haja a possibilidade de uma divergência entre esses sujeitos quanto a suas realidades (diferentes etnias, classes sociais, regiões nas quais estão inseridos, por exemplo), há o traço comum do momento histórico que permite a identificação desses. Essa troca é interacional, haja vista os princípios já analisados, e, portanto, legitimada.

Ademais, quanto ao princípio de relevância, as tirinhas estudadas são inseridas em um contexto de conhecimentos compartilhados entre os sujeitos envolvidos na troca linguageira, embora nem sempre esses saberes sejam adotados por ambos. A título de exemplificação, destacamos a postura de defesa da informação, dos meios de notícias, distanciamento social e uso de máscaras, podendo ser percebida no discurso enunciado na Figura 3 apresentada a seguir.

Figura 3 - Tirinha: A estratégia da desinformação



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CBQwEmcDmql/>

Não há uma garantia de adoção desses valores psicológicos e sociais e postura comportamentais, o que não afeta a relevância do ato de linguagem. Esse posicionamento apontado é constante em todo o corpus coletado, caracterizando, assim, uma peculiaridade do discurso analisado.

Ainda acerca do princípio da relevância, o posicionamento constante pautado em temas cientificistas edifica uma imagem credível do sujeito comunicante, promovendo a esse o direito à palavra. As tirinhas do Armandinho também, como uma unidade discursiva, pelo seu histórico de publicações, possibilitam a produção de enunciados variados, o que sustenta um reconhecimento recíproco dos parceiros quanto a aptidões e competências para abordar temas diversos.

Por conseguinte, com a intenção do quadrinista Alexandre Beck de atingir seu parceiro constatamos, também, a concretização do princípio da influência nos discursos apresentados nas tirinhas. O sujeito interpretante do ato linguageiro recebe a informação enunciada nas tirinhas, nas quais constatamos que há constantes proposições de questionamentos de valores e comportamentos, sendo, dessa forma, alvo de influência, que o obriga a considerar o que está sendo exposto, mesmo que não haja, necessariamente, uma adesão a essas ideias.

A ilustração disso, na Figura 3, o sujeito comunicante opta por apresentar uma crítica à postura do Ministério da Saúde de não divulgar⁴ dados oficiais de números de casos de vítimas do vírus, edificando o questionamento se esconder essas informações seriam, de fato, eficazes no combate à doença em vigor. Essa discussão exemplifica uma aplicação de como o princípio da influência se faz presente no discurso em análise. O sujeito comunicante se vale de recursos discursivos com a intencionalidade de causar um impacto no sujeito interpretante. Há, portanto, constantes questionamentos acerca de atitudes adotadas no período do recorte com a

4 - <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-5296773>, acesso em 20/08/2021.

intencionalidade de causar reflexões no sujeito interpretante, embora uma reação positiva a esses questionamentos não seja, de fato, garantida.

Armandinho está em constante tentativa de questionar a dinâmica social, inserindo críticas às posturas que não são pautadas na ciência e informação, se colocando contrário ao presidente, como pode ser visto nos discursos das Figuras 1 e 3, e tentando criar um questionamento aos leitores buscando uma adesão às ideias que permeiam os discursos.

Intrinsecamente vinculado ao princípio da influência, o princípio da regulação consiste na forma como as informações são expostas para que não haja ruptura de fala. Quando sobrepomos essa informação às tirinhas analisadas, observamos que as referências são passadas de forma sutil e cheias de implícitos, como na Figura 1, por exemplo, na qual não se evidencia um nome em específico dentro do ato de fala. Isso ocorre por causa de uma grande politização social e político-partidária no Brasil. Dessa forma, para que o discurso presente nas tirinhas em análise não chegue a ser rejeitado pelos sujeitos interpretantes de imediato, a estratégia é implicar as informações, cumprindo assim o princípio mencionado para que a troca seja efetiva.

Dessa maneira, como condição para que haja o engajamento dos parceiros no processo de reconhecimento do contrato de comunicação, o sujeito comunicante retoma constantemente nas tirinhas a estratégia de uso de implícitos e subentendidos com a intencionalidade de captar a atenção do sujeito interpretante, a fim de que a troca comunicativa seja concluída. Em suma, é uma consequência do estudo semiolinguístico compreender que o sujeito comunicante possui como objetivo atingir o seu parceiro com a finalidade de orientar seu pensamento, provocar emoção ou instigar uma ação.

O processo de semiotização do mundo, portanto, se apoia em elementos específicos. Aplicando esse princípio ao *corpus* analisado no presente trabalho, no que concerne a esses elementos, a saber, são: o dispositivo comunicativo, o projeto de fala do sujeito comunicante, os lugares aos quais os sujeitos pertencem, os saberes e visões de mundo partilhadas pelos sujeitos e as situações de troca.

Em função do exposto, os discursos em análise se configuram por uma série de meios linguísticos, como os modos nos quais o discurso é organizado, e restrito à situação. A exemplo, na Figura 2, em conversa com os amigos, Armandinho fala sobre a proteção da economia em detrimento do povo que, nas circunstâncias de produção nas quais o discurso está inserido, se refere ao fato de o Brasil não ter tomado medidas de restrições de comércio e trânsito da população em vista de não prejudicar o fluxo da economia, em desfavor de uma medida que assegurasse a proteção da população.

Entretanto, quando Moacir diz que “dizemos há séculos”, enquanto sujeito de origem indígena, a circunstância temporal se amplia, fazendo referência à dizimação do povo nativo-brasileiro que iniciou no começo do século XIV e perdura até os dias atuais motivada pela conquista de terras e desenvolvimento de atividades econômicas e comerciais. Essas duas realidades são colocadas em paralelo no texto como forma de criar um vínculo de empatia e a crítica se tece com a intencionalidade de influenciar um ponto de vista no sujeito destinatário.

Assim, o ato de linguagem é caracterizado por dois espaços, o de restrições e o de estratégias, como exposto no capítulo teórico do trabalho corrente. O espaço de restrições é condicionado pelas condições do contrato de comunicação, questão que será abordada de forma mais abrangente no tópico a seguir, mas, a priori, identificamos como restrito ao gênero no qual se inscreve, ou seja, o gênero quadrinístico, que, por definição geral, tende a ser um

gênero discursivo leve. Quanto ao espaço de estratégias, diz respeito às manobras realizadas pelo sujeito enunciador ao encenar o seu discurso.

No tocante às estratégias da encenação do ato linguageiro, elas intervêm em três planos, são eles: o de legitimidade, o de credibilidade e o de captação. No primeiro plano são determinadas as posições de autoridade do sujeito enunciador, portanto, nas tirinhas em questão, observamos a estratégia do uso de diversos personagens de diferentes idades e etnias, considerando tanto os pais de Armandinho, quanto seus amigos, o que cria uma camada de uso de diferentes lugares de fala que legitimam os discursos de minoria proferidos nas histórias.

Essa dita estratégia consiste em evidenciar a posição de autoridade do sujeito enunciador, sobrepondo, no ato linguageiro, esse sujeito à figura do sujeito comunicante. Tal mecanismo visa uma recepção do discurso de maneira mais credível no sujeito destinatário, estabelecendo, portanto, um vínculo que auxilia na consolidação da relação entre os protagonistas do ato linguageiro.

Em continuidade à essa análise, o plano de credibilidade compõe-se das estratégias que determinam a credibilidade do sujeito enunciador. A construção do personagem Armandinho, se pauta na apresentação de uma criança curiosa e questionadora que, pelo imaginário coletivo que se tem acerca das crianças, não mente. Levando esse aspecto em consideração, verifica-se que os discursos apresentados por esse e outros personagens são cuidadosamente pautados em situações contemporâneas baseadas em notícias ou veiculadas em meios científicos, estabelecendo, assim, uma relação de confiança entre os protagonistas.

Ao passo que, pensando em um momento de politização ideológica vivido no Brasil de repulsa imediata a ideias contrárias, no terceiro plano, a estratégia de captação, objetiva a entrada do sujeito destinatário arranjo enunciativo proposto por seu parceiro, Assim o sujeito enunciador faz escolhas reveladoras de sua própria ideologia, de sua própria identidade, de seu propósito e posicionamento diante da temática trabalhada, a da pandemia.

Em suma, notamos que as estratégias que permeiam o ato de linguagem do sujeito comunicante das tirinhas de Armandinho para o sujeito destinatário e, posteriormente, Interpretante é a criação de uma imagem ficcional a fim de causar identificação, a partir dos elementos citados anteriormente no texto, e, assim, construir uma projeção do imaginário do sujeito destinatário, estabelecendo o ato de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas nas histórias em quadrinhos apresentam representações sociais de crenças, saberes, hábitos, ideias e críticas, sendo, portanto, expressões culturais fortes e, como possuem grande abrangência de público, também carregam grande influência em leitores de todas as idades. O compartilhamento dos saberes é de grande importância para a compreensão das circunstâncias de produção e retrato do momento social.

Tendo em vista que neste trabalho estarão contempladas apenas considerações parciais de uma pesquisa mais completa, é importante ressaltar que as análises se restringiram aos seguintes tópicos: ato de linguagem e circunstâncias do discurso. Desse modo, pudemos constatar que há a concretização do ato linguageiro composto na dimensão explícita pelos desenhos, diálogos, símbolos e textos dispostos na sequência dos quadros representados, tal dimensão é tida como incompleta, pois a significação não fica restrita apenas aos recursos discursivos presentes no material. Sob essa perspectiva, a completude vem, portanto, da dimensão Implícita, que engloba as circunstâncias de produção do ato de linguagem acerca do momento estudado no recorte, o da pandemia de SARS-CoV-2.

Por fim, também foi possível constatar que, quanto às circunstâncias de discurso, as situações às quais os personagens da tirinha são expostos são análogas às vividas pela maioria das pessoas na sociedade atual, pois representam fatos que transpõem a situação da pandemia e permeiam esferas sociais e políticas. Foi possível, também, perceber que as tirinhas demonstram uma tentativa de combater a onda de desinformação, demonstrando questionamentos a respeito da postura social adotada por políticos e pela população em geral.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. *In*: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (org.) **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução: Mariana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

CORRÊA-ROSADO, Leonardo Coelho. Teoria semiolinguística: alguns pressupostos. **Revista Memento**, Unincor, v. 5, n. 2, 2014 Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/1826/pdf_44. Acesso em: 20 abr. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. Makron Books, São Paulo, 1995.

MOURA, João Benvindo de; LOPES, Maraisa; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes (org.). **Discurso, memória e inclusão social**. Recife: Pipa Comunicação, 2015.

MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do jornal Meio Norte, do estado do Piauí**: um retrato do Piauí – Teresina: EDUFPI, 2020.

MOURA, João Benvindo de; LOPES, Maraisa (org.). **Discursos, imagens e imaginários**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/discurso-imagens-e-imaginarios/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

MOURA, João Benvindo de; MAGALHÃES, Francisco Laerte Juvêncio (org.) **Fluxos discursivos na sociedade em rede**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/fluxos-discursivos-na-sociedade-em-rede/> Acesso em: 18 fev. 2021.

MOURA, João Benvindo de; ROCHA, Max Silva da (org.). **Semiolinguística e Retórica**: interfaces. Teresina: editora Pathos, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/semiinguistica-e-retorica-interfaces/> Acesso em: 23 mar. 2021.

PATATI, C; BRAGA, F. **Almanaque dos quadrinhos**: 100 anos de uma mídia popular. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PROCÓPIO, Mariana Ramalho. **O ethos do homem do campo nos quadrinhos de Chico Bento**. 2008. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

COMO SE ORGANIZAM OS DISCURSOS DAS DIREITAS NO TWITTER – UM OLHAR SEMIOLINGUÍSTICO NO CONTEXTO BRASILEIRO¹

HOW THE RIGHTS' DISCOURSES ARE ORGANIZED ON TWITTER – A SEMIOLINGUISTIC VIEW IN THE BRAZILIAN CONTEXT

Cássia Tamyris Sousa

Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e especialista em Democracia e Direitos Humanos pela Faculdade Ademar Rosado (FAR). Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa (UFPI). É assessora de comunicação da Coordenadoria da Juventude do Estado do Piauí (COJUV).

E-mail: cassiatam@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os modos de enunciação do discurso em perfis de Twitter alinhados ao espectro político da direita. A pesquisa faz parte de estudo maior que analisou o *ethos* desses perfis e tem em Charaudeau (2008) sua principal referência teórico-metodológica. A partir da Teoria Semiolinguística, verifica que, dentre os perfis analisados, predominam estratégias de espelhamento no interlocutor e da descrição de si do enunciador como forma de persuadir o outro.

Palavras-chave: Teoria Semiolinguística; modos de enunciação do discurso; Twitter.

ABSTRACT

This article aims to analyze the modes of discourse organization in Twitter profiles that align to the right political spectrum. This study is part of research about the ethos of these profiles, and Charaudeau (2008) is the principal reference with the Semiolinguistic Theory. It verifies that the discursive strategy is the auto definition as a modus to persuade the interlocutor.

Keywords: Semiolinguistic Theory; modes of discourse enunciation; Twitter.

1 - Este artigo faz parte de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulada “A constituição do *ethos* em perfis de direita no Twitter”, do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

INTRODUÇÃO

A atual conjuntura política brasileira – de disputa entre polos que se apresentam como diametralmente contrários – tem se mostrado distinta daquela que emergiu após o fim da ditadura, ao término da década de 1980, a chamada “Nova República”. Salvo exceções, como o Partido da Reedificação da Ordem Nacional (PRONA), não havia representantes políticos da extrema direita no Brasil que tenham emergido daquele processo. Pelo menos, não de forma assertiva, fenômeno atualmente apelidado de “direita envergonha”, ou seja, uma direita que se esconde.

Porém, da década de 2010 ao momento atual, o país assistiu à ascensão gradual de movimentos de direita, não necessariamente a mesma que engendrou o golpe cívico-militar em 1964. Essa direita – chamada de nova direita, *alt right*, entre outros – tem características particulares que são produto do contexto em que está inserida: se comunica (e muito bem), fazendo uso das mídias digitais e tem grande poder de articulação com movimentos políticos dentro de seu espectro em outros países, por exemplo.

Apesar de apresentar líderes que os representará, caso de Jair Bolsonaro, no Brasil, muito de seu poder de persuasão se dá nas mídias sociais, por meio de perfis anônimos. Essas páginas podem replicar desde falas atribuídas a Bolsonaro e outras lideranças políticas da base aliada do presidente, até apresentarem conteúdos de fontes desconhecidas ou de portais e sites que produzem notícias a partir do olhar dessas direitas.

É nesse contexto que se insere a pesquisa deste artigo científico, que é oriundo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “A constituição do *ethos* em perfis de direita no Twitter”. A proposta do presente trabalho é apresentar a análise dos modos de organização do discurso em perfis que se alinham à direita nessa rede social.

A pesquisa original teve como *corpus* 27 perfis de Twitter. Como reproduzir e analisar todos, em um artigo científico, seria dificultoso, dada a limitação de espaço, utilizamos seis deles como base para demonstrar alguns achados da pesquisa nos tópicos que se seguem.

Como referencial teórico, a base é a Teoria Semiociológica, de Patrick Charaudeau (2008) e os estudos semiociológicos do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Análise do Discurso (NEPAD).

O trabalho está dividido em introdução, um tópico teórico sobre os modos de organização do discurso, outro com a nossa análise e algumas considerações finais mais as referências que utilizamos.

OS MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

Para a Teoria Semiociológica, o ato de comunicação é um dispositivo composto por quatro elementos: a situação de comunicação, a língua, o texto e os modos de enunciação do discurso. Abordamos em tópicos anteriores alguns desses elementos e, neste, iremos tratar sobre o último.

Charaudeau (2008) define os modos de enunciação do discurso como as categorias linguísticas que ordenam a matéria discursiva de acordo com a finalidade do falante. E, assim, o autor enumera quatro modos: o enunciativo, o descritivo, o narrativo e o argumentativo.

Os discursos constituem-se a partir de todos esses modos. Porém, ocorre a predominância de um sobre os demais, conforme a situação de comunicação. Os modos de organização do discurso são, assim, um conjunto de procedimentos linguísticos que indicam uma finalidade muito específica do enunciador.

Cada modo tem uma função base e um princípio de organização. A primeira está relacionada à finalidade da comunicação. E o princípio de organização tem uma função dupla para os modos descritivo, narrativo e argumentativo: a organização do “mundo referencial”, assim como a de sua encenação. Isso implica, respectivamente, em lógicas próprias de construção desses mundos que são da ordem do descritivo, narrativo e argumentativo.

Já o modo enunciativo tem um enquadramento distinto dos outros, pois abrange todos eles. Tem papel importante no dispositivo de comunicação proposto por Charaudeau (2008), já que estabelece as posições dos interlocutores no ato comunicativo. Ao mesmo tempo, ordena a encenação dos outros modos de organização.

A função base do modo descritivo é identificar e qualificar coisas e seres, seja de forma objetiva ou subjetiva. Seu princípio de organização é pela nomeação, pela localização e pela qualificação, e sua encenação é descritiva.

A função base do modo narrativo é a composição de eventos ou ações de forma sucessiva em um dado tempo com o objetivo de relatar algo. Seu princípio de organização inclui a existência de sujeitos que executam essas ações, assim como os processos que são essas ações seguindo uma dada progressão (narrativa). Sua encenação é narrativa.

A função base do modo argumentativo é a exposição e comprovação de afirmativas de modo racional com a finalidade de influenciar o interpretante. Sua organização lógica e encenação são argumentativas.

Como esta pesquisa está relacionada à política, especificamente o debate político que emerge nas redes sociais, entendemos que o modo argumentativo prevalece nos perfis de *Twitter* selecionados neste estudo. Da mesma forma, conforme dito anteriormente, por englobar os demais, seria impossível não abordar de forma mais detida o modo de organização enunciativo. Nas próximas páginas, priorizamos estes dois modos em nossa explanação.

Modo enunciativo

O modo enunciativo não se confunde com a situação de comunicação, embora esteja relacionado a esta. Enquanto a situação de comunicação abrange os sujeitos empíricos e de discurso, o modo enunciativo foca-se nestes últimos, ou seja, aqueles que são internos à linguagem, seres que são entidades abstratas construídas durante o processo de comunicação. Assim, este modo relaciona-se à encenação do sujeito falante durante o ato de comunicação.

Charaudeau (2008) caracteriza três comportamentos enunciativos: o alocutivo, o elocutivo e o delocutivo. Eles dizem respeito ao posicionamento do enunciador, sendo que no comportamento alocutivo o locutor age sobre o interlocutor; no elocutivo, o locutor age sobre si mesmo; e no delocutivo, o locutor age sobre uma terceira pessoa do discurso.

A partir destas considerações, o autor consta as relações que se estabelecem em cada tipo de comportamento enunciativo. O comportamento alocutivo caracteriza-se como uma relação de influência, que pode ser de força ou um pedido, a depender da categoria de língua. O autor caracteriza a interpelação, a injunção, a autorização, o aviso, o julgamento, a sugestão e a proposta no primeiro caso. A interrogação e a petição, no segundo.

No caso do comportamento elocutivo, como o locutor volta-se para si mesmo, não existe exatamente uma relação de força ou um pedido, mas a exteriorização de um ponto de vista sobre o mundo que se materializam por meio de ações de cunho reflexivo: um modo de saber representado pelas categorias de língua constatação e saber/ignorância; uma avaliação, que pode ser uma opinião ou apreciação sobre um objeto; a motivação, que se mostra como uma obrigação, uma

possibilidade ou um querer; o engajamento que pode ser uma promessa, uma aceitação/recusa, um acordo/desacordo ou uma declaração; e uma decisão que pode ser uma proclamação.

O comportamento delocutivo é aquele que aparenta o apagamento do ponto de vista do locutor. Assim, ao enunciar, o locutor produz um efeito de sentido de que não é ele quem pensa assim, mas como o mundo se impõe, caso da asserção, ou como o outro fala, caso do discurso relatado.

Modo argumentativo

De acordo com Charaudeau (2008), o modo argumentativo distingue-se de outros modos de organização do discurso porque uma argumentação, ao contrário de uma narração, por exemplo, pode ser destruída a partir de sua contestação. Por estar relacionada a certas operações abstratas do pensamento, a argumentação tem um estatuto distinto da descrição e da narração que se pautam quase sempre pela realidade material, palpável.

Ao propor uma definição de argumentação, o autor explica que um conjunto de frases ligadas por conectores lógicos nem sempre se constituem um argumento. Ou seja, “a argumentação não está no âmbito das categorias de língua (as conjunções de subordinação), mas da organização do discurso” (CHARAUDEAU, 2008, p. 202). É por isso que “o aspecto argumentativo de um discurso se encontra frequentemente no que está implícito” (CHARAUDEAU, 2008, p. 204).

Outro ponto é que a argumentação não se confunde com outros atos do discurso que se relacionam a ela como, por exemplo, a negação, que rejeita uma afirmativa; a refutação, que ocorre sempre após a exposição de um argumento e que se propõe a comprovar a falsidade do primeiro; e a proibição, ato de fala que exige um comportamento ao interlocutor.

O autor, assim, define uma série de requisitos para que haja a argumentação propriamente:

- uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento, em alguém quanto à sua legitimidade (um questionamento quanto à legitimidade da proposta).
- um sujeito que se engaje em relação a esse questionamento (convicção) e desenvolva um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade (quer seja própria ou universal, quer se trate de uma simples aceitabilidade ou de uma legitimidade) quanto a essa proposta.
- um outro sujeito que, relacionado com a mesma proposta, questionamento e verdade, constituía-se no alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a que se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação. (CHARAUDEAU, 2008, p. 205)

Assim, a proposta do autor é que a argumentação se dá numa relação triangular constituída por três elementos: o sujeito argumentante, a proposta sobre o mundo que este apresenta e um sujeito-alvo. “Argumentar é, portanto, uma atividade discursiva que, do ponto de vista do sujeito argumentante, participa de uma dupla busca: uma busca de racionalidade [...] [e] uma busca de influência [...]” (CHARAUDEAU, 2008, p. 206). O autor define argumentação da seguinte forma:

[...]é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva. Esse texto, total ou parcialmente, poderá apresentar-se sob forma dialógica (argumentação interlocutiva), escrita ou oratória (argumentação monolocutiva) [...] (CHARAUDEAU, 2008, p. 207).

Neste sentido, Charaudeau (2008) explica que o modo de organização argumentativo constitui os procedimentos linguísticos que produzem argumentações das formas acima elencadas. Essa organização discursiva permite ao sujeito explicar o mundo a partir de uma dupla perspectiva: da razão demonstrativa, que estabelece relações de causalidade e da razão persuasiva, que busca conquistar a adesão do outro, baseando-se em uma mecânica que estabelece a prova com o auxílio de argumentos que sejam coerentes com aquela explicação do mundo.

O autor estabelece a relação argumentativa como constituída a partir de, no mínimo, três elementos: uma asserção de partida que é a premissa inicial, uma asserção de chegada que seria a conclusão do raciocínio e uma ou mais asserções de passagem que tornam possível passar de uma inferência a outra. A partir dessa relação de base, há diversas formas de articulações lógicas possíveis que Charaudeau (2008) nomeia como modos de encadeamento: a conjunção, a disjunção, a restrição, a oposição, a causa, a consequência e a finalidade.

Há os modos como essas asserções se ligam, que o autor caracteriza como dois eixos: o eixo do possível, quando a asserção de chegada não é a única conclusão possível da asserção de partida e o eixo do obrigatório, quando existe a asserção de chegada é obrigatoriamente uma conclusão da asserção de partida.

O autor ainda lista outra modalidade que diz respeito à relação entre as asserções que é o valor de verdade. Trata-se da generalização, quando a relação entre as asserções de partida e de chegada referem-se a uma situação recorrente; da particularização, quando a relação entre essas asserções se refere a uma situação específica e que depende de variáveis próprias; e da hipótese, em que a realização da asserção de chegada depende obrigatoriamente da existência da asserção de partida.

Ainda, Charaudeau (2008) caracteriza o modo argumentativo a partir das combinações possíveis entre as asserções que são os modos de raciocínio. De acordo com o autor, esses modos não ocorrem arbitrariamente, pois “se inscrevem numa determinada encenação argumentativa e se combinam com os componentes dessa encenação” (CHARAUDEAU, 2008, p. 213). São eles: a dedução, a explicação, a associação, a escolha alternativa e a concessão restritiva.

Quanto aos componentes da encenação argumentativa, Charaudeau (2008) os divide em dispositivo argumentativo, seus tipos de configuração e as posições que os sujeitos ocupam nessa dinâmica. O dispositivo argumentativo compõe-se de uma proposta, uma proposição e de uma persuasão. A proposta é o processo argumentativo produto da combinação entre asserção e encadeamento de asserções. O autor explica, entretanto, que apenas isso não é suficiente. É necessário que

[...]o sujeito que argumenta tome posição [...] com relação à veracidade de uma Proposta existente (quer tenha sido emitida por ele mesmo ou por outro); isto é, que essa Proposta esteja relacionada ao que chamamos de PROPOSIÇÃO (CHARAUDEAU, 2008, p; 221)

Da mesma forma, apenas tomar uma posição não é suficiente, pois é possível que o locutor apenas concorde ou discorde de uma proposta sem, no entanto, desenvolver uma argumentação. Daí a necessidade de ele explicar porque concorda ou discorda daquilo. Esse terceiro movimento é o que o autor chama de persuasão.

Os tipos de configuração desse dispositivo são as situações de troca e o contrato de comunicação. As situações de troca podem ser monológicas ou dialogais. As duas seguem o mesmo processo acima descrito. Sua diferença consiste na forma como isso acontece: enquanto as monológicas o locutor constrói a totalidade do texto argumentativo, nas dialogais isso ocorre via réplicas e tréplicas durante uma situação linguageira entre dois ou mais sujeitos.

Já o contrato de comunicação pode ser explícito ou implícito. No primeiro caso, o texto apresenta o dispositivo argumentativo, geralmente em uma situação monologal. No segundo caso, esse quadro argumentativo não é especificado, impelindo os locutores a interpretar as asserções apresentadas como proposta, proposição e persuasão.

O último componente a encenação argumentativa consiste nas posições do sujeito que podem ser com relação à proposta (se concorda ou discorda dela), ao emissor da proposta (se há uma rejeição ou legitimação do status do emissor) ou a sua própria argumentação (se existe ou não um engajamento do emissor).

A encenação argumentativa também se divide em três procedimentos: semânticos, os discursivos e os de composição. Os procedimentos semânticos dizem respeito ao valor dos argumentos. Subdividem-se em domínios de avaliação em que o que está em jogo é a apreciação e a definição do que verdade, ética, estética, hedônico e pragmático na argumentação; e os valores, que também abordam esses mesmos elementos, mas pela perspectiva da atribuição. Por exemplo, em vez de definir o que é o belo, atribui a beleza a algo ou alguém.

Os procedimentos discursivos relacionam-se a categorias linguísticas e têm como finalidade produzir determinados efeitos de discurso, em geral persuadir o outro. Algumas destas categorias são a definição, a comparação, a citação, a descrição narrativa e o questionamento.

E os de composição estão relacionados à situação de comunicação. Trata-se de

[...]repartir, distribuir, hierarquizar os elementos do processo argumentativo ao logo do texto, de modo a facilitar a localização das diferentes articulações do raciocínio (composição linear), ou a compreensão das conclusões da argumentação (composição classificatória) [...] (CHARAUDEAU, 2008, p. 244)

A composição linear caracteriza-se, assim, por produzir um encadeamento argumentativo, seguindo uma cronologia, alternando momentos fortes da argumentação. E a composição classificatória procura fazer grupamentos de informações, geralmente de forma resumida, retomando argumentos apresentados. É o caso de infográficos, diagramas, quadros resumidos e assim por diante.

COMO SE ORGANIZAM OS DISCURSOS DAS DIREITAS NO TWITTER

O modo de organização predominante nos perfis de Twitter selecionados para esta pesquisa é o argumentativo. Porém, como o modo enunciativo engloba os demais propostos por Charaudeau (2008), inicialmente faremos um esforço em apresentar como esses discursos se organizam a partir deste modo.

De acordo com Charaudeau (2008), o modo enunciativo tem seu foco nos sujeitos do discurso – o sujeito enunciador (EuE) e o sujeito destinatário (TuD) –, especificamente a relação que se estabelece entre esses dois sujeitos. Isto ocorre por meio de comportamentos enunciativos: alocutivo, elocutivo e delocutivo.

Nos perfis estudados, verificamos que há uma variedade no comportamento adotado, mas o mais recorrente é o elocutivo. Ou seja, quando o enunciador se volta para si mesmo, não havendo uma relação de força, mas a emissão de uma opinião sobre algo, em geral, sobre si mesmos. Observemos, por exemplo, o texto da bio da Figura 1 cuja perfil se nomeia como Valusa: “Paulista, residente na Florida, defensora da família e valores cristãos”. Não existe uma interpelação, um pedido nem muito menos o enunciador pretende apagar a si mesmo – que seria um comportamento delocutivo –, pois está mostrando sua subjetividade por meio de uma série de adjetivações.

Figura 1



Fonte: print screen do site Twitter.

Outros elementos que não são textuais, mas imagéticos, reafirmam o texto da bio: a foto de avatar são duas peças de quebra-cabeças, cada uma representando uma bandeira, a brasileira e a estadunidense. A bandeira dos Estados Unidos dialoga com “residente da Florida”, corações verde-amarelos e o número 38 em formato de emojis ao lado do nome Valusa remetem ao presidente Jair Bolsonaro e sua agenda política que tem como pautas o patriotismo, a valorização da instituição familiar e do cristianismo. Este mesmo comportamento do enunciador pode ser observado em outros perfis que foram objeto dessa análise, como é o caso do que se segue (Figura 2):

Figura 2



Fonte: print screen do site Twitter

Na Figura 2 é possível observarmos que a força argumentativa está na própria autodefinição do sujeito, porque este é um outro aspecto a ser destacado: a identificação de si como algo de modo a engendrar um processo de identificação no outro, que corrobora a imagem do primeiro como forma de também se definir do mesmo modo.

Já o comportamento alocutivo pode ser verificado na Figura 3 em que o perfil interpela o sujeito destinatário: “Já rezou pelo país hoje?”, que se caracteriza como aviso. Embora formulada como uma pergunta, subjaz a ideia de que se a ação sugerida não for executada, algo de ruim pode acontecer. Ou seja, existe uma sugestão de ameaça. Isso é enfatizado pelo uso do advérbio “já”. Este sujeito que interpela não avisa expressamente: a ideia de aviso está implícita.

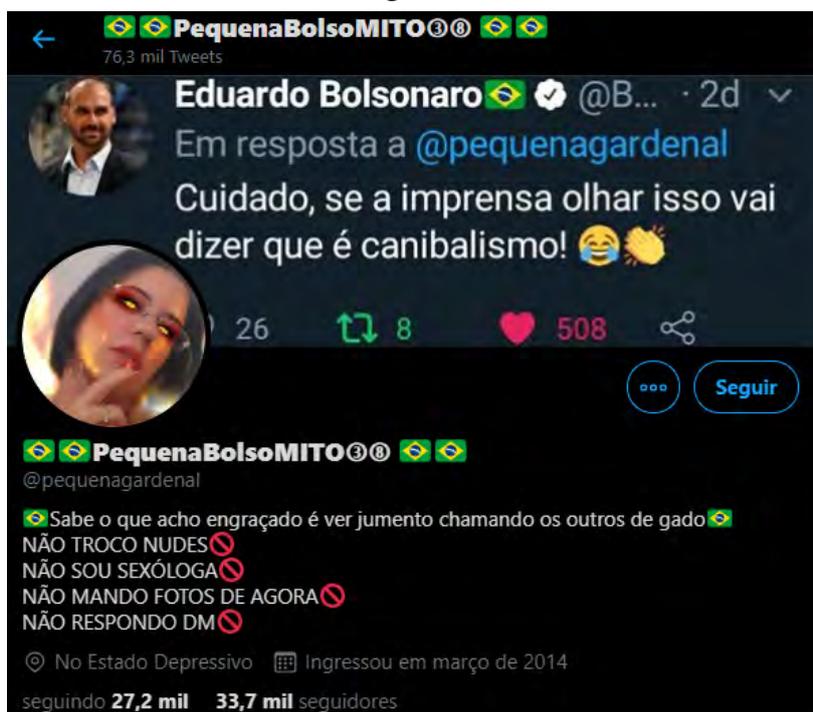
Figura 3



Fonte: print screen do site Twitter

Este mesmo comportamento ocorre na Figura 4: “sabe o que acho engraçado é ver jumento chamando os outros de gado”, mas, neste caso, não se trata de avisar o interlocutor e sim de emitir um julgamento: o sujeito enunciador aborda um tema que supõe ser de conhecimento do sujeito interpretante. Este sujeito interpretante pode se identificar como “jumento” (julgamento negativo) ou “gado” (julgamento positivo). Nenhum dos dois termos, aqui adjetivados, são elogiosos. Mas existe uma ironia na sequência, pois o sujeito enunciador recusa a definição de gado. Assim, enquanto defende a si mesmo e aqueles que são definidos como gado, o sujeito comunicante emite um julgamento em relação aos seus opositores: jumentos.

Figura 4



Fonte: *print screen* do site *Twitter*

Já o comportamento delocutivo, que é aquele no qual há o apagamento do ponto de vista, é o menos comum no corpus analisado. A Figura 5 é o exemplo base para a análise: “O Foco é uma mídia jornalística independente e fonte de informação segura para diversos outros veículos de imprensa, sempre prezando o compromisso com a verdade” que se caracteriza como uma constatação.

Figura 5



Fonte: *print screen* do site *Twitter*

Embora o perfil se chame “Foco do Brasil” e esteja falando sobre si mesmo, o modo de organização desse discurso tenta apagar indícios de subjetividade. Faz isso referindo-se a si mesmo utilizando verbos na terceira pessoa, de modo a não se implicar no seu dizer ao mesmo tempo em que dá testemunho daquilo que diz. Este comportamento também pode ser verificado nas Figuras 3 e 5.

Modo argumentativo

Considerando a relação triangular proposta por Charaudeau (2008), ou seja, de que a argumentação acontece a partir de três elementos – o sujeito argumentante, uma proposta ou visão sobre o mundo e um sujeito-alvo – verificamos que, na maioria dos perfis, o sujeito-alvo da argumentação é um sujeito espelhado no próprio enunciador. Ou seja, alguém que partilha do mesmo posicionamento do EuE ou está inclinado a partilhar desta visão de mundo. A argumentação é monolocutiva, pois os sujeitos não estão em diálogo com um TuD, estão se definindo, por meio da escrita, em seus textos das bios. Para esta análise, tomaremos como base a Figura 6.

Figura 6



Fonte: print screen do site Twitter

Trata-se do perfil que se nomeia como Roberto Luiz e apresenta o seguinte texto na bio: “Aqui falamos a verdade sobre o nosso Presidente. A Imprensa Mente, Nós consertamos.”. Além disso, na imagem de capa, há a sequência “Não espalhe pânico”, uma possível alusão à pandemia da Covid-19 e que remete à postura adotada pelo presidente no sentido de minimizar os efeitos da doença.

Observamos uma relação de oposição no primeiro enunciado, embora o conectivo esteja elíptico. O que o enunciador aparenta querer dizer é: A imprensa mente, **mas** nós consertamos, **aqui** falamos a verdade sobre o **nosso** presidente. Grifamos alguns termos que gostaríamos de avaliar mais de detidamente. A conjunção “mas” ou qualquer outra que dê a ideia de oposição está elíptica, mas a ideia de oposição está presente no enunciado, ainda que sua organização mascare isso, pois uma oposição mais explícita poderia alertar o interlocutor em relação a esta ideia; o advérbio de lugar: o enunciador deixa bem claro que *aqui*, e não em outro lugar o TuD encontrará a verdade sobre o “nosso presidente”; o pronome possessivo “nosso” dá indícios da congregação de um conjunto de sujeitos – uma constituição identitária – que admiram o presidente e o apoiam,

em oposição a um outro grupo: o dos detratores do mandatário, representado pela “Imprensa”. E este seria o lugar – o dos discursos da imprensa – onde não se encontrará a verdade, pois esta mente. Mas o enunciador dá a solução para o problema do TuD: “nós consertamos”. O pronome pessoal “nós”, assim como o pronome possessivo “nosso”, demarca bem o enunciador, em oposição a um “eles”, com quem esse “nós” antagoniza. Com isso, podemos dizer que é um operador identitário.

Podemos dizer que a proposta sobre o mundo é que a imprensa brasileira é mentirosa sobre o presidente Jair Bolsonaro e o enunciador está apto a informar o TuD com segurança (a verdade). Conforme defendido por Charaudeau (2008), porém, não basta apenas que o EuE apresente isto, é preciso que ele se posicione. E o enunciador mostra-se indignado diante desta proposta em seu movimento argumentativo. Seu objetivo é persuadir o TuD de que ele, o enunciador, trará informações que, de outro modo, seriam sonegadas ou deturpadas pela mídia. Seu argumento é implícito e, embora parta de um *logos*, é organizado de forma emocional, a partir do *pathos*: o enunciador afirma pertencer a uma suposta comunidade simbólica, quer convencer o TuD de que, assim como o TuD, faz parte dela (nós, nosso) e que, por isso, é confiável, pois está “do lado” do presidente. Assim, se coloca na posição de quem traz a verdade, em oposição às mentiras que são disseminadas, sobretudo pela imprensa, sobre presidente. Ou seja, o EuE está apto para informar o TuD.

Levando em consideração esta asserção de chegada, podemos dizer que as três asserções – partida, passagem e chegada – estão dentro do eixo do possível, pois a asserção de chegada não é a única possível, afinal, poderia haver outros meios pelos quais se informar com segurança, além de receber informações do enunciador. Quanto ao valor de verdade, trata-se de uma particularização, pois o EuE é uma variável muito específica e este se coloca como a solução para a premissa inicial – de que a imprensa mente. Quanto ao modo de raciocínio, o que observamos, neste caso, é uma escolha alternativa entre um positivo e um negativo: o EuE se apresenta como a escolha positiva (trago a verdade) em relação à escolha negativa (a imprensa que mente).

Charaudeau (2008) afirma que apenas o dispositivo argumentativo – proposta, proposição e persuasão – não é suficiente para compreender como uma argumentação se desenha. Segundo o autor, há fatores situacionais que fazem parte desta equação. O primeiro deles é a situação de troca, se é monologal ou dialogal. Conforme dito anteriormente, a bio do *Twitter* é um gênero discursivo que se caracteriza como monologal, pois não há espaço para réplicas e tréplicas. O autor ou enunciador constrói sua argumentação na totalidade do texto. O segundo é o contrato de comunicação. No caso da Figura 8, o contrato é explícito: o perfil apresenta seu posicionamento político e, nele, inclui o TuD. Em outras palavras, aquele perfil se propõe a informar todos aqueles que partilhem do mesmo ponto de vista do autor que é de adesão ao então presidente Jair Bolsonaro.

Em relação às posições do sujeito, podemos dizer que existe uma tomada de posição em favor da proposta – a alternativa à imprensa que mente. Entendemos que, em relação ao emissor da proposta, existe uma autojustificativa do estatuto, pois o EuE justifica sua legitimidade para informar sobre o presidente que é o fato de aderir à plataforma política de Bolsonaro. Por fim, sua posição em relação à própria argumentação é de engajamento, já que o EuE se implica em seu próprio quadro argumentativo, sem dissimular sua presença, recorrendo ao uso da primeira pessoa para se inserir no discurso.

Charaudeau (2008) divide a encenação argumentativa em três procedimentos: os semânticos, os discursivos e os de composição. Começamos pelos procedimentos semânticos que se subdividem em dois: os domínios de avaliação e os valores. Percebemos que, no caso em análise, o que está em jogo é o domínio de verdade. Em nenhum momento é definido o

que é verdade explicitamente. Porém, a frase “Não espalhe o pânico” pode aludir às narrativas dissonantes do presidente Jair Bolsonaro e da imprensa acerca da pandemia de covid-19.

Desde janeiro de 2020, o mundo lida com a doença, extremamente contagiosa e sem tratamento precoce, e isto tem colapsado os sistemas de saúde de vários países, incluindo o Brasil, incapazes de atender ao número crescente de pacientes infectados e ocasionando mortes em escala ascendente pela insuficiência de leitos. Diferentemente da maioria dos Chefes de Estado, Bolsonaro adotou, desde o princípio, uma gestão polêmica da pandemia, alegando que a população brasileira não precisava se alarmar com a doença, chegando a referir-se, em episódio emblemático, à covid-19 como “uma gripezinha”. A imprensa brasileira, ao contrário, tem alertado o povo brasileiro sobre a gravidade do momento e, diante da falta de coordenação do Ministério da Saúde, tem feito esforços, por meio de um consórcio, no sentido de divulgar o número de infecções e de mortes diariamente, colhendo dados em cada um dos estados. Além de trazer constantes relatos de cientistas e profissionais da saúde sobre a doença.

Durante o ano de 2020, Bolsonaro acusou a imprensa brasileira de espalhar o pânico entre a população brasileira em diversas ocasiões. Então, o enunciado “Não espalhe o pânico” tem um caráter referencial, já que pode estar citando presidente. É neste sentido que, por uma relação de oposição, podemos entender que a verdade, para o enunciador, é aquilo que Bolsonaro afirma, prescreve e defende. Já que “a imprensa mente”.

Os procedimentos discursivos dizem respeito a certas categorias linguísticas utilizadas para causar determinados efeitos. Conforme afirmamos anteriormente, todo discurso tem sua dimensão descritiva, narrativa e argumentativa. Nos 27 perfis que analisamos, um dos procedimentos discursivos mais recorrentes é a definição, que está no âmbito do modo de organização descritivo. Porém, o efeito de sentido nestes casos não é meramente descrever os sujeitos donos dos perfis e sim afirmar suas visões de mundo e seus posicionamentos políticos a partir destas definições.

No caso da Figura 6, dois procedimentos discursivos que ficam em evidência são a comparação por dessemelhança – entre o EuE, que é confiável e a imprensa, que mente – e a citação de um dizer, não-marcado, do presidente Jair Bolsonaro.

Por fim, os procedimentos de composição dizem respeito ao ordenamento dos argumentos de acordo com uma cronologia. No entanto, este não é um texto extenso. Nos apoiamos em algumas pistas para identificar estes procedimentos. Inicialmente, pensamos se tratar de uma composição linear, pois não há uma categorização ou esquematização dos argumentos, como ocorre com as composições classificatórias.

Neste caso, por se tratar um texto curto, as etapas da composição linear estão menos marcadas do que em textos mais detalhados: em todo caso é possível identificar o começo – a imprensa mente sobre o presidente Jair Bolsonaro, mas o enunciador está apto a cumprir a função de informar. A transição pode ser o movimento do enunciador em argumentar o porquê de ser confiável – ele é um apoiador de Jair Bolsonaro, portanto dirá a verdade sobre o presidente. O fim poderia ser “Nós consertamos”, no sentido de resolver o problema da imprensa não-confiável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo da direita no Brasil, seja do ponto vista histórico, sociológico, antropológico, etc. Essa pesquisa é apenas mais uma que se propõe a trazer algum acréscimo no entendimento do cenário atual, mas a partir do campo linguístico, sobretudo da Análise de Discurso, pelo viés da Teoria Semi linguística.

Ao observarmos a organização do discurso dos perfis anônimos aqui analisados, podemos perceber a predominância do comportamento enunciativo elocutivo. Ou seja, quando o enunciador se volta para si mesmo. Poderíamos interpretar, de modo incorreto, que esse enunciador não estabelece uma relação com seu interlocutor quando assim age, pois está falando apenas de si. Porém, essa relação é estabelecida pelo modo como ele se apresenta: não se trata de uma simples definição, mas de uma autoidentificação patética. Ou seja: uma construção da imagem de si que apela emocionalmente para o interlocutor.

A partir desse dado, podemos também afirmar que, quando estabelecido o **vínculo identitário, ele se torna mais importante do que os regimes de verdade pautados em parâmetros convencionais de racionalidade**. Deste modo, a credibilidade é forjada a partir de questões identitárias: “eu acredito no outro porque ele pensa igual a mim”.

A estratégia argumentativa de espelhamento no interlocutor é um dos achados mais relevantes dessa pesquisa: o enunciador se apresenta tal qual entende que é o seu leitor. Para isso, faz uso de caixa-alta, de maiúsculas em vocábulos como “Nós”, “Verdade”, “Presidente”, além de exclamações, de certos emojis, e de determinadas imagens no perfil.

Consideramos que o conjunto desses elementos conduz a uma “infantilização” da linguagem. Isso nos leva a crer que o leitor ideal construído por esse enunciador apresenta certa vulnerabilidade e, talvez, tenha baixo letramento digital, tornando-o mais suscetível a discursos pautados, sobretudo, na emoção.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (org.). **Sentidos em disputa**: discursos em funcionamento. São Paulo: Pedro & João editores, 2017. Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11V18xIYEwS3LV3UnpkbJQj5xsuXK0zYf/view>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do Jornal Meio Norte**: um retrato do Piauí. Teresina: EDUFPI, 2020. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/analise-discursiva-de-editoriais-do-jornal-meio-norte-um-retrato-do-piaui/>. Acesso em: 10 out. 2021.

MOURA, João Benvindo de; LOPES, Maraisa (org.). **Discursos, imagens e imaginários**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a. 358p. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/discursos-imagens-e-imaginarios/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MOURA, João Benvindo de; MAGALHÃES, Francisco Laerte (org.). **Fluxos discursivos na sociedade em rede**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/fluxos-discursivos-na-sociedade-em-rede/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MOURA, João Benvindo de; ROCHA, Max Silva da. (org.). **Semiolinguística e retórica**: interfaces. Teresina: Editora Pathos, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/semiologia-e-retorica-interfaces/>. Acesso em: 15 ago. 2021.,

A ANÁLISE DO ETHOS NO DISCURSO LITERÁRIO DO CONTO “O HOMEM DOS SONHOS”, DE MÁRIO DE SÁ-CARNEIRO.¹

THE ANALYSIS OF ETHOS IN THE LITERARY DISCOURSE OF THE SHORT STORY “THE MAN OF DREAMS”, BY MÁRIO DE SÁ- CARNEIRO

Francisca Jaqueline Ferreira de Oliveira

Graduanda em Letras-Português pela UFPI e pesquisadora de Iniciação Científica. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso – NEPAD/UFPI/CNPq.

E-mail: jaquelineferreirap2@gmail.com

RESUMO

Este trabalho consiste num recorte de pesquisa de Iniciação Científica realizada na UFPI, cujo objetivo principal foi analisar a configuração do discurso literário no conto “O homem dos sonhos”, do escritor português Mário de Sá-Carneiro. Dessa maneira, no presente artigo busca-se desvelar os *ethé* dos personagens fazendo uma análise em conjunto com as outras provas retóricas: *pathos* e *logos*. Para tanto, como base teórica utilizamos os seguintes autores: Maingueneau (2020), Amossy (2016), Charaudeau (2017) e Moura (2020). Vale ressaltar que esse trabalho resulta de uma pesquisa qualitativa e interpretativa que teve como *corpus* o conto “O homem dos sonhos”. Publicado em 1913 na revista “A Águia”, esse conto apresenta um narrador-personagem, que relata a história de um homem que vivia seus próprios sonhos e experimentava diversas experiências extraordinárias que fogem da realidade. Os resultados obtidos revelam que o narrador-personagem projeta as seguintes imagens: sério, melancólico, curioso e inteligente. Já o homem dos sonhos, projeta os seguintes *ethé*: desiludido, melancólico, arrogante e orgulhoso. Desse modo, conclui-se que as análises do *ethos* nos ajudam a desvelar como os sujeitos enunciadores se mostram discursivamente.

Palavras-chave: discurso; o homem dos sonhos; *ethos*.

1 - O presente trabalho resulta de um recorte de pesquisa de Iniciação Científica já concluída na UFPI, sob a orientação do Prof. Dr. João Benvindo de Moura.

ABSTRACT

*This work consists of a part of Scientific Initiation research carried out at UFPI, whose main objective was to analyze the configuration of the literary discourse in the short story “The man of dreams”, by the Portuguese writer Mário de Sá-Carneiro. In this way, this article seeks to reveal the *ethé* of the characters by analyzing them together with the other rhetorical proofs: *pathos* and *logos*. For that, as a theoretical basis, we use the following authors: Maingueneau (2020), Amossy (2016), Charaudeau (2017), and Moura (2020). It is worth mentioning that this work is qualitative-interpretative research that has as its corpus the short story “The man of dreams”. Published in 1913 in the magazine “A Águia”, this tale presents a narrator-personage, who tells the story of a man who lived his dreams and experienced several extraordinary experiences that scaped reality. The results obtained reveal that the narrator-character projects the following images: serious, melancholic, curious, and intelligent, while the dream man projects the following *ethé*: disillusioned, melancholic, arrogant, and proud. Thus, one concludes that the analysis of *ethos* helps us to reveal how the enunciating subjects show themselves discursively.*

Keywords: *discourse; the man of dreams; ethos.*

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1960, com o fim do predomínio dos estudos estruturalistas, começam a surgir análises da língua que privilegiam a função sociocomunicativa da linguagem. Nesse sentido, várias Teorias que se preocupam em analisar a língua contemplando além dos aspectos linguísticos, os aspectos contextuais, psicológicos e sociais ganham destaque. É nesse panorama que surge a Análise do Discurso (doravante AD).

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004), a AD é uma disciplina relativamente recente e nasceu no interior das ciências da linguagem como resultado da convergência de diferentes pressupostos teóricos, que surgiram nos anos 60 na Europa e nos Estados Unidos. Cabe ressaltar que segundo Orlandi (2020), a AD se constitui em um espaço de questões criadas pela relação de três domínios disciplinares, quais sejam: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, ou seja, a AD já nasce trazendo aspectos extralinguísticos e é por conta desses aspectos que se destaca como uma área de estudo promissora.

Nesse contexto, atualmente a Análise do Discurso é uma área de estudo heterogênea, já que se ramificou e apresenta uma variedade de teorias e metodologias, por exemplo: A análise do discurso materialista, a análise do discurso crítica e a Teoria Semiolinguística (doravante TS). Essa última surge em meados de 1980 com os estudos do linguista francês, Patrick Charaudeau e aborda o ato de linguagem, examina os aspectos psicossociais dos sujeitos comunicantes, bem como o contrato de comunicação entre esses sujeitos. Além disso, a TS também analisa os modos de organização do discurso, os imaginários sociodiscursivos e traz postulados sobre as provas retóricas: *ethos*, *pathos* e *logos*.

Assim, no presente trabalho, partiremos das concepções da retórica grega, mas exploraremos os conceitos de *ethos*, *pathos* e *logos* ancorados em autores contemporâneos, tais como: Maingueneau (2020); Amossy (2016); Charaudeau (2017); Moura, Batista Jr. e Lopes (2017); Moura (2020); Moura e Lopes (2021); Moura e Magalhães (2021); Moura e Rocha (2021). Nosso objetivo principal nesse trabalho, é analisar os *ethé* dos personagens do conto “O homem dos sonhos”, escrito por Mário de Sá-Carneiro, e publicado pela primeira vez em 1913, na revista “A Águia”. Desse modo, nosso trabalho está inserido na categorização de uma pesquisa qualitativa e interpretativa.

Nessa perspectiva, visando atender o objetivo proposto, inicialmente apresentamos os principais conceitos da TS, posteriormente apresentaremos uma discussão sobre o *ethos*, o *pathos* e o *logos* de acordo com os autores já mencionados. Em seguida, realizaremos a análise textual-discursiva, fazendo a identificação das marcas linguísticas que evidenciam os *ethé* dos personagens do conto “O homem dos sonhos”.

A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA

Conforme Charaudeau (2007), a TS concebe o discurso como uma atividade psicossociolinguageira, em que a construção de sentido no discurso se realiza por meio da convergência de aspectos linguísticos, psicológicos e sociais, sob a responsabilidade de um sujeito intencional. Desse modo, a TS é uma teoria interdisciplinar, visto que engloba conhecimentos de várias áreas.

Vale destacar que a TS ganhou esse nome, pois:

Semio-, de “semiosis”, evocando o fato de que a construção do sentido e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação; *linguística* para destacar que a matéria principal da forma em questão - a das línguas naturais (CHARAUDEAU, 2005, p. 11, grifos do autor).

Diante dessa explicação fica evidente que a TS comporta conhecimentos da semiótica e da linguística e foca na intencionalidade dos sujeitos relativizando a noção de assujeitamento proposta por Pêcheux. Dessa maneira, por conta de um aporte teórico rico Corrêa-Rosado (2014, p. 02) pontua que “a TS possui um grande potencial na análise de diversos discursos sociais, como o político, o literário, o midiático, o telenovelistico, o publicitário” e por conta de seu vasto potencial analítico a TS vem sendo bastante utilizada no campo de estudos da AD nos dias atuais.

Nesse contexto, percebemos que a TS tem um caráter multidisciplinar, pois apresenta influências de vários campos do conhecimento como: a psicologia social, a teoria da enunciação, a pragmática, a sociologia. Assim, a Teoria Semiolinguística, se configura como uma Teoria produtiva e traz muitos pressupostos teóricos da TS, como: ato de linguagem, as circunstâncias do discurso, o contrato de comunicação, os modos de organização do discurso, que se subdividem em: enunciativo, narrativo, descritivo e argumentativo e os imaginários sociodiscursivos.

Na TS o ato de linguagem vai apresentar um ou duplo valor, o explícito e o implícito, que são indissociáveis. O valor explícito do ato de linguagem está relacionado ao processo de simbolização referencial, denotando o reconhecimento morfossemântico, que constrói os sentidos e remete à realidade que nos rodeia conceituando-a. em relação ao valor implícito do ato de linguagem está relacionado às circunstâncias de produção e à intencionalidade do sujeito falante.

Nessa perspectiva, para Charaudeau (2019, p. 27), o ato de linguagem se apresenta como resultado dessa dupla dimensão, propõe a seguinte equação: A de L = [Explícito x Implícito] C de D. Em que, C de D, são as circunstâncias de discurso e estão diretamente ligadas ao valor implícito do ato de linguagem.

Assim, de maneira geral, podemos afirmar que as circunstâncias de discurso fazem parte do contexto extralinguístico do ato de linguagem e levam em consideração dois aspectos: a relação que os protagonistas mantêm em face do propósito linguageiro, ou seja, saberes partilhados, e a relação que os protagonistas mantêm entre si, que pode ser nomeada de filtro construtor de sentido, pois esse filtro está diretamente ligado a saberes possíveis e partilhados em dada comunidade linguística.

Além do ato de linguagem e das circunstâncias do discurso, nesse trabalho também analisaremos o modo de organização do discurso enunciativo e para isso, precisa-se conceituar os modos de organização do discurso. Nesse sentido, podemos dizer que os modos de organização do discurso são um dos componentes do dispositivo que representa o ato de comunicação.

É importante destacar que para a TS a encenação é a forma como o locutor organiza seu discurso “em função de sua própria identidade, da imagem que se tem de seu interlocutor e do que já foi dito” (CHARAUDEAU, 2019, p. 76). Assim, o locutor organizará seu discurso de forma mais proveitosa para seu projeto de fala e projetará *ethé* que contribuam para sua argumentação e passem uma certa credibilidade ao interlocutor.

ETHOS, PATHOS E LOGOS

Nesse item, trataremos dos conceitos de *ethos*, *pathos* e *logos* de acordo com os estudos da análise do discurso. Nessa perspectiva, é importante salientar que o *ethos*, o *pathos*, e o *logos* são categorias estudadas desde antiguidade grega e como pontua (MOURA, 2020, p. 56), são classificadas como provas retóricas e quando combinadas no discurso pretendem obter a persuasão. Nesse sentido, os estudos discursivos retomaram esses conceitos de provas retóricas, porém partindo para novas abordagens.

Assim, na presente pesquisa, partiremos das concepções da retórica grega, mas exploraremos os conceitos de *ethos*, *pathos* e *logos* ancorados em autores contemporâneos, tais como: Maingueneau (2020), Amossy (2016) e Charaudeau (2017). Nessa perspectiva, inicialmente trataremos da noção de *ethos*. Desse modo, Maingueneau (2020, p. 09) afirma que na Retórica de Aristóteles a prova pelo *ethos* consistia em causar uma boa impressão e dar uma imagem de si capaz de convencer e ganhar a confiança do auditório. O autor também explica que em retórica, na elaboração do *ethos*, interagem vários elementos de naturezas diversas, quais sejam: a escolha do registro linguístico e vocabular, o ritmo e o figurino.

Entretanto, dentro dos estudos da análise do discurso, Maingueneau (2020, p. 13) aponta que o *ethos* é uma noção discursiva que se constrói mediante o discurso, ou seja, não é uma imagem do locutor externa à fala, além disso, o *ethos* está vinculado a um processo interativo de influência de outros e é uma noção híbrida (sócio/ discursiva). Para Maingueneau (2020), a retórica vinculou estreitamente o *ethos* à oralidade, porém na perspectiva desse teórico, todo texto escrito possui uma vocalidade específica, Maingueneau (2020, p. 14) explica:

a instância subjetiva se manifesta por meio de um corpo enunciante historicamente especificado. Trata-se, com efeito, de um corpo enunciador (e não, obviamente, do corpo do locutor extradiscursivo), considerado como um *fiador* que, por seu *tom*, atesta o que é dito. O termo “tom” tem a vantagem de valer tanto para o escrito quanto para o oral (*grifos do autor*).

Assim, Maingueneau afirma que o poder de persuasão de um discurso resulta do fato de ele levar o destinatário a se identificar com o movimento de um corpo investido de valores historicamente especificados. Além disso, o autor também ressalta que o “fiador” vê atribuídos a si um caráter e uma corporalidade. O caráter corresponde a um feixe de traços psicológicos e a corporalidade está associada a uma compleição física.

Nesse contexto, Maingueneau (2020), inscreve o *ethos* em uma problemática da incorporação. Esse termo pode ser entendido como processo pelo qual o destinatário se apropria desse *ethos*. Ademais, a incorporação se dá em três planos: a enunciação confere uma corporalidade ao fiador; o destinatário incorpora, essas duas primeiras incorporações permitirão a constituição de um

corpo da comunidade imaginária daqueles que irão aderir ao mesmo discurso. Nessa perspectiva, para Maingueneau, os estudos discursivos não podem se contentar com a retórica tradicional, que faz do *ethos* um meio de persuasão, pois ele é parte constitutiva da cena da enunciação.

Dialogando com os apontamentos de Maingueneau, Amossy (2016) afirma que todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si, no entanto, não é preciso que o locutor faça seu autorretrato e fale explicitamente de si, pois de acordo com Amossy, o estilo do locutor, as competências linguísticas e enciclopédicas, as crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Dessa forma, a autora explica que intencionalmente ou não o locutor por meio de seu discurso sempre efetua uma representação de si.

Ademais, Charaudeau (2017) ao discorrer sobre o discurso político também contribuiu muito para essa discussão acerca da noção de *ethos*, pois para esse autor “o *ethos* relaciona-se ao cruzamento de olhares: um olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira que ele pensa que o outro vê” (CHARAUDEAU, 2017, p. 115). Assim sendo, o autor propõe que a identidade do sujeito falante é desdobrada em dois componentes: a identidade social do locutor, que lhe dá direito à palavra e funda sua legitimidade em ser comunicante e a identidade discursiva de enunciador que diz respeito aos papéis que ele se atribui em seu ato de enunciação.

Em suma, para Charaudeau (2017), o sujeito aparece ao olhar do outro como uma identidade psicológica social que lhe é atribuída e mostra-se ao mesmo tempo uma identidade discursiva que ele constrói para si. Além disso, em seu livro o Discurso Político, Charaudeau também agrupa o *ethos* em duas grandes categorias: o *ethos* de credibilidade e o *ethos* de identificação. Nessa perspectiva, um indivíduo só pode ser julgado digno de crédito se existirem condições de verificar que aquilo que ele diz corresponde ao que ele pensa. Desse modo, os *ethé* de credibilidade são divididos em: *ethos* de sério, *ethos* de virtuoso e *ethos* de competente.

O *ethos* de sério é construído com a ajuda de diversos índices, tais como: índices corporais e mímicos; índices comportamentais e índices verbais. Já o *ethos* de virtuoso exige do indivíduo sinceridade, fidelidade e honestidade pessoal. Por fim, o *ethos* de competente exige de seu possuidor saber e habilidade, pois é preciso que ele demonstre que é capaz de exercer sua atividade.

Partindo para a explanação acerca dos *ethé* de identificação, primeiramente, é preciso dizer que as imagens desses *ethé* são extraídas do afeto social, ou seja, estão relacionados à emoção. Assim, segundo Charaudeau (2017), temos os seguintes *ethé* de identificação: o *ethos* de potência visto como energia física que anima e impulsiona o corpo em ação. O *ethos* de caráter que está atrelado à força de espírito do indivíduo. O *ethos* de inteligência que é aquele que provoca admiração e respeito dos indivíduos por quem demonstra tê-lo. O *ethos* de humanidade que é mensurado pela capacidade do indivíduo de demonstrar sentimentos, compaixão por aqueles que sofrem.

Temos também o *ethos* de chefe que é voltado ao mesmo tempo para si e para o outro, ou seja, é uma construção de si para que o outro possa aderir, além disso, esse *ethos* se manifesta por meio das figuras de guia, de soberano e de comodante. Por fim, Charaudeau (2017) apresenta o *ethos* de solidariedade em que o indivíduo além de se mostrar atento as necessidades dos outros deve partilhá-las e tornar-se responsável por elas. Portanto, será com base nesses apontamentos teóricos que iremos analisar os *ethé* dos personagens do conto “O homem dos sonhos”, de Mário de Sá-Carneiro.

Partindo para discussões sobre *pathos*, primeiramente destacamos que essa categoria também faz parte da trilogia aristotélica dos meios de prova, no entanto, como afirma Charaudeau (2017) o *pathos* é voltado para o auditório e assim como o *ethos* pertence ao domínio

da emoção. Nesse sentido, Moura (2020, p. 66) pontua que o termo *pathos* refere-se à inscrição da afetividade no discurso.

Assim, o *pathos* refere-se às emoções e de acordo com os estudos de Charaudeau (2017), “as emoções se originam de uma racionalidade subjetiva”, ou seja, emanam de um sujeito que supomos fundado de intencionalidade em direção a um objeto imaginado que é extirpado da realidade para se tornar um real significante. Além disso, as emoções estão ligadas às crenças, pois “se apoiam sobre a observação empírica da prática das trocas sociais e fabricam um discurso de justificação que instala um sistema de valores erigidos em forma de normas de referências” (CHARAUDEAU, 2017, p. 241)

Desse modo, podemos dizer que as emoções podem ser suscitadas pelo discurso e cada sujeito reage de uma maneira diferente, pois cada indivíduo tem suas próprias crenças e apreendem o mundo de acordo com as práticas sociais que vivenciam. Nesse contexto, Charaudeau (2017), afirma que para “tocar o outro” o sujeito falante recorre as estratégias discursivas que tendem a tocar a emoção e os sentimentos do interlocutor ou do público. Assim, ocorre o processo de dramatização que segundo o autor, consiste em provocar a adesão passional do outro atingindo suas pulsões emocionais para Charaudeau essa é a problemática do *pathos*, pois o *pathos* busca tocar o afeto dos interlocutores.

Nesse sentido, o autor propõe algumas “tópicas do *pathos*”, são elas: tópica da dor e do prazer, tópica da angústia e da esperança e tópica da antipatia e da simpatia. Desse modo, o autor afirma que por meio dessas tópicos vários efeitos patêmicos podem ser desencadeados, quais sejam: tristeza, sofrimento, contentamento, satisfação, medo, terror, confiança, apelo, cólera, aversão, benevolência e compaixão.

Em suma, para Charaudeau (2017), o *pathos* está intimamente ligado às emoções e essas emoções se originam de uma racionalidade subjetiva e estão ligadas às crenças. Além disso, o autor propõe algumas tópicos do *pathos* e efeitos patêmicos que se originam dessas tópicos. Ademais, como pontua Galinari (2014, p. 279) “O *pathos* seria, portanto, uma tentativa, uma expectativa ou uma possibilidade contida nos discursos sociais, no sentido de despertar algum sentimento no alocutário.”

Assim, percebemos que dentro dos estudos da Análise do Discurso, o *pathos* representa uma possibilidade de despertar emoções ou sentimentos nos interlocutores. No entanto, para isso o sujeito que enuncia se utiliza de estratégias discursivas que visam provocar adesão por meio das emoções. Sintetizando nossas discussões podemos dizer que o *pathos* representa o jogo com as paixões e emoções dos interlocutores, ou seja, é maneira como o sujeito enunciador se dispõe a conquistar o seu público através das emoções.

Partindo para os apontamentos acerca do *logos*, é importante ressaltar que tal categoria também faz parte da trilogia aristotélica dos meios de prova. Nesse sentido, Charaudeau (2017) aponta que diferente do *ethos* e o do *pathos*, o *logos* pertence ao domínio da razão. Podemos dizer também que *logos* se refere à lógica do assunto e está intimamente ligado à argumentação. Nesse contexto, Para Moura (2020, p. 56-57):

Logos é a prova de persuasão através da qual o orador demonstra ou tenta demonstrar a verdade pelo discurso, ou seja, usa a razão para fundar sua proposição. Dessa maneira, impõe suas conclusões racionalmente, lançando mão de premissas que poderão ser admitidas como verdadeiras pelo auditório;

Moura (2020) considera o *logos* integrante de uma dimensão técnica e afirma que essa categoria também se refere ao domínio da palavra, aos conteúdos transmitidos, às figuras de estilo, aos recursos oratórios, ou seja, se refere à argumentação propriamente dita do discurso.

Dessa maneira, percebemos que quando o sujeito quer persuadir seu auditório, em seu discurso, ele utilizará estratégias argumentativas pautadas na racionalidade. Pois assim, se fará digno de confiança perante o auditório. Por conta desse caráter argumentativo o *logos* é uma categoria bastante estudada no campo dos estudos sobre a argumentação, mas é importante frisar que a argumentação não se resume os *logos*.

Entretanto, dentro dos estudos discursivos o *logos* também está ganhando destaque Amossy (2011) ao estudar sobre as contribuições da nova retórica para a análise do discurso, salienta que o *logos* não se limita aos esquemas de raciocínio subjacentes aos discursos que visam conseguir adesão do auditório. De acordo com a autora, o *logos* consiste em um conjunto de meios discursivos que permitem fundar um acordo no sentido amplo do termo, que se trate de alterar as formas de ver ou de comunicar, no âmbito dos mesmos valores. Nessa perspectiva, para Amossy a análise do discurso se encontra confrontada à necessidade de reconhecer a importância do *logos*.

Por fim, com base nas reflexões realizadas nessa seção, podemos afirmar que *ethos*, *pathos* e *logos* estão interligados e, portanto, devem ser estudados em conjunto nas análises discursivas.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho é classificado quanto à abordagem como qualitativo, pois as análises serão feitas com base em interpretações de cunho teórico, mas também subjetivo. Em relação aos objetivos, podemos considerar esse estudo como descritivo, pois o objetivo primordial é a descrição de como se dá a organização enunciativa do discurso, no conto “O homem dos sonhos”.

Quanto aos procedimentos de coleta esse trabalho pode ser considerado como bibliográfico, visto que trabalharemos com uma produção da literatura portuguesa. Por fim, quanto à natureza esse estudo pode ser classificado como aplicado, pois tem por objetivo gerar novos conhecimentos.

Cabe ressaltar que o *corpus* deste trabalho é constituído pelo conto “O homem dos sonhos”, de Mário de Sá-Carneiro, esse conto foi publicado pela primeira vez em 1913, na revista portuguesa “A águia”, posteriormente foi publicado em 1915 no livro “Céu em Fogo” que reunia os contos e as novelas produzidos por Mário de Sá-Carneiro. a escolha desse *corpus* se deu, porque Mário de Sá-Carneiro é um dos grandes escritores do movimento modernista português e suas obras atualmente estão sendo tema de vários estudos literários, no entanto, ainda são raros os estudos que utilizam as teorias da análise do discurso para analisar obras de Sá-Carneiro.

Um aspecto importante é a temática do conto “O homem dos sonhos”, pois esse discurso literário apresenta um narrador-personagem que relata seu encontro com um homem misterioso, que dizia viver os próprios sonhos. Esses sonhos contavam com acontecimentos incríveis com uma diversidade de situações, que não fazem parte da nossa realidade. Assim, esse homem dos sonhos se considerava um homem feliz, pois ele tinha a possibilidade de viver em mundos oníricos e não apenas no mundo real, já que para ele era impossível ser feliz vivendo apenas a realidade comum. Ademais, esse conto traz muitas características do movimento modernista português, carrega um tom melancólico e triste e mostra a visão que o autor tinha da vida humana.

Uma vez delineado o *corpus*, realizamos uma revisão bibliográfica contemplando autores que estudam as prova retóricas como: Maingueneau (2020), Amossy (2016), Charaudeau (2017) e Moura (2020). Na coleta de dados, foram feitas leituras criteriosas do conto “O homem dos

sonhos” de Mário de Sá-Carneiro buscando trechos da obra que serviram para ilustrar nossas análises sobre o *ethé* dos personagens.

Após a coleta de dados, partimos para as análises dos dados. Assim, analisamos os *ethé* partindo também do *pathos* e do *logos*, por fim, realizamos as discussões dos resultados obtidos em nossas análises.

A PRODUÇÃO DE SENTIDO NO DISCURSO LITERÁRIO “O HOMEM DOS SONHOS”

Nessa seção, inicialmente, apresentaremos as circunstâncias de produção do discurso analisado e em seguida analisaremos o *ethos* construído pelos principais personagens, vale ressaltar que nas análises do *ethos*, buscamos uma interligação com o *pathos* e *logos*, pois percebemos que essas categorias de análises são interligadas.

As Circunstâncias de produção do discurso: caracterizando a obra

Para realizarmos a análise de produção e de lançamento do conto “O homem dos sonhos”, inicialmente é importante apresentar Mário de Sá-Carneiro. Dessa forma, destacamos que ele foi um dos principais escritores do modernismo português e segundo Moisés (2013), Sá-Carneiro, foi um dos fundadores da revista *Orpheu* que serviu como porta-voz para a concretização dos ideais estéticos do modernismo.

Sá-Carneiro é considerado um dos expoentes do Orfismo (1915-1927), pois esse escritor produziu um discurso literário marcado pela originalidade, escreveu poemas, novelas e contos, dentre os quais destacamos “O homem dos sonhos” que será o *corpus* estudado na presente pesquisa.

Nesse sentido, o conto “O homem dos sonhos” é ambientado na cidade de Paris, apresenta um narrador-personagem que relata seu encontro com um homem misterioso, que dizia viver os próprios sonhos. Esses sonhos contavam com acontecimentos incríveis com uma diversidade de situações, que não fazem parte da nossa realidade. É importante destacar que esse conto trabalha com uma perspectiva fantástica, mas consegue trazer temas bem profundos como: a insatisfação com a vida, a tristeza, e a decepção com o mundo real.

O conto “O homem dos sonhos” foi publicado pela primeira vez, em 1913, na revista “A águia”, que era uma revista que abrigou textos de várias áreas como: a história, a filosofia e a literatura. Vale destacar que esse conto é publicado antes da consolidação do movimento modernista, porém, já traz muitas características dessa escola literária como: a religiosidade esotérica, a crença na racionalidade, e a desvalorização no nacionalismo e do sentimentalismo.

Adentrando na análise das condições históricas e sociais em que esse conto foi produzido, podemos ressaltar que, em 1913, ano da primeira publicação do conto “O homem dos sonhos” a Europa vive a *Belle Époque*, um período histórico marcado pela efervescência cultural, científica e filosófica e por uma instabilidade política, pois em 1914 teria início a Primeira Guerra Mundial.

Ademais, Portugal, país no qual o conto foi publicado, também passava por uma transição do regime monárquico para o regime republicano e isso acarretava muitas mudanças e uma enorme crise política e social no país.

Análise do *ethé* discursivo dos personagens

Nesse item, analisaremos o *ethos*, *pathos* e *logos* dentro do discurso literário do conto “O homem dos sonhos”. Desse modo, é importante ressaltar que essas análises serão feitas em conjunto, pois o *ethos*, o *pathos* e *logos* são categorias que estão interligadas. Nessa perspectiva,

em nosso *corpus* analisaremos o *ethos* dos dois personagens do conto: o narrador-personagem e o homem dos sonhos e dentro das análises do *ethos* buscaremos observar os efeitos patêmicos e as estratégias argumentativas pautadas na razão, que foram utilizadas por esses personagens, abarcando análise sobre o *pathos* e *logos*.

Nesse sentido, primeiramente faremos uma análise sobre o narrador-personagem. Desse modo, cabe ressaltar que inicialmente ele objetiva falar sobre como conheceu o homem dos sonhos e para convencer seus interlocutores ele começa relatando que a história aconteceu nos tempos que ele ainda era estudante de medicina e elenca as características desse homem misterioso que ele conheceu.

Nesse sentido, observamos que o narrador-personagem tenta repassar uma certa credibilidade em seu discurso, pois ele demonstra ao seu interlocutor sua verdadeira opinião sobre o homem dos sonhos, percebemos isso na seguinte passagem: “Era um espírito original e interessantíssimo; tinha opiniões bizarras, ideias estranhas – como estranhas eram as suas palavras, extravagantes os seus gestos. Aquele homem parecia-me um mistério. Não me enganava, soube-o mais tarde: *era um homem feliz*” (SÁ-CARNEIRO, 2015, p. 213, grifos do autor). Desse modo, ao expor sua verdadeira opinião sobre o homem dos sonhos, o narrador-personagem está delineando um *ethos* de sério, para convencer seu interlocutor de que seu discurso é verdadeiro.

Além disso, o narrador-personagem também constrói uma imagem de sujeito triste e insatisfeito com a vida, podemos observar isso no seguinte trecho “Eu começara amaldiçoando a vida, e, num tom que lhe não era habitual” (SÁ-CARNEIRO, 2015, p. 214). Percebemos que o sujeito enunciativo se mostra insatisfeito com a vida, pois esse a amaldiçoa com um tom de revolta. Assim, dentro desse arranjo discursivo notamos um efeito patêmico, pois o sujeito enunciativo se mostra angustiado, triste e insatisfeito. Dessa maneira, podemos dizer que essa insatisfação com a vida aponta para construção de um *ethos* de melancolia.

No fim da narrativa, depois de já ter contado sua história o narrador-personagem começa a refletir sobre o homem dos sonhos e se mostra inquieto com aquele homem misterioso. Dessa forma, ele começa a procurar respostas para esse mistério podemos perceber a inquietação do narrador-personagem na seguinte passagem: “Desde aí, a minha loucura foi toda ela de esparzir luz, ainda que só luz crepuscular, sobre o mistério admirável” (SÁ-CARNEIRO, 2015, p. 230). Nesse trecho, observamos que a construção enunciativa delineia um *ethos* curioso e investigador. Pois o narrador-personagem pretende desvendar o mistério sobre quem era o homem dos sonhos e de onde ele vinha. Assim, mostrar-se como um sujeito curioso e investigador é uma estratégia para convencer os interlocutores que suas descobertas sobre o homem dos sonhos são verdadeiras, pois ele tinha refletido bastante sobre o assunto.

Tais descobertas são mostradas no seguinte trecho: “E eis como eu pude entrever o infinito: O homem estranho sonhava a vida, vivia o sonho” (SÁ-CARNEIRO, 2015, p. 234). Observamos que para mostrar sua descoberta sobre o homem misterioso, o narrador-personagem enuncia de uma maneira elegante com termos que sugerem uma grande revelação, por exemplo, “entrever o infinito”. Nesse sentido, podemos dizer que esse arranjo enunciativo está apontando para um *ethos* de inteligência, pois o narrador-personagem inicialmente mostra-se como sujeito curioso e investigador e depois que faz sua revelação se mostra como muito inteligente, pois consegue desvendar o grande mistério do homem dos sonhos.

Ademais, para construir essa imagem de ser inteligente, o narrador-personagem se utiliza de estratégias lógicas, pois ele explana muito bem a reflexão que fez com que ele chegasse a tal revelação. Nesse sentido, percebemos que o sujeito se utiliza da argumentação objetiva, por exemplo:

Se o homem dos sonhos era uma figura de sonho, mas, ao mesmo tempo, uma criatura real – havia de viver uma vida real. A nossa vida, a minha vida, a vida de todos nós? Impossível. A essa existência odiosa ele confessara-me não poder resistir. Demais, nessa existência, a sua atitude era a duma figura de sonho. Sim, duma figura irreal, indecisa, de feições irreais e indecisas. Logo, o desconhecido maravilhoso não vivia a nossa vida (SÁ-CARNEIRO, 2015, p. 234, grifos do autor).

Observamos nessa passagem uma construção enunciativa que apela para a lógica, pois o narrador-personagem elenca os fatos que ela sabia sobre o homem dos sonhos e chega à conclusão de que esse homem não vivia nossa vida. Assim, podemos afirmar que esse arranjo discursivo aponta para argumentos pautados na razão que visam convencer o interlocutor sobre os seguintes fatos: o homem dos sonhos não era um ser real e ele vivia outras realidades.

Portanto, com essas análises percebemos que o narrador-personagem, inicialmente, constrói um *ethos* de sério e de melancólico, para convencer seus interlocutores a respeito de sua credibilidade como narrador. Depois de narrar as histórias sobre o homem dos sonhos, ele começa a investigar de onde esse homem misterioso vinha e constrói um *ethos* de curioso e investigador e por fim, quando ele revela sua hipótese sobre a criatura misteriosa ele se mostra como inteligente e sábio. Além disso, é importante ressaltar que para construir essas imagens de si o narrador-personagem recorre aos efeitos patêmicos e à argumentação lógica, pois isso impõe mais credibilidade ao seu discurso de narrador.

Partindo para as análises sobre o personagem homem dos sonhos, percebemos que nesse discurso literário ele se exprime por meio do discurso direto. Nesse sentido, as imagens que ele constrói de si ficam evidentes, bem como os recursos que ele utiliza para conseguir convencer seu interlocutor (narrador-personagem).

Nessa perspectiva, já em sua primeira fala o homem dos sonhos se mostra como um ser insatisfeito com vida e que abomina a realidade, percebemos isso na seguinte passagem:

É uma coisa horrível esta vida – tão horrível que se não pode tornar bela! Olhe um homem que tenha tudo: saúde, dinheiro, glória e amor. É-lhe impossível desejar mais, porque possui tudo quanto de formoso existe. Atingiu a máxima ventura, e é um desgraçado. Pois há lá desgraça maior que a impossibilidade de desejar! ... (SÁ-CARNEIRO, 2015, p. 214).

Com esse tom de insatisfação com a realidade e com as poucas possibilidades de variação da vida humana o personagem homem dos sonhos demonstra um *ethos* dramático, insatisfeito e desiludido, observamos também que nesse trecho o sujeito enunciativo busca convencer seu interlocutor sobre a pouca variedade da vida humana e para isso percebemos que em sua argumentação ele utiliza uma base lógica, pois elenca os elementos que a maioria dos seres humanos desejam e diz que se um homem alcança todos esses elementos desejados ele atingiu a máxima ventura e, portanto, não terá mais o que desejar e sua vida se tornará desgraçada.

Outro trecho que comprava que o homem dos sonhos busca convencer seu interlocutor acerca das poucas experiências que a vida na terra oferece é:

Diga-me: ainda se não enjoou das comidas que lhe servem desde que nasceu? Enjoou-se, é fatal; mas nunca as recusou porque é um homem, e não pode nem sabe dominar a vida. Chame os mais belos cozinheiros. Todos lhe darão legumes e carnes – meia dúzia de espécies vegetais, meia dúzia de espécies animais. Mesmo, na terra, o que não for animal ou vegetal é sem dúvida mineral [...] (SÁ-CARNEIRO, 2015, p. 215).

Percebemos nessa passagem que, mais uma vez, o homem dos sonhos utiliza uma argumentação pautada na lógica, pois ele relata experiências verdadeiras e embasa sua enunciação

em conhecimento científico sobre a composição dos alimentos. Dessa maneira, observamos que o personagem homem dos sonhos quer ser admirado, respeitado e digno de confiança e para isso ele projeta em seu discurso um *ethos* de inteligência, pois sempre está citando argumentos lógicos e baseados em conhecimentos científicos.

Por outro lado, quando o personagem homem dos sonhos revela ao narrador-personagem que pode viajar para outros “mundos”, por meio dos sonhos, ele enuncia da seguinte forma: “Eu conheço outras cores, conheço outros panoramas. *Eu conheço o que quero! Eu tenho o que quero*” (SÁ-CARNEIRO, 2015, p. 217, grifos do autor). Nesse trecho, percebemos que o homem dos sonhos enuncia com veemência e projeta um *ethos* de competência, em uma tentativa de demonstrar ao seu interlocutor que é um ser que consegue fugir da realidade comum, ou seja, ele tenta convencer o narrador-personagem da sua capacidade de dominar os seus próprios sonhos.

Além disso, em outra passagem da narrativa o homem dos sonhos diz: “Eu não tenho só tudo quanto existe – percebe? –; eu tenho também tudo quanto não existe. (Aliás, apenas o que não existe é belo)” (SÁ-CARNEIRO, 2015, p. 219). Ao relatar que tem tudo que quer e que pode edificar aquilo que não existe percebemos um delineamento de um *ethos* de orgulho e de arrogância, pois essa construção enunciativa demonstra como o homem dos sonhos se achava um ser superior, já que ele conseguia fugir da realidade monótona da vida terrestre.

Outro aspecto interessante é que ao relatar suas viagens incríveis pelos mundos oníricos o homem dos sonhos sempre exagera nas descrições, por exemplo: “Não há palavras que traduzam a beleza que experimentei nessa região singular. *Porque eu via as trevas*. A sua inteligência não concebe isto, decerto, nem a de ninguém...” (SÁ-CARNEIRO, 2015, p. 221, grifos do autor), outra vez observamos que o homem dos sonhos projeta um *ethos* de arrogância, pois se coloca em uma posição de ser superior, além disso, percebemos também que para convencer seu interlocutor de que suas viagens oníricas eram reais ele apela para as emoções e enuncia com veemência e de forma exagerada revelando o prazer que tinha ao viajar para esses “mundos” oníricos.

Ademais, percebemos que no discurso do homem dos sonhos, muitas vezes, ele se mostra bastante emocionado ao narrar suas aventuras, por exemplo: “Ah! que sensações divinas vivi nesse país! ... O meu espírito ampliou-se... Tive a noção de perceber o incompreensível... Hei de talvez lá voltar um dia, a esse país sem igual, a esse país d’Alma...” (SÁ-CARNEIRO, 2015, p. 224). Nesse excerto, notamos que o homem dos sonhos constrói uma autoimagem de ser satisfeito e pleno, ou seja, ele projeta um *ethos* de felicidade e de satisfação. Assim, percebemos que essas viagens oníricas preenchem a existência do homem dos sonhos e ele deixa isso transparecer em seu discurso.

Além disso, ao contar sobre suas viagens oníricas o homem dos sonhos sempre recorre aos efeitos patêmicos, pois ele demonstra emoções de satisfação, felicidade, alegria, empolgação, prazer entre outras. Assim, podemos dizer que ele se utiliza dessas emoções para tocar seu interlocutor e despertar uma adesão ao seu discurso. Percebemos também que através desses efeitos patêmicos o homem dos sonhos intenciona provocar no narrador-personagem um sentimento de admiração, visto que ele é um ser que consegue dominar os sonhos e vive aventuras incríveis por meio dos mundos edificadas em sonhos.

No entanto, notamos também que ao relatar suas viagens o personagem homem dos sonhos não se utiliza só das emoções para tentar convencer seu interlocutor da veracidade desses fatos, na seguinte passagem temos: “Há para mim uma infinidade de cenários montanhosos, todos diversos, como há também mares que não são mares e extensões vastíssimas que não são montes nem planícies, que são qualquer coisa mais bela” (SÁ-CARNEIRO, 2015, p. 224). Nesse trecho, observamos que o sujeito enunciador na tentativa de convencer seu interlocutor de que

suas viagens eram reais, faz analogias com elementos terrestres, ou seja, por mais que ele viajasse para mundos desconhecidos e com elementos que não são da nossa realidade, para exemplificar esses elementos ele recorre às analogias para que seu discurso se torne mais crível. Nesse sentido, ele busca projetar um *ethos* de sério, já que ele busca ser digno de credibilidade, ou seja, o homem dos sonhos busca se mostrar como ser confiável, pois assim, o narrador-personagem irá acreditar em suas histórias.

Portanto, com essas análises acerca do *ethos* do personagem homem dos sonhos, percebemos que inicialmente ele se mostra a seu interlocutor como um ser desiludido, melancólico e insatisfeito, que não conseguia enxergar beleza e variedade na vida humana. Em seguida, quando ele revela que consegue dominar seus próprios sonhos e edificar mundos maravilhosos percebemos que ele projeta um *ethos* de competência, pois ele demonstra que é capaz de executar uma atividade que nenhum outro ser consegue executar. Quando está relatando suas viagens pelos mundos oníricos observamos que o *ethos* projetado pelo homem dos sonhos é um *ethos* de arrogância e orgulho, pois a forma como ele constrói sua enunciação evidencia que ele se enxerga como um ser superior.

Além disso, no momento em que o homem dos sonhos conta sobre os “mundos” que visitou ele também projeta um *ethos* de felicidade e de satisfação, justamente, por poder variar sua existência e viver experiências incríveis. Por fim, cabe ressaltar que para projetar esses *ethé* o homem dos sonhos utiliza muitos efeitos patêmicos e alguns argumentos lógicos, ou seja, o homem dos sonhos faz o uso de todas as provas retóricas para convencer seu interlocutor de que suas viagens oníricas eram verdadeiras; que ele realmente conseguia dominar seus sonhos e que por meio desses sonhos conseguia viver experiências maravilhosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as análises, foi possível perceber que o narrador-personagem, constrói um *ethos* de sério e de melancólico, para convencer seus interlocutores a respeito de sua credibilidade como narrador. Em outro momento da narrativa após contar as histórias sobre o homem dos sonhos, ele constrói um *ethos* de curioso e investigador e, por fim, quando ele revela sua hipótese sobre a criatura misteriosa ele se mostra como inteligente e sábio.

Em relação ao homem dos sonhos, inicialmente, esse personagem se mostra como um ser desiludido, melancólico e insatisfeito, que não conseguia enxergar beleza e variedade na vida humana. Porém, quando ele revela que consegue dominar seus próprios sonhos e edificar mundos maravilhosos observamos que ele projeta um *ethos* de competência. Já quando está relatando suas viagens pelos mundos oníricos observamos que o *ethos* projetado pelo homem dos sonhos é um *ethos* de arrogância e orgulho, pois a forma como ele constrói sua enunciação evidencia que ele se enxerga como um ser superior.

Percebemos também que no momento em que o homem dos sonhos relata suas aventuras nos “mundos” que visitou ele projeta um *ethos* de felicidade e de satisfação, justamente, por poder variar sua existência e viver experiências incríveis. Por fim, cabe ressaltar que para projetar esses *ethé* os personagens utilizam de muitos efeitos patêmicos e alguns argumentos lógicos, ou seja, em nosso *corpus* encontramos o uso de todas as provas retóricas.

Portanto, concluímos que a análise do *ethos* aliada a análises do *pathos* e *logos*, são de suma importância para a análise do discurso literário, pois nos ajudam a desvelar como os sujeitos enunciadore se mostram discursivamente.

Referências

- AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, p. 9-28, 2016.
- AMOSSY, Ruth. Contribuições da nova retórica para a AD: o estatuto do logos nas ciências da linguagem. In Emediato, Wander; Muniz, Glaucia (org.). **Análise do discurso hoje**, v.4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- CHARAUDEAU e MAINGUENEAU. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (org.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2019.
- CORRÊA-ROSADO, Leonardo Coelho. Teoria semiolinguística: alguns pressupostos. **Revista memento**, v.5, n.2, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/1826>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- GALINARI, Melliandro Mendes. Logos, Ethos e Pathos:” três lados” da mesma moeda. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 58, n. 2, p. 257-286, 2014. Acesso em: 13 jan. 2022.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Variações sobre o ethos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.
- MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. 37. ed. São Paulo. Cultrix, 2013.
- MOURA, João Benvindo de. BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (org.). **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11V18xIYEwS3LV3UnpkbjQj5xsuXK0zYf/view>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do Jornal Meio Norte: um retrato do Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2020. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/analise-discursiva-de-editoriais-do-jornal-meio-norte-um-retrato-do-piaui/>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- MOURA, João Benvindo de; LOPES, Maraisa (org.). **Discursos, imagens e imaginários**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/discurso-imagens-e-imaginarios/>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- MOURA, João Benvindo de; MAGALHÃES, Francisco Laerte Juvêncio (org.) **Fluxos discursivos na sociedade em rede**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/fluxos-discursivos-na-sociedade-em-rede/> Acesso em: 18 fev. 2021.
- MOURA, João Benvindo de; ROCHA, Max Silva da (org.). **Semiolinguística e Retórica: interfaces**. Teresina: editora Pathos, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/semiologia-e-retorica-interfaces/> Acesso em: 23 mar. 2021.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2020.
- SÁ-CARNEIRO, Mário. **Céu em fogo**. Lisboa: Bibliotrônica Portuguesa, 2015.

NA TRILHA DOS IMAGINÁRIOS: OS SABERES DE CRENÇA E A ORGANIZAÇÃO DESCRITIVA NA LITERATURA DE AUTORES PIAUIENSES¹

ON THE TRAIL OF THE IMAGINARIES: THE KNOWLEDGE OF BELIEF AND THE DESCRIPTIVE ORGANIZATION IN THE LITERATURE OF PIAUIENSES AUTHORS

Luis Felipe da Silva Castelo Branco

Acadêmico do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso (NEPAD/UFPI/CNPq). Pesquisador na área da Análise do Discurso, produzindo trabalhos com temas voltados para a Teoria Semiolinguística e o discurso literário.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2687-3008>

E-mail: luisfscb@hotmail.com

RESUMO

As investigações sobre o discurso literário vêm possibilitando uma aproximação entre a linguística e a literatura. Nesse sentido, este trabalho teve por objetivo realizar uma análise discursiva de um clássico da literatura de autores piauienses. Para tanto, selecionamos como *corpus* o romance *Vida Gemida em Sambambaia* (1985), do escritor piauiense Fontes Ibiapina. Como base teórica, utilizamos o arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso Semiolinguística, principalmente as contribuições de Charaudeau (2016, 2017). De modo mais específico, analisamos a presença dos imaginários sociodiscursivos e do modo descritivo de organização dessa obra. Como resultados, verificando a presença dos saberes de crença, que sustentam a maioria dos imaginários sociodiscursivos da obra, notamos que a construção dos personagens e da própria narrativa colabora para apresentá-los conforme uma imagem caricata do que seria o sujeito nordestino, presente nos imaginários do povo ingênuo, humilde, pobre, religioso e sofredor, vivendo em um espaço abandonado pelo poder público e atormentado pelos problemas da seca. Junto a isso, analisando o modo descritivo, destacamos a recorrência de identificações específicas

1 - Este trabalho consiste em um recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (ICV) desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Piauí, sob orientação do Prof. Dr. João Benvindo de Moura.

na caracterização dos personagens, comandada por um sujeito descritor que investe em um ordenamento interno dos elementos descritivos caracterizado pelo acúmulo de adjetivos para qualificar os personagens conforme o imaginário do sertanejo pobre. Diante disso, reforçamos a existência de um diálogo entre a linguagem e suas circunstâncias de discurso, da linguística com a literatura, assim como uma aplicabilidade da Teoria Semiollingüística na abordagem do discurso literário.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Discurso Literário. Imaginários Sociodiscursivos. Teoria Semiollingüística. Piauí.

ABSTRACT

*Investigations on literary discourse have enabled a rapprochement between linguistics and literature. Similarly, this work aimed to propose a discursive analysis of a classic of the literature of piauiense authors. Hence, we selected as corpus the novel *Vida Gemida em Sambambaia* (1985), of the writer from Piauí Fontes Ibiapina. We use as main theoretical basis Charaudeau's Semiollingüistic Discourse Analysis (2016, 2017). To be specific, we analyze the presence of socio-discursive imaginaries and the descriptive way of organizing this work. As a result, verifying the presence of the knowledge of belief, which sustains sums of the socio-discursive imaginaries of the work, we noticed that the construction of the characters and the narrative itself collaborates to present them according to a stereotyped image of what would be the northeastern subject, present in the imaginaries of the naïve people, humble, poor, religious and sufferer, living in a space abandoned by public power and plagued by the problems of drought. In addition, analyzing the descriptive mode, we highlight the recurrence of specific identifications in the characterization of the characters, commanded by a descriptor subject who invests in an internal ordering of descriptive elements characterized by the accumulation of adjectives to qualify the characters according to the imaginary of the poor "sertanejo". In conclusion, we reinforce the existence of a dialogue between language and its circumstances of discourse, linguistics with literature, as well the applicability of Semiollingüistic Theory in the approach of literary discourse.*

Keywords: Discourse Analysis. Literary Discourse. Socio-discursive Imaginaries. Semiollingüistic Theory. Piauí.

INTRODUÇÃO

No campo dos estudos da linguagem, a investigação do discurso literário vem se configurando como uma possibilidade de se estabelecer uma ponte entre a linguística e a literatura. Longe de reduzir o valor do texto literário, deixando-o em segundo plano para a discussão de categorias linguísticas, ou dos aspectos relacionados às suas condições de produção, buscamos demonstrar a intrínseca relação entre a "forma" e suas condições de produção para a construção de sentidos em um texto. Nesse ponto chegamos ao nível do discurso, aquele que interroga não apenas a respeito da configuração linguística de um enunciado, mas, em simultâneo, questiona o papel de suas circunstâncias de produção e/ou recepção para a sua significação.

Com base nessas reflexões, este trabalho tem por objetivo traçar uma análise discursiva de uma obra literária. Para tanto, selecionamos como *corpus* o romance *Vida Gemida em Sambambaia* (1985), de autoria De Fontes Ibiapina, e pertencente à literatura de autores piauienses. Dentre as razões para essa escolha, destacamos o fato de ser uma obra de suma importância para a literatura local e nacional — sendo ela ganhadora do 3.º Concurso Nacional do Clube do Livro —, tratando de temas como a questão das secas e do abandono por parte do poder público no sertão piauiense, além do interesse de compreender como ela projeta sentidos, lançando luzes sobre a sua relação com o contexto sócio-histórico-cultural de produção, visto que ela continua à

margem de um reconhecimento pelo grande público, ainda sendo pouco trabalhada e pesquisada nas escolas e universidades.

Para realizar esse estudo, utilizamos como fundamentação teórica do arcabouço da Análise do Discurso Semiolinguística, encabeçada pelo linguista e professor francês Patrick Charaudeau. Ela caracteriza-se como uma abordagem comunicacional e pragmática da linguagem, analisando-a a partir de uma perspectiva psicossociolinguística. Como o seu próprio nome nos mostra, “-semio”, de *semiosis*, aponta para a relação entre as variadas formas de expressão e os sentidos, em um processo capaz de ser apreendido através de uma análise da materialidade “-linguística”, que também é o ponto de partida e o lugar de apreensão do nosso objeto de análise.

De modo geral, podemos dizer que a Semiolinguística concebe o ato linguístico associando-o às suas circunstâncias de produção/interpretação, resignificando, para a tanto, a noção de sujeito, que passa a ser visto como alguém dotado de intencionalidades e disposto a significar o mundo de acordo com suas intencionalidades.

Para fundamentar este trabalho, utilizamos, principalmente, as contribuições de Charaudeau (2016, 2017). Nos baseamos, ainda, nas pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso – NEPAD/UFPI/CNPq, cuja produção encontra-se publicada nas seguintes obras: Moura; Batista Jr. e Lopes (2017); Lopes; Batista Jr. e Moura (2018); Moura e Lopes (2021); Moura e Magalhães (2021); Moura e Rocha (2021).

Como recorte, procuramos analisar a presença dos imaginários sociodiscursivos e dos modos de organização do discurso no romance de Fontes Ibiapina, focalizando, de modo mais específico, o papel dos saberes de crença e do modo descritivo para a encenação e instauração de sentidos nessa obra.

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, descritiva quanto aos objetivos, bibliográfica e documental no que diz respeito aos procedimentos de coleta de dados. Por essa razão, começaremos apresentando, a seguir, o nosso referencial teórico, para, adiante, expor os nossos resultados, discussões e considerações finais.

OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS

Uma das formas de refletir sobre os sentidos e o fenômeno das representações sociais é através do trabalho com a noção de imaginários sociodiscursivos, elaborada por Charaudeau a partir dos estudos sobre representações sociais desenvolvidos por Moscovici – psicólogo social, antropólogo, filósofo da ciência e teórico da ecologia romeno radicado na França – e das reflexões em torno do conceito de imaginário social, de Castoriadis – filósofo, economista e psicanalista francês. Entendemos como imaginário “uma forma de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais” (CHARAUDEAU, 2017, p.578).

Por outro lado, considerando os fenômenos das representações sociais, destacamos que se trata de uma noção “emprestada” da Psicologia Social, que Charaudeau reformulou em uma perspectiva discursiva, passando a trabalhá-la como “uma mecânica de engendramento dos saberes e dos imaginários” (CHARAUDEAU, 2017, p.576). Dessa maneira, ela passa a ser encarada como um fenômeno que acompanha todo processo de produção e interpretação dos discursos. Uma forma de aprendê-lo seria por meio de sua materialização linguística, isto é, através dos imaginários e dos saberes que aparecem para fundamentar o conteúdo dos dizeres durante as trocas comunicativas.

No senso comum, a noção de imaginário frequentemente remete à ideia de algo ficcional, situado no domínio da imaginação e fora da realidade. Essa noção também é compartilhada

em algumas áreas de conhecimento, como a historiografia, que atribui aos imaginários uma valorização negativa, já que eles supostamente não seriam uma fonte fidedigna para reconstruir os fatos do passado. Em uma perspectiva discursiva, a noção de imaginário passa a ser utilizada não como um adjetivo, mas como um substantivo, isto é, passando a designar a forma como os sujeitos encaram e representam a realidade em suas interações.

Além disso, um imaginário “[...] resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas, e se deposita na memória coletiva” (CHARAUDEAU, 2017, p.578). E são as representações socialmente partilhadas que permitem com que os imaginários se concretizem em discursos tanto para criar valores quanto para justificar ações. Em outras palavras, a depender da situação de comunicação, um imaginário pode servir não só para atribuir valorizações positivas como negativas para algo, porque eles são mobilizados para defender ou reforçar determinados argumentos ou visões de mundo.

Assim sendo, eles são definidos como imaginários sociodiscursivos. São sociais, visto que se realizam nas práticas comunicativas que estão situadas em determinados domínios da sociedade, como o literário, midiático, político e o religioso. E são discursivos, porque manifestam-se por meio dos dizeres.

Nessa lógica, os discursos que circulam socialmente são fundamentados em saberes depositados em uma memória coletiva. Estes, por sua vez, podem ser de dois tipos: os saberes de conhecimento e os saberes de crença. São eles os responsáveis pela construção de sistemas de pensamentos coerentes por meio dos quais os sujeitos irão pensar e significar o mundo a seu redor (CHARAUDEAU, 2017).

Os saberes de conhecimento funcionam de modo a estabelecer verdades sobre o mundo. Eles apresentam-se como objetivos e impessoais, sendo ancorados na possibilidade de verificação. Dessa maneira, eles podem ser subdivididos em: científicos (aqueles que podem ser provados) e de experiência (podem ser empiricamente verificados, mas não há garantias de comprová-los cientificamente). Como exemplo, ao primeiro tipo, estão relacionadas as teorias científicas e, ao segundo, os saberes do senso comum (CHARAUDEAU, 2017).

Os saberes de crença, por outro lado, são fundamentados nos julgamentos, avaliações ou apreciações que os sujeitos fazem sobre os outros seres e os demais fatos do mundo, ou seja, são mais subjetivos e, por isso mesmo, não dependem necessariamente de uma verificação. Eles também se subdividem em dois tipos. Quando ocorrem por meio da adesão de um sujeito a uma verdade que lhe é exterior, temos o saber de revelação, comumente visto em doutrinas e ideologias. Já quando eles partem das opiniões e julgamento dos sujeitos sobre algo, eles são classificados como saberes de opinião, mas não deixam de ser, ao mesmo tempo, pessoais e sociais, pois, afinal de contas, para que ocorra uma apropriação é necessário que aquele saber esteja antes em algum lugar, no caso, sendo compartilhado por outros sujeitos. Além disso, os saberes de opinião podem ser de três tipos: opinião comum, opinião relativa e opinião coletiva (CHARAUDEAU, 2017).

Como no caso de provérbios, ditos populares e julgamentos de caráter generalizante, estão os saberes de opinião comum, os quais supõem-se que sejam compartilhados por outras pessoas. Quando se trata de um julgamento que se posiciona diante de um outro, seja para concordar ou discordar, entram em cena os saberes de opinião relativa. Já os saberes de opinião coletiva, como o próprio nome sugere, partem de julgamentos sobre um determinado grupo, buscando, na maioria das vezes, construir uma identificação que o diferencie em relação a outros.

Tanto os saberes de conhecimento quanto os saberes de crença são responsáveis pelo funcionamento e circulação dos imaginários sociodiscursivos. São eles que fundamentam os mais diversos discursos que circulam socialmente. E, dessa maneira, distingui-los acaba tornando-se uma tarefa complicada, pois, no jogo das práticas comunicativas, é comum que os sujeitos mascarem, conscientemente ou não, o conteúdo de seus imaginários a depender de seus projetos de fala, isto é, fazendo com que, por exemplo, um saber de crença se passe por um saber de conhecimento.

Dessa maneira, observamos como, independentemente dos julgamentos de verdade ou falsidade, os imaginários sociodiscursivos funcionam para atribuir identificações aos fenômenos do mundo e aos outros seres. Ademais, é sempre bom ter em mente que, a depender da situação de comunicação, dos sujeitos envolvidos e de suas intencionalidades, eles podem colaborar tanto para reforçar discursos dominantes, fazendo com que determinados grupos permaneçam às margens da sociedade, quanto também para negá-los. E é justamente por isso que saber identificar os imaginários, os saberes que os fundamentam e a quais argumentos eles estão a favor torna-se uma tarefa tão importante.

OS MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

Ao lado do conceito de imaginários sociodiscursivos, uma outra noção importante para a Teoria Semiolinguística é a de discurso, a qual projeta dois sentidos distintos; um primeiro ligado à noção de ato de linguagem como encenação e um segundo relacionado aos saberes compartilhados socialmente. Ao considerá-las, estamos diante de dois espaços indissociáveis e constitutivos do evento linguageiro: o espaço do *dizer* e o espaço do *fazer*. Nas palavras de Moura (2020, p.33),

O espaço do *fazer* é o lugar privilegiado ocupado pelos responsáveis por esse ato, a saber, Euc e Tui. Nessa visão teórica, encontramos-nos diante da *instância situacional*. Já o espaço do *dizer* configura a própria *instância discursiva* que pode ser considerada como uma *encenação* ou “*mise en scène*” da qual participam os seres de palavra Euc e Tud.

É essa instância discursiva, em que se encontram os protagonistas do ato de linguagem — os seres de fala —, não os parceiros — os sujeitos com uma identidade social e inscritos historicamente —, que iremos focalizar neste momento. Isso porque acreditamos que a significação de um ato de comunicação não existe em si mesma, mas na interação entre os sujeitos e, sobretudo, na forma como os elementos linguageiros são dispostos de modo a projetar possíveis interpretativos. Assim, para compreender esse processo, Charaudeau (2016, p.76) convida-nos a pensar os modos de organização do discurso a partir dos “procedimentos que consistem em utilizar determinadas categorias de língua para ordená-las em função das finalidades discursivas do ato de comunicação”.

Eles podem ser agrupados e identificados a partir de quatro diferentes modos de organização do discurso: o enunciativo, o descritivo, o narrativo e o argumentativo. A cada um deles é possível apontar uma função de base e um princípio de organização. Quando o locutor toma a palavra, ele possui, em seu dizer, uma finalidade discursiva, capaz de ser identificada na resposta aos seguintes questionamentos: “*o que é enunciar? descrever? contar? argumentar?*”. Aliado a isso, suas intenções serão concretizadas por meio de princípios de organização da materialidade linguageira, que serão duplos no caso do descritivo, narrativo e argumentativo, resultando não só em uma lógica de construção (descritiva, narrativa, argumentativa) como também em uma organização daquela encenação (descritiva, narrativa, argumentativa) (CHARAUDEAU, 2016).

A depender do gênero textual, um modo de organização do discurso pode sobressair-se em relação aos demais. E isso não significa que ele não esteja em interação com os outros modos. Como afirma Charaudeau (2016, p. 78), “os gêneros textuais tanto podem coincidir com um

Modo de discurso que constitui sua organização dominante quanto resultar da combinação de vários desses modos”.

No caso do nosso trabalho, por nos debruçarmos sobre um gênero discursivo narrativo e descritivo por natureza, o romance, reconhecemos que os modos narrativo e descritivo se apresentam como dominantes, mas, vale ressaltar, isso não impede a manifestação dos demais. Entretanto, por questões de espaço, optamos por fazer um recorte e discutiremos de forma mais detalhada, a seguir, sobre o modo descritivo, um dos focos de nossa análise.

Como já foi dito, ao se trabalhar com o discurso literário, o modo de organização descritivo (juntamente com o narrativo) é um dos modos que mais se destacam. E, embora as atividades de contar e descrever estejam fortemente relacionadas, devemos ter mente que se trata de coisas distintas, inclusive, difíceis de diferenciar. Como lembra Charaudeau (2016, p. 111),

Enquanto **contar** consiste em expor o que é da ordem da experiência e do desenvolvimento das ações no tempo, e cujos protagonistas são os seres humanos, **descrever** consiste em ver o mundo com um “olhar parado” que faz existir os seres ao nomeá-los, localizá-los e atribuir-lhes qualidades que os singularizam (grifos do autor).

Mesmo assim, para contar algo, é sempre importante descrever o ocorrido, porque isso dá mais sentido aos acontecimentos. A fim de se evitar maiores confusões, é sempre bom considerar, ao lado dos modos de organização do discurso, também a situação de comunicação e o gênero textual em questão. Com isso, conseguimos, dentre outras coisas, compreender que uma “descrição” ou “narração” representam totalidades ou resultados ao passo em que o “descritivo” e o “narrativo” configuram-se como procedimentos de organização da matéria linguageira.

Quanto a seus princípios de organização, o descritivo pode ser pensado tanto a partir de sua construção quanto de sua encenação.

De modo mais específico, conforme Charaudeau (2016), a construção descritiva está pautada em componentes e procedimentos. Os seus componentes são de três tipos: nomear, localizar-situar e qualificar. Eles são, ao mesmo tempo, independentes e inseparáveis, cada um deles funcionando de modo a atribuir uma identidade a um ser, situando-o em um espaço-tempo e singularizando-o em relação aos demais. Esses componentes são incorporados aos procedimentos de organização da construção descritiva, que podem ser de duas naturezas. De um lado, os procedimentos discursivos: de identificação (para nomear), de construção objetiva do mundo (para localizar-situar) e de construção objetiva/subjetiva do mundo (para qualificar). De outro, utilizando de categorias de língua a serviço dos componentes, estão os procedimentos linguísticos. Quanto a eles, existem aqueles para nomear (denominação, indeterminação, atualização etc.), localizar-situar (de forma precisa ou imprecisa) e qualificar (acumulação de detalhes e de precisões ou utilização de analogias).

A encenação descritiva, por sua vez, também possui seus componentes e procedimentos de organização. Sendo assim, ela é comandada por um sujeito falante, que podemos chamar de descritor. Este, explícita ou implicitamente, conscientemente ou não, projeta determinados efeitos através de suas descrições. São eles: efeitos de saber, efeitos de realidade e de ficção, efeitos de confiança e efeitos de gênero. Ademais, os seus procedimentos de composição revelam sobre a construção semiológica dos textos. Ela demonstra a forma como o sujeito descritor organiza a extensão descritiva, a disposição gráfica e o seu ordenamento interno (CHARAUDEAU, 2016).

O PIAUÍ NA TEIA DOS IMAGINÁRIOS: OS SABERES DE CRENÇA

Os saberes de crença dizem respeito a um tipo de conhecimento sobre o mundo que parte dos sujeitos, caracterizando-se pelas avaliações e julgamentos destes a respeito dos fatos do mundo, incluindo os outros seres, suas formas de pensar e agir. Além disso, eles podem ser de dois tipos: de revelação e de opinião.

No romance *Vida Gemida em Sambambaia*, a identificação dos sujeitos piauienses, mais especificamente, dos moradores do povoado de Sambambaia, é construída de modo a atribuir-lhes uma imagem associada aos imaginários de ingenuidade, intuição, sensibilidade, religiosidade, tradição etc. Possivelmente, tais elementos vão ao encontro das pretensões de seu autor de fixar uma identidade cultural para o estado, recorrendo, para tanto, às temáticas e personagens com traços caricaturais, isto é, que remetem a uma memória cristalizada acerca dos espaços e povos nordestinos, como demonstraremos a seguir.

A princípio, os saberes de crença de revelação apresentam-se como uma verdade que se coloca acima dos sujeitos, só que, diferentemente dos saberes científicos, ela surge por meio de testemunhos, de referências sagradas e absolutas, fechadas em si mesmas, não aceitando questionamentos e críticas a seu respeito. Sendo assim, são saberes que não podem ser provados, mas que são construídos sob a aparência de uma evidência, exigindo uma entrega cega dos sujeitos ao que é postulado. Nos discursos, eles são frequentemente manifestados sob a forma de doutrinas e ideologias, como acontece no seguinte trecho:

*Era uma vez necessidade nas casas dos lavradores de Sambambaia! “Acabou-se tempo ruim!” — era a voz geral na boca de todo mundo. Voz dum povo que sabe sofrer, porque o seu sofrimento não é da conta de ninguém. Voz do homem que sabe dar valor à sua terra; que só abandona o seu torrão quando enxotado pela Seca; que vive de seu trabalho; que come e bebe o suor do próprio rosto às custas dos calos das mãos e dos espinhos nos pés. Voz dum povo que não culpa ninguém quando a necessidade bate à sua porta, porque sabe perfeitamente de onde ela vem: — **Tudo que acontece no mundo é determinado por Deus** (IBIAPINA, 1985, p.115, grifos nossos).*

No fragmento acima, observa-se na voz do povo sambambaiense um pensamento religioso utilizado para justificar a razão superior por trás dos destinos e contratempos vivenciados naquela terra. A ideia de que tudo isso seria determinado por Deus remete a um discurso teocêntrico. Além disso, este tipo de conhecimento é sustentado por uma doutrina, que possui seus próprios textos para justificá-lo, embora não possa ser comprovado aos olhos dos sujeitos.

Dessa maneira, esse tipo de saber é utilizado para reforçar um argumento de que os moradores de Sambambaia seriam religiosos. Para além disso, é possível notar, também, alguns imaginários ancorados a esse tipo de identificação, como os de abandono do estado do Piauí, assim como os de sofrimento, tradição, apego à terra e força de seu povo. Algumas dessas questões são, como a própria obra demonstra, consequências de um desinteresse por parte do poder público, não sendo, portanto, determinadas por uma força divina, como alguns possam vir a pensar. Ao construir os personagens sob essa ótica, acreditando que tais problemas fazem parte da vontade de Deus, o discurso literário de Fontes Ibiapina revive o imaginário de que a população nordestina não seria capaz de eleger seus próprios governantes, já que seriam ignorantes demais para tomarem semelhantes decisões.

Ao lado dos saberes de crença de revelação, temos também os saberes de crença de opinião, que se apresentam sob a forma de avaliações que os sujeitos fazem sobre os fatos do mundo. Diferentemente dos saberes de revelação, eles não possuem um discurso absoluto em que se apoiar, pois utilizam de saberes partilhados socialmente. Nesse sentido, pode-se dizer que eles

tendem a construir um julgamento generalizante sobre algo ou alguém, que pode ser de três tipos: opinião comum, opinião relativa e opinião coletiva.

A opinião comum é emitida pelos sujeitos como um fato que se imagina ser compartilhado por boa parte dos indivíduos, por isso ela é constantemente identificada em ditados populares e provérbios. Vejamos então um exemplo:

No alto das folias, costumam dizer: — Neste mundo velho só se desfruta do que se come, do que se bebe, do que se brinca. Em bolso de mortalha não se bota dinheiro. Daqui da Terra, o defunto só leva uma roupa e um par de calçados. Até o chapéu fica! (IBIAPINA, 1985, p.89, grifos nossos).

É socialmente compartilhado o pensamento de que mais vale aproveitar o presente do que deixar para o futuro, pois este seria incerto e a ninguém pertenceria. Semelhantemente, acredita-se que seja um consenso entre os sujeitos a ideia de que da terra não se poderá levar nenhum tipo de bens materiais, independentemente de qual seja o destino da humanidade após a morte. O trecho acima é utilizado no romance de Fontes Ibiapina para reforçar um argumento de que os moradores de Sambambaia, apesar de não terem muitos recursos, não perderiam a oportunidade de gastarem o pouco dinheiro que viessem a ter, para satisfazerem suas necessidades, mesmo que seja apenas para divertirem-se.

Aliado a esse saber, encontra-se por trás um imaginário que associa as pessoas nordestinas e/ou do interior à ideia de festividade, possivelmente por ser um lugar frequentemente ligado às tradições de celebrar determinadas datas culturais, como as festas juninas. Indo um pouco mais além, também é possível captar um imaginário que concebe essas pessoas como despreocupadas com a economia, que seria uma atividade para sujeitos intelectuais, encontrados, de acordo com esse pensamento cristalizado socialmente, nos grandes centros urbanos. Ademais, há também um imaginário de vagabundagem associado aos povos nordestinos naquela menção de despreocupação com o futuro, algo que pode ser visto, por exemplo, em uma passagem do romance em que o personagem Alonso, quando, mesmo faltando alimentos para a sua família, decide gastar o pouco que ganhou com bebidas e prostitutas.

Já a opinião relativa parte dos sujeitos sob a forma de um julgamento circunstancial, inserido em determinado espaço de discussão e utilizado para apresentar um pensamento contrário ou favorável a algo. Como exemplo:

Não há quem me meta na cabeça que seja crime se pegar no alheio pra crianças inocentes não morrerem de fome. Só se Deus não fosse Deus! Crime, e até pecado, é a gente deixar os filhos se acabarem da barriga pregada no espinhaço, tendo um meio pra evitar. Ai sim!...Deus não perdoaria a um desgraçado desses (IBIAPINA, 1985, p.120, grifos nossos).

Nesse trecho, o personagem Alonso utiliza de um saber de opinião relativa para reforçar um argumento de que roubar por necessidade não é crime nem pecado. Semelhante opinião pode ser compartilhada por uns e rejeitada por outros, que viessem a considerar o furto uma prática criminosa e pecaminosa independentemente das circunstâncias. A partir disso, observa-se dois imaginários mobilizados para a identificação dos personagens. O primeiro deles é o da pobreza e necessidade, historicamente associado às regiões nordestinas, que teriam um povo pobre e pedinte. O segundo deles é o da religiosidade, que diz que as pessoas nordestinas e/ou do interior guiariam suas ações e pensamentos de acordo com suas religiões.

Por fim, os saberes de opinião coletiva, diferentemente, não se colocam em um espaço de discussão, pois consistem em um julgamento que parte de um sujeito ou grupo sobre outro

buscando inseri-lo dentro de determinada categoria, singularizando-o de alguma forma. Nesse sentido, trata-se de um tipo de opinião de caráter fortemente identitário. O seguinte trecho é um exemplo disso: “— **Gente rica pode viver sem honra, minha velha, porque o dinheiro cobre.** Mas, pobre desonrado... melhor se desgraçar logo por uma vez” (IBIAPINA, 1985, p. 136, grifo nosso)”.

Uma das identificações mais recorrentes dos personagens de *Vida Gemida em Sambambaia* é a de pobreza. No fragmento acima, ela é utilizada a favor dos argumentos de que os ricos são diferentes dos pobres e de que o dinheiro é capaz de maquiagem o caráter das pessoas. Ademais, percebe-se um imaginário de que os ricos seriam pessoas desonestas e que estariam acima dos pobres. Para além disso, é notável também um imaginário que associa as pessoas nordestinas à condição de pobreza.

Depois de compreendermos como se dá a projeção de imaginários sociodiscursivos no discurso literário de Fontes Ibiapina, podemos ir um pouco mais além, nesse momento, para elucidarmos como se dá a organização e o funcionamento desse romance enquanto materialidade discursiva.

UM RETRATO DE SOFRIMENTO: DESCREVENDO AS VIDAS GEMIDAS DE SAMBAMBAIA

No romance em questão, a situação de comunicação deve ser vista a partir do contrato comunicacional estabelecido entre autor e leitores de obras de ficção. Isso faz com que o modo descritivo seja mobilizado para atender à finalidade de *contar* e *informar* desse gênero do discurso, descrevendo ações, espaços, personagens etc. Na instância discursiva, isso ocorre, mais especificamente, por meio de um manejo mais ou menos consciente de certas categorias de língua.

É possível percebê-las em funcionamento verificando a construção descritiva de determinados discursos. Para tanto, observemos, primeiramente, o seguinte fragmento:

Alonso era mesmo um produto danado de rígido daquelas caatingas. Rígido como a própria região, como a terra. Rígido como as Secas. Nasceu, enterrou o umbigo e se criou em Sambambaia, sem que nunca dali um dia retirasse os pés para outro lugar. [...] Sua índole tinha raízes fincadas naquelas caatingas. Era ele próprio o primeiro a dizer que dali só sairia quando fechasse o paletó. Só mesmo quando fosse para a cidade dos pés juntos (IBIAPINA, 1985, p.29, grifos nossos).

O fragmento acima consiste em uma apresentação de Alonso; o personagem principal de *Vida Gemida em Sambambaia*. Observa-se que o narrador utiliza dos três componentes da construção descritiva para identificá-lo ao leitor. Ao nomeá-lo, o personagem ganha uma existência em meio aquele universo ficcional. Mas isso não basta, o narrador o insere em um determinado lugar, no caso, o povoado de Sambambaia, onde Alonso passou toda a sua vida até aquele momento. Em seguida, passa a qualificá-lo de acordo com o seu lugar de pertença, como se a sua existência, a sua função e traços de caráter dependessem disso. Alonso seria, então, alguém cujos sofrimentos enfrentados desde o nascimento naquela terra fizeram-no uma pessoa rígida, de fortes valores e apegado à tradição. Um fato marcante é que esses são traços que fazem parte de um imaginário acerca do homem sertanejo.

Esses componentes, por sua vez, entram em ação por meio dos procedimentos de configuração descritiva. De um lado, estão os procedimentos discursivos. Eles têm a finalidade de construir seja uma identificação, uma construção aparentemente objetiva ou uma construção subjetiva do mundo.

No romance de Fontes Ibiapiana, a identificação dos personagens atende ao princípio de informar o leitor, situando-o diante daquele universo narrado. A grande maioria dos personagens é apresentada por meio de uma identificação específica, como no caso de Alonso, visto logo acima, mas também de Ana da Chapada, Chico de Maria Isabel, Maria do Céu, Margarina de Pedro Antônio, Paulo da Bodega, dentre outros. Como é possível perceber, é frequente a presença de caracterizações identificatórias ao lado dos nomes de cada um deles; um fenômeno recorrente em nossas análises, principalmente, para construir identificações pessimistas dos espaços e personagens (IBIAPINA, 1985). Vejamos alguns exemplos: “**A matutada sambambaiense** amanheceu de crista caída” (p.13); “**O nosso velho Piauí sofrido** parecia querer pegar fogo de uma vez” (p.18); “O fim de **um pobre pai de família** que roubava a fim de os filhos não morrerem de fome” (p.45) “À noite, o pé-d’água bateu novamente. Surpresa por demais agradável para **aquele povo faminto e cadavérico**” (p.70).

Em *Vida Gemida em Sambambaia*, somos levados a visitar um passado distante até mesmo para o narrador, como ele dá a entender ao começar a história por suas lembranças de infância. Por isso mesmo, é frequente o uso dos procedimentos de construção objetiva do mundo, os quais, em respeito ao gênero, ou não, acabam projetando efeitos de realidade, descrevendo o cenário, muitas vezes, de forma distanciada das impressões pessoais do sujeito que narra. Observa-se isso, por exemplo, na descrição dos espaços da narrativa: “Pelos várzeas, tabuleiros e chapadas, **viam-se** carcaças e mais carcaças de animais que encheram a barriga de légua e meia da Crise. Por todos os recantos de socavões, **encontravam-se** ossadas, tampos de couro e carniças secas” (IBIAPINA, 1985, p.84-85).

No trecho acima, o recurso à terceira pessoa colabora com esse suposto distanciamento do narrador, ajudando-o a construir um retrato realista daquele mundo. Já analisando os procedimentos de construção subjetiva do mundo, observamos que, em outros momentos, o narrador acaba revelando o seu imaginário pessoal, sobretudo, por meio de passagens descritivas reveladoras de sua subjetividade. O seguinte trecho é um exemplo disso:

1953 miserável! Maldita repetição de 1824! Infeliz irmão de 1845! Cópia infame de 1877! Amaldiçoado retrato de 1898! Ampliação excomungada de 1915! Amaldiçoada imitação de 1932! Seca maldita! Época de fome, tristezas, desalentos, tormentos, incertezas e de mais tudo o quanto não presta em cima da Terra. Levando tudo de oito. Não deixaria plantação, não deixaria criatório, não deixaria gente. Mas ainda havia gente que teimava em ficar. É que o homem é mesmo o animal mais teimoso dali. Ficar para semente. Ficar para votar nas eleições, como para pagar impostos, bem como para quando outra Seca viesse encontrar alguém para seu regalo (IBIAPINA, 1985, p.159, grifos nossos).

Essa pequena descrição deixa escapar ao leitor uma amostra da visão de mundo do narrador, pois suas opiniões e rotulagens dos fenômenos e dos outros seres não deixam de ser um posicionamento diante daquele quadro que ele pretende registrar.

Por outro lado, a construção descritiva dessa narrativa é também baseada em procedimentos linguísticos. Para nomear, destacamos as categorias de denominação e indeterminação. Como já foi dito, na maioria das vezes, os seus personagens são caracterizados a partir de nomes próprios ou identificações específicas, assim como ocorre quando, utilizando de categorias linguísticas para localizar-situar, é feito o seu enquadramento espacial e temporal, investindo no detalhe e na precisão para produzir um efeito realista para aquele romance sobre a seca no sertão piauiense. A começar pela sua abertura, o dia, mês e lugar já é posto em evidencia antes mesmo de qualquer coisa: “Dezembro, dia 14. A matutada sambambaiense amanheceu de crista caída” (IBIAPINA, 1985, p.13).

Voltando aos procedimentos para nomear, notamos que a indeterminação, embora não seja tão recorrente, também é um recurso que se faz presente na identificação de alguns personagens. Isso é visto, sobretudo, na menção a personagens que representam alguma autoridade. Estes geralmente são descritos de forma genérica, enfatizando o seu papel social. Apesar das críticas ao governo e às práticas abusivas da polícia diante da sociedade, principalmente ao lidar com os mais pobres, são figuras que o narrador cita, mas não se preocupa em “dar nomes aos bois”, como diz a expressão popular. Há o “Sargento barrigudo de carranca horrorosa”, os “Soldados da polícia militar do Piauí”, assim como o “Governador” e o “Prefeito”, mas nenhum deles é nada além disso.

Se considerarmos as suas circunstâncias de produção, marcadas por um regime militar, como também a postura de seu autor de aproximar-se desse movimento, do governador do estado e, ao mesmo tempo, por meio de suas obras, colocar-se como o porta-voz dos menos favorecidos, denunciando uma condição de abandono, desigualdade e sofrimento, veremos que essa indeterminação, para além de um procedimento linguístico de uma construção descritiva, tem suas razões de ser; não sendo uma escolha meramente arbitrária, mas, possivelmente, motivada por uma tentativa de não comprometimento com certos assuntos que poderiam respingar em interesses pessoais ou crenças políticas.

Diferentemente, quando se trata dos outros personagens, em sua maioria pessoas simples, as suas identificações, mesmo quando não são específicas, como no exemplo a seguir, não deixam de ser mais incisivas. Através dos procedimentos linguísticos para qualificar, a descrição destes é mais pautada na acumulação de detalhes, de precisões e no uso de analogias. O seguinte recorte revela o tipo de ênfase que comumente é dada a esses personagens:

*Hoje mesmo passaram duas famílias de retirantes lá em casa, que era uma coisa de causar pena e dó. Uma das ditas cujas levava uma ninhada de oito filhos. **Magros, que só couros e ossos. Os pobrezinhos saíram pelo monturo, como um bicho qualquer, apanhando e roendo tudo o quanto de garras de couro velho. Pareciam um bocado de cachorros, que Deus me perdoe a comparação** (IBIAPINA, 1985, p.42, grifos nossos).*

Essa descrição demasiadamente realista, no sentido de ser crua, despreocupada em trazer apenas imagens belas e positivas sobre o que está sendo dito, assim como os demais componentes e procedimentos da construção descritiva de *Vida Gemida em Sambambaia*, funcionam dessa forma pois estão de acordo com a sua encenação descritiva, comandada por um sujeito falante, responsável por projetar certos efeitos de sentido possíveis, sejam eles planejados ou não.

De maneira mais específica, a encenação descritiva desse romance é ordenada por um sujeito descritor — o mesmo que assume o papel de narrador. Ele descreve, nos capítulos iniciais da obra, a partir de um olhar memorialístico para o seu passado, lembrando os seus tempos de infância na fazenda de seus pais. No restante da obra, ele começa a afastar-se, assumindo uma posição distante e tentando apagar-se diante daquilo que passa a retratar, continuando a não revelar a sua identidade explicitamente. Com isso, ele acaba projetando efeitos de saber, de realidade e de ficção, de confiança e de gênero.

Na abertura do romance, o sujeito descritor tenta passar uma impressão de que aquilo que ele passa a descrever é verídico pelo simples fato de que parte de suas memórias de outrora. “Todas as tardes íamos ao mato. Parecia que aquele trabalho não se acabava mais. Eu me recordava das histórias que o Papai contava da Seca de 15. E tinha a impressão que estava vivendo em 15 mesmo” (IBIAPINA, 1985, p.24). Essa lembrança, tomada como ponto de partida para continuação do relato, projeta um efeito de saber, pois funciona como uma forma de legitimar o que virá adiante. É como se ele dissesse: *Eu vivi isso, sei exatamente como foi; e, por isso, acreditem no que vou retratar a seguir.*

Isso é justificado pelo fato de que o romance assume, a partir de sua configuração, um caráter realista, dando aparências de um relato verídico de um acontecimento passado. Essa encenação é reforçada, muitas vezes, por meio de efeitos de um gênero realista, procurando, por exemplo, situar o quadro construído pelo sujeito descritor em um lugar e em um tempo, deixando sempre isso bem evidente. O trecho a seguir demonstra isso:

1953 prometeu cantar mais uma canção triste, melhor dizendo: um bendito de defunto, nas caatingas secas de Sambambaia. Se apenas prometer, não seria nada. O danado foi que prometeu e cantou mesmo. E pior do que todas. Uma Seca quase que escanchada noutra Seca. Duas Secas com um inverno fracateado entre as pernas. Em pleno janeiro, e a mata completamente desfolhada. Todos os dias, o sol dava um banho de fogo nas caatingas. Toda a terra assim como se uma fornalha. Fornalha maior do que as fornalhas dos grandes engenhos dos tempos da escravidão negra emendada umas às outras. As roças mais limpas que terreiro preparado para jornadas de São Gonçalo. Tudo só sinal de tristeza para o povo daquele chão (IBIAPINA, 1985, p.155-156, grifos nossos).

Apesar disso, como pode ser visto nos comentários acima que revelam os seus julgamentos, o sujeito descritor não deixa de jogar com efeitos de realidade e de ficção, ambos revezando-se na obra. Ora ele assume uma posição de exterioridade diante do que descreve, ora apresenta-se como uma parte interessada, capaz de penetrar até mesmo na mente dos personagens — algo absurdo para um relato com pretensões de objetividade —, revelando sua subjetividade ao descrever o mundo a partir de lentes somente obtidas nos universos fictícios.

Essas reflexões pessoais, juntamente com outras de caráter geral, como as máximas e os provérbios, também funcionam para lançarem efeitos de confiança por parte do sujeito descritor. Isso ocorre nos momentos em que ele acaba revelando suas apreciações pessoais em meio a alguma descrição. O seguinte trecho é um exemplo disso:

Alguns plantios prosperaram e a safra não foi tão ruim. Inverno fracateado, repiquete bem puxado, salgado mesmo. Mas deu para se tirar alguma coisa. Ainda bem. Antes pouco do que nada. O sambambaiense é um homem consciente que se conforma com qualquer coisa: — Mais vale fanhoso que sem nariz (IBIAPINA, 1985, p.155, grifo nosso).

No tocante aos procedimentos de composição da encenação descritiva, o trecho acima, ao descrever as tímidas consequências do período de inverno para o povoado de Sambambaia, reforça o fato de que, no romance de Fontes Ibiapina, a descrição, como esperado, é utilizada para contar. A sua extensão, por sua vez, está diretamente ligada a isso, chegando a ser, na maioria das vezes, composta por períodos mais breves e incisivos. Esses são elementos que reforçam a dramatização da narrativa, como pode ser visto logo abaixo:

De quando em vez, via-se um pobre pai de família arrumar os cafiotes, adereçar os teréns, fechar as portas do rancho, lançar assim um olhar triste para a caatinga nua da cabeça aos pés, jogar os cacarecos na cabeça e pisar na tábua do mundo. [...] Ia a pés. Geralmente com uma mulher magra, de rosto escavado, olheiras fundas e olhos de cabra morta. E uma ninhada de filhos pequenos, magros e barrigudos, chupando o dedo e de cara rajada de comerem terra. (IBIAPINA, 1985, p.18-19, grifo nosso).

Ao descrever a saga das famílias de retirantes, o sujeito descritor não perde tempo dando voltas para caracterizá-los para o leitor. Ele vai direto ao ponto; mas, se observarmos o ordenamento interno dos elementos descritivos, veremos que ele se dá por meio de um acúmulo de adjetivos e da descrição das pessoas e dos objetos de um lugar, cada um recebendo, ao passo

que é apresentado, suas devidas qualificações. Quanto a estas, frequentemente, remetem ao imaginário do sertanejo pobre, vestido em farrapos, vivendo em misérias e com ar de pedinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos o romance *Vida Gemida em Sambambaia*, de Fontes Ibiapina, um clássico da literatura de autores piauienses, a partir de uma perspectiva discursiva, considerando os imaginários sociodiscursivos, mais especificamente, a presença dos saberes de crença, e o seu modo de organização descritivo, conseguimos demonstrar como essa obra, tomada como ato de linguagem, projeta sentidos.

Verificando a presença dos saberes de crença, nos quais sustenta-se a maioria dos imaginários sociodiscursivos da obra, notamos que a construção dos personagens e da própria narrativa colabora para apresentá-los conforme uma imagem caricata do que seria o sujeito nordestino.

Nesse sentido, evidenciamos uma presença de imaginários sobre o espaço e sujeitos piauienses fortemente atravessados por uma visão provinciana, revisitando, principalmente, as imagens de um Piauí de povo ingênuo, humilde, pobre, religioso e sofredor, vivendo em um espaço abandonado pelo poder público e atormentado pelos problemas da seca. Por outro lado, considerando a trajetória literária de Fontes Ibiapina, é imprescindível reconhecer o valor dessa obra para a sociedade piauiense, pois não deixa de colocar a cultura local em destaque, enfatizando as suas festividades, credices e superstições, além de fixar nas letras um canto do país que historicamente foi deixado às margens.

Junto a isso, ao investigarmos o modo descritivo de organização discursiva desse romance, percebemos, de modo geral, que os componentes e procedimentos de sua construção e encenação caminham em direção a projetar *efeitos* de realidade, algo que se manifesta, por exemplo, na identificação dos personagens e espaços, apresentando-os e construindo uma história conforme um imaginário de sofrimento e esquecimento inevitavelmente atrelados às circunstâncias sociais e ideológicas de sua publicação, como já mencionamos anteriormente.

De modo mais específico, observando a construção e os procedimentos de configuração descritiva, destacamos a recorrência de identificações específicas na caracterização dos personagens, as quais tornaram-se mais incisivas, sobretudo, quando utilizadas para descrevê-los em condição de pobreza e sofrimento. No tocante aos componentes e procedimentos da encenação descritiva, ressaltamos que ela é comandada por um sujeito descritor, o qual investe em um ordenamento interno dos elementos descritivos caracterizado pelo acúmulo de adjetivos, qualificando os personagens conforme o imaginário do sertanejo pobre.

Diante disso, concluímos que a análise semiolinguística dessa obra permitiu-nos demonstrar a inseparável relação entre a linguagem e a sociedade, de uma possibilidade de aproximação da linguística e literatura, assim como de uma aplicabilidade do nosso referencial teórico para ampliar a compreensão dos fenômenos que envolvem o discurso literário.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. In: **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p.571-

591, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/857/433>. Acesso em: 08 fev. 2021.

IBIAPINA, Fontes. **Vida Gemida em Sambambaia**. São Paulo: Clube do Livro, 1985.

LOPES, Maraisa; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; MOURA, João Benvindo de. **Linguagem, discurso e produção de sentidos**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1E4p24MwtwEIYLOBy9Cv86l8P1ww5lsmP/view>. Acesso em 15 fev. 2021.

MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do jornal Meio Norte: um retrato do Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1xzM2rZt7a1Y2mQUMF5z_lgmKR6WsTgG9/view. Acesso em: 21 fev. 2021.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. (org.). **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. São Paulo: Pedro & João editores, 2017. Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11V18xIYEwS3LV3Unpkb_jQj5xsuXK0zYf/view. Acesso em: 15 fev. 2021.

MOURA, João Benvindo de; LOPES, Maraisa (org.). **Discursos, imagens e imaginários**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/172snYhu2fwF0Wpd-blplg4dQa5H2Whh6/view>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MOURA, João Benvindo de; MAGALHÃES, Francisco Laerte (org.). **Fluxos discursivos na sociedade em rede**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021b. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/fluxos-discursivos-na-sociedade-em-rede/> Acesso em: 12 jun. 2021.

MOURA, João Benvindo de; ROCHA, Max Silva da. **Semiolinguística e Retórica: interfaces**. Teresina: Editora Pathos, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/semiologia-e-retorica-interfaces/> Acesso em: 10 out. 2021.