

form@re

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

v.10, n. 3, jul. / dez. 2022. ISSN: 2318-986X



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ



EXPEDIENTE

Form@re. *Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*
Universidade Federal do Piauí, v.10, n. 2, jul. / dez. 2022.

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

Editora Pathos

EDITORIAÇÃO

Editora Pathos

Form@re. *Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico].* – v. 10, n. 3 (2022). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2022-.

Domínio: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>.

Semestral.

ISSN: 2318-986X

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

CDD 370.5

EDITORIAL 4

EDUCAÇÃO

VIOLÊNCIA E FRACASSO ESCOLAR: RELAÇÕES E INTERAÇÕES 5
Cassio Eduardo Soares Miranda
Felipe Barbosa**O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S)
COMO FERRAMENTAS MOTIVADORAS NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)** 16
Doralice Ferreira Silva**ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
CIÊNCIAS E BIOLOGIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO** 29
Liene Maria Lobato Moraes
Raysa Valéria Carvalho Saraiva
Ana Paula da Costa Freitas**ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS CONTEMPORÂNEOS E SUA
RELAÇÃO COM O LETRAMENTO** 43
Nagila Rabelo de Lima
Jaderson Cavalcante da Silva
Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

EDUCAÇÃO FÍSICA

**PENSANDO A UNIDOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL** 55
Hugo Norberto Krug
Rodrigo de Rosso Krug

GEOGRAFIA

**OCORRÊNCIA DE FÓSSEIS VEGETAIS DO PERÍODO PERMIANO NO
MUNICÍPIO DE ALTOS (PIAUÍ): BUSCA DE VALORIZAÇÃO E CONSERVAÇÃO
DO PATRIMÔNIO NATURAL E AMBIENTAL** 72
Francisco das Chagas Gomes
Iracilde Maria Moura Fé Lima**GEOGRAFANDO O LITORAL SUL CAPIXABA: ENCONTROS E EXPERIÊNCIAS
DOS COTIDIANOS ESCOLARES COM A PESQUISA DE CAMPO** 87
Yuri Victor Melo
Cecília Uliana Zandonadi
Roberto Márcio da Silveira

LETRAS

**AS PREGAÇÕES DO BISPO EDIR MACEDO NA IGREJA UNIVERSAL DO REINO
DE DEUS: UM ESTUDO DAS POSIÇÕES-SUJEITO** 105
José Maria de Melo Sousa**INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** 125
Tereza Maria de Oliveira Costa
Jusselino Vieira do Nascimento

Um sinal de esperança

Encerramos o ano de 2022 com um sinal de esperança. O desfecho dos acontecimentos políticos indica o fim de um ciclo alimentado pelo ódio, pelas agressões ao meio ambiente, pelas fake news e pelos ataques constantes às universidades públicas. Os ventos da democracia voltam a soprar como um sinal de esperança.

O ano de 2023 inicia com um novo alento na formação de professores e professoras da educação básica de todo o país. O Parfor/UFPI foi agraciado com a abertura de 17 novas turmas dos cursos de Educação Física, Geografia, História, Letras-Libras, Letras-Português e Pedagogia, nos municípios de Batalha, Castelo do Piauí, Miguel Alves, Pedro II e Piripiri. São 935 novas vagas para a formação de professores, o que deve impactar positivamente na melhoria da qualidade do ensino, nos próximos anos.

Apesar do contexto ainda muito desafiador, continuamos firmes no propósito de fazer formação de professores e professoras com seriedade e dedicação visando honrar o compromisso assumido pela UFPI de qualificar a educação no estado do Piauí. A revista Form@re apresenta-se, portanto, como um dos canais a propiciar a concretização deste propósito.

A atual edição conta com 9 artigos nas seguintes áreas: Educação (4), Educação Física (1), Geografia (2) e Letras (2). Desejamos a todos e todas uma boa leitura e que os conhecimentos e experiências aqui difundidos possam ajudar a melhorar cada vez mais a qualidade da Educação Básica no nosso país.

Equipe de editoria da revista Form@re

VIOLÊNCIA E FRACASSO ESCOLAR: RELAÇÕES E INTERAÇÕES

VIOLENCE AND SCHOOL FAILURE: RELATIONSHIPS AND INTERACTIONS

Cassio Eduardo Soares Miranda
cassioedu@ufpi.edu.br

Professor do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade (Saúde Coletiva), do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Piauí. Coordena o NIPSEC (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Psicanálise, Educação e Contemporaneidade). Possui graduação em Psicologia Clínica e Licenciatura Plena em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC, bacharel em Teologia pela Faculdade Batista de Minas Gerais, mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela UFMG, doutorado em Psicologia pela UFRJ com período de aperfeiçoamento na Universidade de Lisboa. Possui estágio pós-doutoral em Análise do Discurso pela UFMG.

Felipe Barbosa
felipe_barbosama@hotmail.com

Mestre em Saúde Coletiva pela UFPI; Fisioterapeuta.

RESUMO

O estudo tem como objetivo discutir as implicações da violência escolar sobre o desempenho acadêmico e, conseqüentemente, no fracasso escolar da pessoa vitimada. Trata-se de uma revisão bibliográfica à luz das produções de Abramovay e Rua (2002), Abramovay *et al.* (2005), Patto (1999), dentre outros estudiosos do tema. Os autores estabelecem a violência como algo complexo, multifacetado, que reflete pensamentos, sentimento, bem como atitudes dos envolvidos, afetando diretamente o desempenho educacional, pois promovem alterações comportamentais e cognitivas, causando além de danos físicos, também psicológicos e sociais. As conseqüências do fracasso escolar exercerão influências sobre várias dimensões da vida dos envolvidos.

Palavras-chave: adolescente; estudantes; violência; fracasso escolar; desempenho acadêmico.

ABSTRACT

The study aims to discuss the implications of school violence on academic performance and, consequently, on the school failure of the victim. This is a bibliographical review in the light of the productions of Abramovay e Rua (2002), Abramovay et al. (2005), Patto (1999), among other researches. The authors establish violence as complex, multifaceted, reflecting thoughts, feelings, and attitudes of those involved, directly affecting educational performance, because they promote behavioral and cognitive alterations, causing besides physical damages, also psychological and social. The consequences of school failure will influence the various dimensions of the lives of those involved.

Keywords: teenager; students; violence; school failure; academic achievement.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva discutir as implicações da violência escolar sobre o desempenho acadêmico dos estudantes e sua contribuição para o fracasso escolar. A violência é um grave problema social, que tem despertado interesse da comunidade científica pela complexidade e diversas facetas com as quais se apresenta. A grande exposição de situações de violência nos meios de comunicação social (TV, *internet*, redes sociais etc.) diariamente relatada nos faz pensar na violência como um problema que não mais tenha possibilidade de solução, assumindo o fenômeno como parte integrante do cotidiano.

Casique e Furegato (2006) destacam que a violência é um processo construído historicamente e influenciado pelo tempo, cultura e pelas circunstâncias. Para Pino (2007, p. 764), a violência não é um fenômeno novo, “[...] novas são as formas inusitadas e destemidas com que a violência se apresenta atualmente entre nós, com consequências imprevisíveis”. Sobre a definição de violência, Assis e Marriel (2010, p. 41) afirmam:

Não é nada fácil conceituar violência! Fenômeno complexo e multicausal, ela atinge todas as pessoas, grupos, instituições e povos, e por todos é produzida. Expressa-se sob formas distintas, cada qual com suas características e especificidades. Cada termo utilizado para definir a violência conduz a um mundo conceitual cujos contornos são determinados por uma tradição sociocultural e pela experiência de vida de cada indivíduo.

Pelo exposto, observa-se que, apesar de todo esforço acadêmico em estudar esse fenômeno, há uma grande dificuldade em definir o que é violência, pelo fato de ser uma construção social que sofre a influência de vários fatores (sociais, econômicos, culturais, políticos) e pelo caráter multifacetado com que se apresenta.

Dentre as várias formas de manifestação do fenômeno da violência, merece destaque a violência que permeia o ambiente escolar. Segundo Abramovay e Rua (2002), violência escolar se opõe à ideiação da sociedade de escola como local de paz, de socialização positiva, partilha e aprendizado de valores éticos, diálogo e proteção, e à ideia de infância como fase da vida de pureza e inocência. As autoras citadas destacam que situações de violência implicam de forma direta e indireta na aprendizagem e na qualidade do ensino, levando a dificuldades de concentração durante as aulas, altas taxas de reprovação, atraso acadêmico e evasão escolar.

Assim como a violência, o fracasso escolar não é uma construção da contemporaneidade, apesar do processo de modernização. O Brasil ocupa posição de destaque nos *rankings* internacionais de países com maiores índices de reprovação escolar. Dados do Censo Escolar da Educação Básica 2016 mostram que a soma das taxas de não aprovação e evasão nas escolas públicas é preocupante no terceiro ano do ensino fundamental (13,3%), no sexto ano (19,2%) e atingindo uma taxa expressiva de 27,5%, no primeiro ano do ensino médio. Os dados chamam a atenção ao fato de que ao comparar com as escolas privadas, somente no primeiro ano do ensino fundamental são observadas proporções equivalentes; em todas as séries subsequentes, no entanto, o risco de insucesso dos alunos da rede pública é expressivamente superior (BRASIL, 2017).

De acordo com Hidalgo (2014), apesar dos diversos estudos já desenvolvidos na perspectiva de explicar as razões do não aprender, estas não foram totalmente esclarecidas, visto que persistem as dificuldades de aprendizagem, que são expressas de diversos modos no ambiente escolar. De maneira geral, os autores utilizam o termo fracasso escolar para se referirem à reprovação e à evasão escolar, no entanto, para Forgiarini e Silva (2007), o mau êxito na escola deve incluir, também, a aprovação de estudantes para turmas superiores quando estes apresentam baixos índices de aprendizagem. Segundo Raposo (2008), o fracasso escolar resulta em repercussões não

somente na vida profissional, mas em todos os aspectos e dimensões da vida, podendo definir a função social que os estudantes ocuparão.

Nesse ínterim, realiza-se uma revisão da bibliografia sobre o tema proposto utilizando-se das produções de Abramovay e Rua (2002); Abramovay *et al.* (2005); Patto (1999), dentre outros autores, na perspectiva de responder ao seguinte questionamento: “*quais as relações e interações entre violência e fracasso escolar?*”. Faz-se uma contextualização acerca do fenômeno da violência, apresentando definições e tipologias, com ênfase nas discussões sobre violência escolar; na sequência tem-se as reflexões teóricas sobre o fracasso escolar para, em momento posterior, discutir as relações e implicações das situações de violência, especialmente a violência escolar, no desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, no fracasso escolar.

DEFINIÇÃO E TIPOLOGIAS DE VIOLÊNCIA

O fenômeno da violência apresenta-se como algo complexo. Tendo em vista seu caráter multifacetado, encontrar uma definição que contemple o termo violência torna-se um desafio até mesmo para os grandes estudiosos do assunto. Dito isso, a literatura nacional e internacional não apresenta uma definição consensual para o termo, embora a definição proposta pela Organização Mundial da Saúde seja amplamente difundida.

Ao definir a violência, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) associa o caráter intencional com a prática do ato e a define como sendo o uso real da força física, do poder ou ameaça contra si próprio, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. Para Dahlberg e Krug (2007), a inclusão pela OMS da palavra “poder” de forma complementar ao uso da força física acaba por ampliar a natureza de um ato violento e expande seu conceito usual, incluindo a ameaça e a intimidação como resultante dessa relação de poder.

Para Ribas e Carvalho (2016), analisar o fenômeno da violência é algo complexo não somente por ser um fenômeno de várias facetas, mas, principalmente, por fazer refletir sobre nós mesmos, nossos pensamentos, sentimentos e atitudes. Por ter percepções distintas, a partir de diferentes perspectivas, possibilita uma infinidade de interpretações e compreensões. No entanto, é importante lembrar que sua compreensão requer considerar as transformações da sociedade, o momento histórico e o contexto de inserção dos indivíduos.

Macedo e Bomfim (2009), ao abordar a violência, entendem-na como todo tipo de dano físico ou simbólico que se impõe a indivíduos ou grupos e que esteja associado a fatores como pobreza, desigualdade social, falha de comunicação, dentre outros, além da perda da legitimidade e as formas de relação onde o poder é exercido pelas armas, a força física, o medo, a intimidação e o desrespeito.

Abramovay *et al.* (2005), por sua vez, consideram a violência como algo dinâmico e mutável, afirmando ainda que suas representações, dimensões e significados são decorrentes das adaptações que as sociedades passam à medida que se evoluem e se transformam. Tais representações dependem do momento histórico, da localidade, do contexto cultural, assim como de uma série de outros fatores próprios do dinamismo social em que vivemos.

Diversas são as formas de apresentação da violência. Com base na resolução WHA 49.25 da *World Health Assembly* de 1996, a Organização Mundial da Saúde desenvolveu uma tipologia que caracteriza seus diferentes tipos de acordo com as características daqueles que cometem o ato violento, a saber: violência autodirigida, violência interpessoal e violência coletiva. Embora não seja fácil identificar as fronteiras entre os diferentes tipos de violência, ao abordar a natureza, a relevância do meio social e comunitário, a relação entre os sujeitos envolvidos e as possíveis

motivações existentes, essa divisão tipológica nos ajuda a compreender esse fenômeno complexo da violência (COELHO; SILVA; LINDNIER, 2014).

A violência autodirigida contempla o comportamento suicida, envolvendo desde a ideação suicida, tentativa de suicídio até o ato propriamente dito, além de automutilações. A violência interpessoal é subdividida em violência comunitária e violência familiar, sendo que, nessa última, podemos incluir a violência infligida pelo parceiro íntimo e o abuso contra crianças e idosos. Na violência comunitária incluem-se a violência juvenil, os atos aleatórios de violência, o estupro e o ataque sexual por estranhos, bem como a violência em grupos institucionais (escolas, locais de trabalho, prisões e asilos). Por violência coletiva entendem-se atos violentos que se desenvolvem no âmbito macrosocial, político e econômico caracterizado pela dominação de grupos e do próprio estado (OMS, 2002).

VIOLÊNCIA ESCOLAR

De acordo com Abramovay e Rua (2002), a percepção da violência no meio escolar muda conforme a maneira com a qual o fenômeno é abordado. Anteriormente, essa análise recaía sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos, através de punições, privações e castigo corporal. Contemporaneamente, especialistas dessa área como sociólogos, antropólogos, psicólogos e outros privilegiam a análise da violência praticada entre alunos ou de alunos contra a propriedade e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos.

Definir de forma precisa a violência escolar não é tarefa fácil. Essa dificuldade, além de outros fatores, advém do observado e descrito na seção anterior de que não existe um consenso sobre o significado da violência. Dito isso, o que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala, de professores, diretores, alunos, da idade do depoente e, provavelmente, do sexo. Desta forma, contempla não apenas a violência física, mas acentua a ética, a política e a preocupação em dar ênfase a violência simbólica (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Priotto e Boneti (2009) definem a violência escolar como todos os atos ou ações de violência; comportamentos considerados agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.

Charlot (2002) propõe um sistema de classificação dos episódios de violência escolar em violência na escola e violência da escola. A primeira é traduzida dentro do espaço escolar, sem necessariamente estar ligada à natureza e as atividades da instituição. Macedo e Bomfim (2009) definem a escola como sendo apenas o local de manifestação da violência que ocorre no entorno da escola e tem relações com a vida comunitária dos indivíduos.

A violência da escola, por sua vez, está ligada diretamente à natureza e às atividades da instituição escolar e se refere às práticas efetivadas pelos próprios atores escolares como agressões morais, simbólicas, psicológicas e físicas; discriminação racial e de gênero; institucionalização de avaliações predominantemente ou apenas quantitativas e com estímulo à mera competição entre os estudantes, não considerando os aspectos qualitativos implicados no processo ensino aprendizagem; depredações do prédio, recursos e equipamentos escolares (MACEDO; BOMFIM, 2009).

Essa definição é tida como insuficiente por Abramovay *et al.* (2005). Essa autora considera que tal proposta ajuda a compreender o fenômeno à medida que considera manifestações de

várias ordens, onde se devem aceitar uma visão extensa da violência escolar, que incorpore a violência física; a violência simbólica ou institucional e as micro-violências, caracterizadas por atos de incivilidade, humilhações, falta de respeito.

A escola é percebida como um espaço onde se reflete as violências presentes na sociedade e no seu entorno e, ao mesmo tempo, como instituição que favorece o aparecimento de violências.

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

A dimensão do fracasso escolar no Brasil pode ser percebida pelas grandes taxas de analfabetismo do país, assim como pela presença nas listas de países com maiores taxas de reprovação escolar. Patto (1999) nos mostra que desde a implantação de uma política educacional no Brasil, os índices de evasão e reprovação se mantêm significativos, atingindo principalmente os estudantes provenientes das camadas sociais com menor poder econômico e frequentadores das escolas do sistema pública de ensino, quer seja de dependência administrativa municipal, estadual ou federal.

De acordo com Raposo (2008), entender o fracasso escolar requer considerar três momentos históricos. Primeiramente, o século XVII em que a maioria da população não era alfabetizada e, portanto, não fazia sentido falar em fracasso escolar. No século XX, na década de 1970, a população europeia passa a atingir certo grau de escolaridade, embora não necessariamente concluam o ensino médio, assim, falar em fracasso escolar ganha sentido, apesar de não haver graves consequências para vítima.

Enfim, o terceiro momento histórico, contemplando a atualidade, concluir o ensino médio ou técnico, e por que não dizer o ensino superior, é o padrão de normalidade e aqueles que não o fazem são considerados fracassados e estão sujeitos a diversas consequências que afetarão significativamente as várias dimensões de sua vida (RAPOSO, 2008).

Fatores pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos foram assumidos para tentar explicar as causas do fracasso escolar (PATTO, 1999). A partir da década de 1970, essas teorias começaram a ser questionadas e novas explicações envolvendo questões culturais dos estudantes passaram a ser utilizadas para tentar explicar o fracasso escolar, surgindo a teoria da carência cultural. Segundo Sirino (2002), a teoria da carência cultural afirma que o estudante fracassa porque não provém das características culturais estabelecidas pela cultura dominante.

O que se percebe com essas teorias é que centram o problema no indivíduo e não no sistema e nas políticas educacionais. O discurso corrente é de que a escola sempre cumpriu com maestria sua missão de ensinar, aqueles que são aptos aprendem e aqueles que fracassam são classificados como incapacitados à aprendizagem (HIDALGO, 2014). Sirino (2002) apresenta três situações em que a responsabilidade pelas situações de fracasso escolar é desviada do sistema político-pedagógico e da sociedade.

Na primeira situação, atribui-se a culpa aos estudantes, sendo assim, aquele que fracassa, o faz por ser “anormal”, delinquente, irresponsável e/ou portador de alguma condição psicopatológica. Uma segunda situação atribui a culpa aos professores, embora na realidade educacional brasileira, estes atuem em escolas com estrutura precária, sejam mal remunerados e, em muitas ocasiões, mal capacitados. A família aparece como uma terceira via de responsabilização pelo fracasso escolar, em que o insucesso é atribuído a famílias “desestruturadas”, conflituosas e portadoras de condições socioeconômicas precárias (SIRINO, 2002).

Em Patto (1999), tem-se que as tentativas de explicar o insucesso escolar com foco no estudante e no seu contexto social e cultural é ineficaz, uma vez que:

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversos à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar (PATTO, 1999, p. 467).

Estudantes tidos como fracassados academicamente, em sua maioria, possuem grande capacidade de aprendizado, semelhante a indivíduos que sejam considerados portadores de sucesso, porém fatores de ordem educativa, relacionados com a instituição escolar precisam ser explorados e trabalhados (SIRINO, 2002).

O estudo de Degenszajn, Roz e Kotsubo (2001) é interessante por, dentre outros fatores, questionar se o fracasso escolar pode ser considerado como uma condição patológica. A literatura coloca que ao longo da história houve uma associação entre insucesso dos estudantes e condições psicológicas, mentais e biológicas. Frequentemente as escolas encaminham para os serviços especializados, especialmente a psicologia, os estudantes que acreditam ter déficits cognitivos. A respeito disso, Arreguy, Morena-Torres e Camporez (2012, p. 54-55) afirmam:

Assim, a patologização das crianças é usada como explicação para o fracasso escolar, que na verdade depende de inúmeros outros fatores, como: salário de professores, condições de trabalho, infraestrutura da escola, quantitativo profissional, presença de profissionais das ciências humanas (psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos, psicomotricistas, etc) e de saúde (enfermeiras, nutricionistas, fonoaudiólogas, etc), condições de vida das famílias, presença dos pais, etc, etc, etc. Entretanto, síndromes e doenças são deliberadamente atribuídas a crianças e adolescentes, bem como lhes são ministrados remédios psiquiátricos sumariamente, como a primeira e principal técnica a se recorrer. Prática esta que perdura ao menos desde o início do século XX e vem se intensificando nas primeiras décadas do terceiro milênio.

Percebe-se que ocorre uma medicalização do sistema educacional, em que os estudantes que se opõem ao *status quo* da escola são vistos como alunos-problema e, logo, são encaminhados aos serviços especializados para serem “tratados”, não havendo esforço institucional para explorar as potencialidades e habilidades desse aluno.

De acordo com Abramovay e Castro (2003), a escola pode tornar-se local de desenvolvimento de histórias de fracasso a partir do momento em que o desenvolvimento dos estudantes é prejudicado por professores, estruturas físicas, curriculares e sistemas educacionais ineficientes. Assim, segundo Alencar (2007), as escolas, os modelos de ensino e os docentes com suas práticas pedagógicas não podem ser isentos de responsabilidades na produção do fracasso dos estudantes.

Dentre os vários fatores externos que repercutem no desempenho dos estudantes, tem-se a violência como fenômeno cada vez mais presente no cotidiano dos estudantes, seja no ambiente comunitário ou no meio escolar. As reflexões que seguem destinam-se a discutir as formas como a violência pode implicar em histórias de insucesso acadêmico.

IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA NO FRACASSO ESCOLAR

Situações de violência são consideradas graves problemas sociais e de saúde pública, visto que causam danos físicos, psicológicos e sociais (LUSTOSA *et al.*, 2014; SOUZA; BARBOSA, 2015), e afetam o desempenho educacional, dentre outros fatores, por promover alterações comportamentais e cognitivas (HAILE; KEBETA; KASSIE, 2013; MEKURIA; NIGUSSIE; ABERA, 2015).

Em estudo realizado sobre violência simbólica e fracasso escolar tem-se que o indivíduo vítima da violência, especialmente na infância, tem o funcionamento da mente inibido ou paralisado de acordo com o tipo, a frequência e a intensidade da agressão sofrida (ARREGUY; MORENA-TORRES; CAMPOREZ, 2012).

Teixeira e Kassouf (2015) realizaram estudo com o objetivo de verificar a influência da violência sobre o desempenho acadêmico de estudantes de São Paulo e observaram, dentre outros resultados, que o desempenho satisfatório dos estudantes em matemática é reduzido à medida que os índices de violência se elevam na região, ou ao passo que algum evento violento acontece no ambiente escolar ou nas proximidades.

Outro fator observado foi a influência da grande rotatividade de professores nas escolas, o que pode levar a períodos de ausência desses profissionais. Esta rotatividade se dá, sobretudo, pelo fato de solicitações de remoção dos professores após vivenciarem episódios de violência na escola ou no trajeto até o ambiente de trabalho.

Estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em catorze capitais brasileiras evidenciou que aproximadamente 50% dos professores perdem a motivação com a docência em decorrência da violência sofrida ou testemunhada no ambiente escolar, cerca de 25% apresentam dificuldade em se concentrar durante o exercício profissional e mostram falta de vontade de estar em sala de aula, e 20% acabam recorrendo à solicitação de transferência para outras unidades escolares (SEVERNINI; FIRPO, 2009).

Para ilustrar os efeitos das constantes mudanças de professores em escolas que sofrem influência da violência, que levam a períodos de ausência de profissionais em determinadas disciplinas, o estudo de Teixeira e Kassouf (2015) mostrou que a escola que possui acima de 90% de professores efetivos em seu quadro aumenta em mais de 7% as chances de o estudante ter um desempenho satisfatório em matemática, por exemplo. Dentre os fatores que exerceram influência nos desempenhos dos estudantes, esses autores, observaram influência de características sociodemográficas, renda familiar e escolaridade dos pais, além de características das escolas e qualidade dos professores, conforme fatores relacionados com a produção do fracasso escolar discutidos anteriormente.

Alunos que vivenciam situações de violência na escola e/ou comunidade apresentam dificuldade de concentração nas aulas e potencialmente podem abandonar a escola. Tem-se ainda que 50% dos estudantes apresentam dificuldade de concentração, e 33% reage com vontade de abandonar a escola, segundo estudo da UNESCO. Estudos mostram que a vivência de experiências de violência e/ou a imersão em comunidades permeadas por esta, reduz a probabilidade de conclusão do ensino médio em 5,1% e reduz a probabilidade de um estudante em frequentar o ensino superior em aproximadamente 7% (SEVERNINI; FIRPO, 2009).

Experiências de violência simbólica e psicológica também merecem atenção no estudo sobre o fracasso escolar. Sousa (2002, p. 4), ao relatar sua experiência de doutorado em acompanhar estudantes multirrepentes de uma escola pública de periferia, verificou que estes frequentemente sofriam *bullying* e apresentavam autoestima fragilizada por comentários que lhes são dirigidos, geralmente: “[...] feio, magricelo, desengonçado, fininho, preto, sujo, perebento, gordona, piolhento, catinguento, aleijado, olho torto, dente podre, barrigudo [...]”.

O termo “*bullying*” tem origem na palavra inglesa “*bully*” e significa uso da força ou da influência para subjugar o mais fraco (SILVA; CAMINHA, 2014). Caracteriza-se por um conjunto de atitudes agressivas que ocorrem sem motivação evidente e de forma repetitiva, gerando impacto psicológico negativo e consequências como depressão, baixa autoestima e estresse

(NOGUEIRA, 2007; LOPES NETO, 2005), o que potencialmente irá repercutir no desempenho acadêmico, conduzindo ao fracasso escolar.

Observa-se uma grande discussão em torno do *bullying* como principal manifestação da violência escolar. No entanto, Arreguy; Morena-Torres e Camporez (2012) enfatizam que o estudo das relações entre violência e fracasso escolar não pode ser reduzido às discussões em torno do fenômeno do *bullying*, visto que “[...] o âmago da violência encontra-se na própria constituição do laço cultural” (FREUD, 1913 *apud* ARREGUY; MORENA-TORRES; CAMPOREZ, 2012, p. 67), ou seja, a forma como as sociedades se organizam, as questões políticas e culturais afetam e incidem sobre as formas de manifestação da violência. Sugerindo que o enfrentamento da violência no ambiente escolar requer uma atuação complexa e transdisciplinar possibilitando ouvir e explorar as potencialidades dos estudantes, antes de taxá-los como portadores de psicopatologias, assim condenando-os ao fracasso.

Pereira e Williams (2008) reiteram que as dificuldades de aprendizado que conduzem ao fracasso escolar não podem ser reduzidas a distúrbios de aprendizagem, uma vez que não são resultantes apenas de características individuais dos alunos, mas resultam da interação de diversos fatores, a exemplo de fatores culturais, econômicos, políticos e sociais, o que inclui a influência de situações de violência na escola, no ambiente doméstico e na comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um fenômeno construído historicamente e sofrer a influência dos mais diversos fatores, torna-se inquestionável reconhecer a complexidade do fenômeno da violência e as repercussões que produzirão na vida dos indivíduos envolvidos. Apesar da dificuldade de conceituação deste fenômeno, toma-se como referência o conceito da Organização Mundial da Saúde, que estabelece como possíveis consequências da violência, dentre outros sintomas, a privação, dano psicológico ou desenvolvimento prejudicado.

Diante disso, tem-se o fracasso escolar como possível implicação da violência. Observa-se haver um esforço institucional por parte dos sistemas educacionais em atribuir as causas do insucesso acadêmico exclusivamente a fatores intrínsecos aos estudantes, especialmente das camadas sociais menos favorecidas economicamente, a exemplo de fatores psicológicos, pobreza e relações familiares fragilizadas.

Experiências de violência, dentro e fora do ambiente escolar, repercutem sobre o desempenho acadêmico por fatores intrínsecos e extrínsecos aos estudantes. Entre os fatores individuais intrínsecos aos estudantes destacam-se os danos psicológicos, cognitivos e mentais decorrentes da violência, além de medo, insegurança, privação, alterações comportamentais, como introspecção e isolamento social. Por fatores extrínsecos tem-se a ausência de professores nas escolas consideradas violentas ou em regiões violentas, a desmotivação profissional destes, estrutura física inadequadas, práticas pedagógicas ineficazes, dentre outros fatores.

A produção do fracasso escolar, assim como a violência, resulta da interação destes diversos fatores, o que inevitavelmente inclui condição socioeconômica e relações familiares como potenciais influenciadores de insucesso, porém não podem ser admitidos como fatores condicionantes e muito menos determinantes, visto que a vivência de situações de violência, os modelos educacionais inadequados à clientela, deficiências estruturais das escolas e precarização das condições de trabalho dos professores exercem grande e inevitável influência sobre o sucesso ou fracasso dos estudantes.

Vivências de violência, ainda que de baixa intensidade, causam danos psicológicos e mentais importantes na vida dos estudantes e repercutirão no desempenho escolar e afetarão a motivação

e as expectativas dos estudantes em relação à escola, e desta forma irão ter consequências nos seus objetivos referentes à educação e aprendizagem, conduzindo a processos de evasão, repetência ou ainda passagem para séries subsequentes com conhecimento deficitário (ABRAMOVAY, 2014).

Não se pode afirmar com precisão, a partir desse estudo, a magnitude da influência das situações de violência no desempenho acadêmico de estudantes. Tornam-se necessários estudos futuros, de caráter quantitativos e qualitativos, inclusive com triangulação metodológica, que possibilitem compreender em profundidade o processo de construção do fracasso escolar de estudantes que vivenciam situações de violência, ouvindo os vários atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Porém não se pode negar que a violência implicará em desmotivação de estudantes e professores, insegurança e absentismo escolar que inevitavelmente refletirá no desempenho dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília, DF: UNESCO; MEC, 2003.

ABRAMOVAY, Mirian *et al.* **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília, DF: UNESCO, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam. Juventude e violências nas escolas. *In*: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Adriana Loiola do (org.). **Juventudes, cultura de paz e subjetividades**. Teresina: Edufpi, 2014.

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ALENCAR, Eliana de Sousa. **As relações interpessoais entre professores e alunos mediando histórias de fracasso escolar**: um estudo do cotidiano de uma sala de aula. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

ARREGUY, Marília Etienne; MORENA-TORRES, Marina; CAMPOREZ, Giulia Aguiar. Violência simbólica e fracasso escolar: reflexões psicanalíticas na educação. **Revista Aleph**, [s.l.], ano 6, n. 17, p. 53-70, 2012.

ASSIS, Simone Gonçalves de; MARRIEL, Nelson de Souza Motta. Reflexões sobre Violência e suas Manifestações na Escola. *In*: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTATINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (org.). **Impactos da Violência na Escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: MEC; FIOCRUZ, 2010.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP; MEC, 2017.

CASIQUE, Leticia Casique; FUREGATO, Antônia Regina Ferreira. Violência contra mulheres: reflexões teóricas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [s.l.], v. 14, n. 6, nov./dez. 2006.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-442, jul./dez. 2002.

COELHO, Elza Berges Salema; SILVA, Anne Caroline Luz Grüdtner da; LINDNER, Sheila Rubia. **Violência**: definições e tipologias. Florianópolis: UFSC, 2014.

DAHLBERG, Linda Lee; KRUG, Etienne. Violência; um problema global de saúde pública. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1163-1178, 2007.

DEGENSZAJN, Raquel Diaz; ROZ, Deborah Patah; KOTSUBO, Lucimeire. Fracasso escolar: uma patologia dos nossos tempos. **Revista Pediatria**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 106-13, 2001.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO; SEMANA DE EDUCAÇÃO, 19., 2007, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.

HAILE, Rahel Tesfaye; KEBETA, Nigussie Deyessa; KASSIE, Getnet Mitike. Prevalence of sexual abuse of male high school students in Addis Ababa, Ethiopia. **BMC international health and human rights**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 24, 2013.

HIDALGO, Kênia Ribeiro da Silva. Fracasso escolar: uma violência simbólica na perspectiva sociológica de Bourdieu. **Revista Publicatio UEPG - Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 22, n. 2, p. 193-204, jul./dez. 2014.

LOPES NETO, Aramis Antônio. Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p.164-172, 2005.

LUSTOSA, Amanda Peres *et al.* Abuso Sexual contra crianças: evidências para o cuidado de enfermagem. **Cadernos ESP**, Ceará, v. 8, n. 2, p. 50-63, jul./dez. 2014.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves. Violência nas escolas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p.605 - 618, 2009.

MEKURIA, Aleme; NIGUSSIE, Aderajew; ABERA, Muluemebet. Childhood sexual abuse experiences and its associated factors among adolescent female high school students in Arbaminch town, GammuGoffa zone, Southern Ethiopia: a mixed method study. **BMC international health and human rights**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 21, 2015.

NOGUEIRA, Rosana Maria César Del Picchia de Araújo. **Violência nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar**. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Pós-graduação Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **World report on violence and health**. Geneva: WHO; 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Paulo Celso; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar. **Revista Semestral da ABRAPEE**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 139-152, jan./jun. 2008.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Revista Educação & sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, out. 2007.

PRIOTTO, Elias Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p.161-179, 2009.

RAPOSO, Fernanda Carvalho Ramalho. **Fracasso escolar: a voz de quem sofre as suas consequências**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RIBAS, Milena Almeida; CARVALHO, Themis Goretti Moreira Leal de. A extensão universitária na saúde do escolar: um olhar voltado para a violência na escola. **Revista Cataventos**, Cruz Alta, v. 1, n. 8. p. 115-131, 2016.

SEVERNINI, Edson; FIRPO, Sergio Pinheiro. **The relationship between school violence and student proficiency**. São Paulo: Escola de Economia de São Paulo; FGV, 2009.

SILVA, Saskia Lavyne Barbosa da; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Desempenho motor, imagem corporal e bullying escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Universidade Federal de Sergipe, v. 7, n. 13, p. 45-54, maio/ago. 2014.

SIRINO, Marisa de Fátima. **Repensando o fracasso escolar**: reflexões a partir do discurso da criança-aluno. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

SOUSA, Ana Maria Borges de. Violência e fracasso escolar: a negação do outro como legítimo outro. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 179-188, 2002.

SOUZA, Therianne Menezes; BARBOSA, Rochele Bezerra. Abuso sexual intrafamiliar em meninos. **Revista Psicologia em Foco**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 1-12, jan./jun. 2015.

TEIXEIRA, Evandro Camargos; KASSOUF, Ana Lúcia. Impacto da violência nas escolas paulistas sobre o desempenho acadêmico dos alunos. **Revista Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 221-240, jun. 2015.

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) COMO FERRAMENTAS MOTIVADORAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT'S) AS MOTIVATING TOOLS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF STUDENTS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)

Doralice Ferreira Silva
doralices24@gmail.com

Graduada em Geografia pela Universidade de Santo Amaro (2021), e acadêmica de Pedagogia no Instituto Federal do Amapá. Atualmente é concursada (Auxiliar de Disciplina) da Prefeitura Municipal de Tartarugalzinho. Trabalha na educação desde 2002, com ênfase em Educação infantil e fundamental.

RESUMO

A busca da máxima excelência no processo de ensino – aprendizagem permeia a preocupação de professores e especialistas nas reuniões, mesas redondas ou debates sobre a educação nos mais diversos contextos. Deliberar iniciativas, apontar pontos críticos possíveis otimizações e soluções dentro deste contexto, são os objetivos a serem buscados no bojo deste artigo. A pesquisa apresenta como objetivo geral: compreender a importância da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Como objetivos específicos: a) discutir sobre o desenvolvimento dos principais conceitos relacionados as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's); b) entender a importância das práticas de ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos; c) avaliar a importância de algumas ferramentas relacionadas as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa possui um cunho qualitativo a partir do levantamento e discussão de dados bibliográficos. Concluímos que, à medida que o sistema educacional utiliza das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem há uma diminuição da exclusão digital, e do analfabetismo funcional, fazendo com que a educação ultrapasse as paredes das salas de aula. Os especialistas costumam estar de acordo com um ponto básico: o computador pode dar contribuições relevantes à sala de aula, mas tudo depende de como se faz o uso da tecnologia.

Palavras-chave: redes sociais; ensino e aprendizagem; qualidade de vida.

ABSTRACT

The search for maximum excellence in the teaching-learning process permeates the concern of teachers and specialists in meetings, round tables or debates on education in the most diverse contexts. Deliberate initiatives, point out critical points, possible optimizations and solutions within this context, are the objectives to be pursued in the context of this article. The research has as a general objective: to understand the importance of using

Information and Communication Technologies in the modality of Youth and Adult Education. As specific objectives: a) discuss the development of the main concepts related to Information and Communication Technologies (ICT's); b) understand the importance of teaching practices in the Youth and Adult Education modality; c) evaluate the importance of some tools related to Information and Communication Technologies (ICT's) in the Youth and Adult Education modality. The research has a qualitative nature. Research was based on survey and discussion and bibliographic data. As the educational system uses technologies in the teaching-learning process, there is a decrease in digital exclusion and functional illiteracy, and in this way education goes beyond the walls of classrooms, experts tend to agree with a basic point, the computer can indeed make relevant contributions to the classroom, but it all depends on how the technology is used.

Keywords: social networks; teaching and learning; quality of life.

INTRODUÇÃO

A busca da máxima excelência no processo de ensino – aprendizagem permeia a preocupação de professores e especialistas nas reuniões, mesas redondas ou debates sobre a educação nos mais diversos contextos. Deliberar iniciativas, apontar pontos críticos possíveis otimizações e soluções dentro deste contexto, são os objetivos a serem buscados no bojo deste artigo.

Como superar o tradicionalismo, enraizado no ensino das escolas públicas, não por culpa ou negligência dos educadores, muitas vezes é uma das poucas formas de se dar continuidade ao processo, mas sim por falta de assistência do poder público, que é o fomentador majoritário da educação em nosso país. É certo que existem inúmeros fatores externos à escola que fazem os estudantes evadirem, principalmente, os problemas sociais, mas não podemos deixar de lado a significância que os professores e a escola possuem nesse fato (LIBÂNEO, 2013).

Este fato está intrinsecamente ligado ao rendimento dos alunos e uma melhor abordagem sobre o tema pode trazer à tona perspectivas de como aguçar a criatividade e a forma de se aprender de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Levantar estatísticas e apresentar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e suas vertentes para como se tornar o ensino mais atraente e de maneira não muito rebuscada, e de como estes fatores podem contribuir na melhoria da qualidade de vida de alunos da EJA, é a função deste trabalho.

A modalidade de ensino da EJA precisa ser diferenciada do ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996 - Lei 9.394/96) estabeleceu no capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos, artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

Essa definição da EJA esclarece o potencial de educação inclusiva e compensatória que essa modalidade de ensino possui, então, neste contexto, faz-se necessário o uso preciso e racional de como fazer os alunos não desmotivarem e darem continuidade em seus estudos, se utilizando de ferramentas que possam fazer a diferença em seus aprendizados.

A utilização das TIC's pode fazer a diferença e neste trabalho buscar apresentar argumentos e teses de diversos autores e os confrontar para poder concluir se o uso racional e de forma técnica das TIC's pode ser o diferencial para um sólido aprendizado dos alunos da EJA. As Tecnologias da Informação e Comunicação podem ser o diferencial em um aprendizado sólido para os alunos da EJA? Como, para que e em que contextos pode-se inserir as TIC's na vida dos alunos da EJA? E quais recursos podemos utilizar no ensino da EJA?

A pesquisa apresenta como objetivo geral: compreender a importância da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Como objetivos específicos: a) discutir sobre o desenvolvimento dos principais conceitos

relacionados as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's); b) entender a importância das práticas de ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos; c) avaliar a importância de algumas ferramentas relacionadas as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na modalidade da Educação de Jovens e Adultos

O método escolhido para ser tratado neste trabalho foi o da pesquisa bibliográfica, pois este converge com o problema em questão. O estudo remeteu-se, sobretudo, a obras de teóricos e especialistas no assunto, contando assim, com conexões baseadas nas obras e pensamentos destes autores.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA BREVE DISCUSSÃO

Dentro da realidade que se presencia em sala de aula, principalmente baseada em intervenções feitas no âmbito dos estágios supervisionados e até mesmo em meu conhecimento técnico e profissional, percebe-se que os alunos possuem diferentes níveis de assimilação de conteúdo. Sem falar da grande parcela de desinteresse e até mesmo falta de um ambiente tecnologicamente atrativo. Dentro deste contexto, há a contemplação de diversos assuntos relacionados ao âmbito da comunidade atendida, ou seja, é recorrente constatar-se que a concepção pedagógica que a escola adota, geralmente é a crítico social dos conteúdos, onde o aluno tem de saber mais da realidade que o cerca e principalmente, compreender seu papel enquanto agente social e o que é mais necessário aprender para que consiga uma significativa melhora em sua vida, o que se entende como a própria qualidade de vida (LIBÂNEO, 1994, p. 24).

As Tecnologias da Informação e Comunicação referidas abreviadamente como TIC's são consideradas como vertente e até mesmo nos remete de maneira sinonímica às tecnologias da informação (TI). Entretanto, é um termo geral que chama a atenção para o papel da comunicação na moderna tecnologia da informação (CASTELLS, 2009, p. 132).

Entende-se que TIC's consistem em todos os meios técnicos usados para tratar as informações e auxiliar na comunicação, em outras palavras, segundo Imbérnom (2010) as TICs correspondem a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam por meio das funções de software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem.

As Práticas de Ensino e a BNCC (EJA)

Na visão de Silva (2017) evidentemente, a inclusão da EJA na BNCC não seria de pronto a solução para que tivéssemos avanços significativos na modalidade. Entretanto, a ausência completa de propostas e o esvaziamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (SECADI/MEC) a partir de 2016, com a chegada de Michel Temer à presidência, vêm apenas reforçando o lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos no país.

Um passo a mais nessa direção se estabeleceu com a decisão do Conselho Nacional de Educação, de fins de 2018, que permite que 80% da carga definida para a Educação de Jovens e Adultos possa ser cumprida a distância. A Educação a Distância deve ser mais uma opção a ser oferecida aos jovens e adultos, levando em conta a diversidade de sujeitos e condições para retomar os estudos. Entretanto, o que se avizinha é a possibilidade de fazer cursos ainda mais baratos com participação da iniciativa privada e a redução da oferta de vagas em cursos presenciais para jovens e adultos nas redes públicas.

Segundo o IBGE (2021) em muitas redes estaduais brasileiras assistimos a um processo de redução de matrículas, fechamento de turmas e investimentos cada vez menores na modalidade. Em 2007, o Brasil tinha 4.985.338 matrículas na EJA, que se reduziu para 3.598.716 em 2017. Em alguns estados, como São Paulo, a redução é ainda mais acelerada, pois em 2007 eram 930.948 estudantes e, em 2017, 446.449, ou seja, menos da metade do que havia dez anos antes, conforme os dados do Censo Escolar.

Do ponto de vista curricular, os estudos recentes vêm indicando que não será possível avançar na Educação de Jovens e Adultos sem que se avance na construção de um currículo identificado com a diversidade de sujeitos demandantes da modalidade. Conforme indica Di Pierro (2017, p. 10):

O recuo na procura pelos cursos é atribuído pelos analistas, sobretudo, à precariedade e inadequação da oferta – considerada pouco atrativa e relevante, devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos.

É necessário que seja possível atender populações ribeirinhas, trabalhadores rurais e urbanos, jovens que foram expulsos do sistema regular, infratores, mães que abandonaram os estudos para cuidar dos filhos, idosos, população LGBT, enfim, todos aqueles que tiveram seu direito à educação cerceado em diversos contextos. Certamente, a BNCC terá uma fraca relevância de sentido, pois é preciso definir currículos localmente, renunciando aos conteúdos convencionais das escolas para escolher aqueles que melhor possam fazer com que estes diversos sujeitos possam de fato avançar em suas possibilidades em termos pessoais e profissionais.

Para Mota Neto (2005 *apud* SILVA, 2017) vale mencionar um dos conceitos relacionados aos direitos humanos, que Katerina Tomasevski define como adaptabilidade. Segundo ela, não são os sujeitos que devem se adaptar às instituições e às políticas, mas o inverso, ou seja, as instituições precisam criar propostas e programas que se adaptem às possibilidades e às condições de vida dos sujeitos. Caso isso não ocorra, estaremos sempre promovendo a exclusão.

Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos poderia se aproximar de alguns dos pressupostos da educação popular, que, sem estar preocupada com a escolaridade formal, propõe o diálogo com os educandos e considera suas demandas como princípio educativo.

A educação popular pugna pela valorização das experiências de vida e dos saberes dos jovens e adultos, pelo diálogo entre professor e aluno, pela relação entre os saberes científicos e populares, pela adoção de metodologias ativas, críticas, criativas, investigativas e problematizadoras (MOTA NETO, 2017, p. 155).

Paulo Freire também realiza esta conexão entre a educação popular e a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de que não é possível realizá-la sem levar em conta as especificidades de seus sujeitos. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade.

Para tanto, sabemos que a Base Nacional Comum Curricular tem pouco a contribuir. Entretanto, a ausência da modalidade dos documentos curriculares também expressa um descaso com esta enorme fatia da população que vem tendo historicamente cerceado o seu direito à educação em algum momento da vida.

FERRAMENTAS RELACIONADAS AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

As TIC's podem contribuir para o acesso universal à educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, melhorar a gestão educacional ao fornecer a combinação certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades. A equipe que deve compor o quadro de funcionários de uma escola, deve ser sólida e formada por professores, pedagogos, técnicos educacionais, diretoria, secretaria. Eles devem possuir ensino superior na área em que lecionam, a maioria deve ser formada em universidades de grande renome, como as federais e estaduais.

Os docentes, nas universidades devem contar com uma formação profissional sólida, ou seja, possuir uma carga de conhecimento técnico acumulado e experiências culturais e sociais que os levem a um outro nível de se reportarem e dar suporte aos alunos, onde deve ser de maneira bastante interativa, mas não deixando de lado suas autoridades e primando sempre pelo respeito à hierarquia. Veja abaixo alguns exemplos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e perceba como elas permeiam a realidade escolar e educacional que, por vezes confundem-se com os aspectos que envolvem nossa própria vida cotidiana, ficando difícil de dissociá-las.

O uso do celular como ferramenta motivadora no processo de ensino-aprendizagem

Vivencia-se em uma sociedade em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) passaram a fazer parte do nosso dia a dia, tornando-se quase que impossível vivermos sem elas, como por exemplo, ao irmos ao caixa eletrônico, ao acessarmos à internet, ao usarmos o smartphone etc. Enfim, as TIC's tornaram-se uma realidade e a escola não pode ignorá-las, sendo urgente a necessidade de trazê-las para o ambiente educacional.

A escola que, por muito tempo foi resistente e indiferente às mudanças e que está inserida dentro dessa sociedade da informação e comunicação, não pode ficar alheia às essas constantes mudanças tecnológicas que ocorrem fora dela, tendo como principal desafio incorporar as tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem (COSCARELLI, 2010, p. 521).

Na atualidade, muitos alunos possuem um smartphone ou tablet com acesso à internet, porém o seu uso em sala de aula ainda é visto com muita resistência por uma grande quantidade de docentes e, por isso, a maioria das escolas ainda hoje proíbe o seu uso em sala de aula. Mas, quando o aluno consegue perceber que o conteúdo que ele está aprendendo na escola faz parte do seu mundo fora da escola, esse aluno passa a interessar-se mais e ter uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a escola segundo Coscarelli (2010, p. 524)

[...] precisa de ideias, projetos e pesquisas que possam lhe oferecer apoio, auxiliando, assim, a reflexão sobre a melhor forma de usar essas tecnologias como recurso didático e sobre como a escola pode ajudar seus alunos a desenvolver competências e habilidades importantes para o letramento digital.

Ainda de acordo com Coscarelli (2010, p. 524), “[...] a escola não deve perder essa oportunidade de incorporar as novas tecnologias, sobretudo as digitais, em suas práticas educativas”. Dessa forma, a escola deve incorporar o uso do celular nas práticas educativas dos alunos, pois, de acordo com a Proposta Curricular do Ministério da Educação para a Educação de Jovens e Adultos, as TIC “[...] são poderosos instrumentos aos quais os alunos da educação de jovens e adultos precisam ter acesso” (BRASIL, 2002, p. 96).

Não é verdade que o aparelho celular só vem a prejudicar o aprendizado nas aulas, principalmente nas de língua portuguesa. Onde há uma cobrança por se falar e expressar-se bem.

Ao contrário, este aparelho pode ser um recurso didático a ser utilizado em diferentes momentos na escola, desde que conste no planejamento do plano de aula do docente e da instituição escolar.

Este é um viés muito importante e que deve ser abordado dentro desta temática, pois sabendo como pode ser encaixado e abordado no planejamento do professor fica mais relevante e acessível aos alunos. E, tão logo, potencializam-se as mais variadas possibilidades de se utilizar um celular em sala de aula e fora dela, seja de aparelhos mais simples e baratos até os mais modernos e com preços exorbitantes.

Um celular simples, por exemplo, que tem como aplicações, a calculadora, o conversor de moeda, de comprimento, de peso, de volume, de área, e de temperatura, tem também a contagem regressiva e o cronômetro, podendo assim auxiliar nas mais diversas atividades na sala ou fora dela. E os aparelhos mais modernos possuem, além disso, tudo como aplicações, também o tradutor de línguas que bastante conhecido por ser utilizado no Google, mais que em alguns não têm necessidade da internet para o uso, o gravador de voz, a filmadora a câmera, e a internet, o que pode tornar as aulas mais interativas e dinâmicas.

Diante de um leque de possibilidades e mediante as facilidades da utilização de diferentes aplicativos do celular, fica nítida para nós a possibilidade de sua utilização em sala de aula desde a calculadora ao acesso de bibliotecas virtuais e tudo isso depende da forma como o professor usa a tecnologia para si mesmo em sua sala de aula e com os seus alunos.

Para tanto se faz necessário, nós professores, estimularmos nossos alunos a estimulá-los a utilizarem os recursos tecnológicos disponíveis dos aparelhos eletrônicos trazidos pelos discentes à sala de aula, associando-os ao seu cotidiano, despertando o prazer e o interesse aos conteúdos curriculares aplicados na disciplina de Língua Portuguesa, remetendo melhor ao aluno reflexões sobre a temática aplicada pelos professores.

Para Ferreira (2012, p. 458) afirma que “[...] em curto prazo, cada criança estará conectada, a partir de sua casa, à melhor oferta educativa on-line, seguindo seu próprio ritmo de estudo”. Por isso, faz-se necessário que a escola, urgentemente, inclua as TIC's no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

O processo educativo vai além do espaço educativo formal ofertado pela escola. Entretanto, na escola podemos estimular o pensamento crítico, criativo, fortalecendo a formação cidadã ou vivenciar circunstâncias mais restritivas e opressoras da liberdade do pensamento.

Segundo Freire (2008), a educação deve ser não pragmática e não restritiva, estimulando os estudantes para que sejam eles mesmos. A escola foi eleita pela sociedade como espaço formal indicada para sistematização do conhecimento. O que se verifica com o passar dos anos é que a escola segue rituais rígidos de transmissão de conhecimentos e com medo do diferente, mantém relações autoritárias e resistentes em busca de novos e diferentes caminhos.

Moran (2008) considera que mantemos algo que já não acreditamos completamente, mas não ousamos incorporar novas propostas mais adequadas a sociedade da informação e do conhecimento, cada vez mais presente. Somos obrigados a conviver numa conjuntura constantemente contraditória: de um lado, comportamentos, propostas pedagógicas e currículos cristalizados; de outro o enorme crescimento de novas tecnologias e o acesso a estas tecnologias pelos estudantes.

Com isso, podemos afirmar que a escola precisa evoluir, precisa ser repensada, precisa está ligada à vida, ao cotidiano dos seus estudantes para fazer sentido, ter significado, ser contextualizada. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e Sem Fio (TIMS) avolumam os desafios da realidade escolar e os educadores necessitam se adequar a realidade desenhada pelas TIMS. Entre as TIMS, temos o celular, um aparelho popular, com aplicativos

que podem vir a ser utilizados em sala de aula como recurso pedagógico. A Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), revelou que em janeiro de 2017 havia no Brasil 243,4 milhões de linhas ativas na telefonia móvel e tele densidade de 117,65 acessos por 100 habitantes.

Outro aspecto importante a considerar, é o poder de convergência que o aparelho celular apresenta, integrando vários recursos como a internet, câmera fotográfica, filmadora, calculadora, relógio, cronometro, gravador de voz, rádio, GPS, e-mail, computador, SMS, wi-fi, editores de textos, softwares, calendário, *bluetooth*, entre outros, que podem dinamizar todo processo de ensino, proporcionando ao educador recursos didáticos que o tornam indispensáveis para a sala de aula da realidade atual [...] (RIBAS *et al.*, 2012, p. 2).

Nessa direção, Silveira (2009) afirma que não tem sentido negar o acesso dos estudantes a um meio de comunicação que vem adquirindo cada vez mais importância na sociedade. Ao invés de proibir porque temos problemas por uso indevido nas escolas, devemos aproveitar para ensinar como as pessoas devem se portar com o celular.

Costa (2012) ressalta, para tentar compreender hoje os dilemas e impasses do uso do aparelho celular no contexto escolar é necessário entender, a priori, que com a invasão do celular na escola, seu “baixo custo” e facilidades, seria um grande desperdício deixá-lo de lado ou mesmo tentar retirá-lo do espaço escolar, pois esta ferramenta pode ser utilizada para o avanço do processo ensino-aprendizagem.

O uso da televisão no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA

Segundo Jung (2010) A ferramenta chamada televisor, televisão ou também chamada simplesmente de TV, pode ser considerada como a primeira TIC a ser usada pelos educadores nos últimos 100 anos. O debate acerca de cultura visual e sociedade são termos que exigem que se faça uma retomada dos conceitos de sociedade e de cultura. Faz-se necessário dizer que o termo sociedade tem vários sentidos, que pode ser construído tomando-se diversos parâmetros, como o político, o social ou econômico.

Por estas razões, a sociedade se constituiu em objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Antropologia, da História e da Sociologia. Por conseguinte, o termo cultura é descrito por diversos estudiosos que conceituaram em diversas dimensões, neste caso cultura pode ser definida de diversas maneiras, sendo assim, vai depender da atribuição que se dá a mesma, sociológica, antropológica ou outra.

Com efeito, os termos sociedade e cultura se entrelaçam e complementam-se, fornecendo o entendimento de que não se pode conceber a cultura sem vê-la de forma íntima e interligada no âmbito do sistema educacional, lugar onde ocorre a reprodução intencional e sistematizada do conteúdo simbólico que rege o conjunto das práticas culturais de uma determinada sociedade.

É neste contexto que a questão da imagem visual em geral e o gênero televisivo, em particular, aparece. Na história, expressa o uso da inteligência e da criatividade humana, no sentido de desenvolver a capacidade de comunicação entre indivíduos. Com o passar dos tempos, a imagem foi se transformando.

Primeiro surgiu como desenhos inscritos nas cavernas. Hoje, a imagem visual não tem mais como suporte somente o barro, a pedra, o metal ou o papel. Atualmente, ela tomou forma eletrônica e midiática, a exemplo da imagem 17 televisiva e de seus diferentes gêneros: programas de auditório, filmes, teleteatro, telenovelas e outros.

Em sala de aula, conforme Imbernón (2010) muitas são as indagações e até mesmo pressões de alunos, querendo manifestações do professor sobre programas assistidos, cujos heróis e vilões,

algozes e vítimas provocam discussões acaloradas, eles procuram como uma novidade positiva que o professor conheça os programas que estão “alimentando” seus alunos. Assim, o docente terá condições de conversar com os alunos sobre eles, podendo identificar a leitura que fazem deles, e seus principais equívocos. A ferramenta principal não será corrigir, desmentir, discordar.

Currículos escolares tentam ignorar que fora da sala de aula as crianças muito aprendem sobre o mundo, que a informação que a mídia lhes lega é acessível. É neste contexto que entra o planejamento do professor. Como ele deve procurar meios de entender como a escola é. Pode solicitar e/ou estimular competências não para simplesmente ler, interpretar, mas para compreender mensagens audiovisuais que os jovens consomem e com que se envolvem afetivamente. Deve encorajá-los a conhecer a mídia, despertar-lhes o pensamento crítico, analisar o que a TV veicula. O professor necessita se familiarizar com a tecnologia que irá trabalhar (Quadro 1) para que o uso produza resultados positivos na aprendizagem, antes de ligar o aparelho deve lembrar-se de:

Quadro 1 - Planejamento referente ao uso da televisão em sala de aula

- Gravar o programa e selecionar as cenas que serão exibidas aos alunos, fazendo o recorte dentro dos seus objetivos;
- Planejar as aulas propondo exercícios e atividades relacionadas ao vídeo: eles não podem ser exibidos como se fossem autoexplicáveis;
- Checar a qualidade da imagem e do som;
- Parar a exibição sempre que necessário para comentários ou explicações;
- Pedir para os alunos anotarem as cenas mais importantes, as falas e os detalhes mais marcantes;
- Rever as cenas mais importantes;
- Observar as reações do grupo para voltar aos pontos da exibição que a turma mais se deteve
- Ao adotar a televisão como recurso pedagógico, convém avisar os pais pois eles podem ter preconceitos e achar que a escola está enrolando ao colocar a turma na frente do aparelho “em vez de” dar aula.

Elaborado pela autora, 2022. Fonte: Revista TV Escola (2010).

O uso do Youtube e como ele se enquadra no planejamento do processo de ensino aprendizagem dos alunos da EJA

Prender a atenção dos estudantes, que estão cada vez mais conectados, não tem sido uma tarefa fácil para os educadores. O problema se torna cada vez maior conforme os alunos vão ganhando mais idade. Nas salas de aula do ensino médio, é muito comum os professores disputarem a atenção dos estudantes com aparelhos eletrônicos, celulares, tablets, notebooks. Por isso, o momento é propício para tornar a tecnologia - e a sua turma - uma aliada em sala de aula. O uso de recursos tecnológicos que estão presentes no dia a dia dos alunos pode ajudar a aproximá-los dos temas tratados em sala, além de servir como estímulo para o estudo.

Para encorajar os alunos a usar o Youtube, por exemplo, em sala, pode-se listar alguns bons motivos para incluir a rede social no planejamento do professor ou na rotina dos profissionais da educação (Quadro 2).

Quadro 2 - Planejamento referente ao uso do Youtube em sala de aula

1. Pode oferecer conteúdo que sirvam como recursos didáticos para as discussões em aula. Incentive os estudantes a participar das aulas compartilhando com eles vídeos que serão relevantes para o contexto escolar. Desde que bem selecionados, os conteúdos audiovisuais podem mostrar diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto, fomentando os debates e discussões em sala;
2. Armazenar todos os vídeos que você precisa em um só lugar. Se você ainda não é um usuário do Youtube, basta criar uma conta na rede (gratuitamente) para ter acesso às listas de reprodução (lista de reprodução). Elas permitem que você organize seus vídeos favoritos em sequência. Um usuário não precisa selecionar apenas vídeos publicados por ele, ou seja, a playlist de um professor pode conter vídeos publicados por outros membros do Youtube.
3. Outra vantagem de organizar os vídeos em listas é que quando um vídeo termina, o próximo começa sem que sejam oferecidos outros vídeos relacionados, mas que não interessam ao seu propósito didático naquele momento. Ao selecionar o material que será visto pelos alunos, você pode garantir que o conteúdo hospedado em seu canal seja confiável.
4. Montar um acervo virtual de seus trabalhos em vídeo. Com uma câmera fotográfica, um celular ou uma câmera de vídeo simples, você pode capturar e salvar projetos e discussões feitas em sala de aula com seus alunos. Com esses registros da prática pedagógica você terá em mãos (e na rede) um material rico, que pode servir como base para uma análise crítica de seu trabalho e dos trabalhos apresentados por seus alunos. Os registros ainda viram material de referência para toda a comunidade escolar, pois qualquer vídeo armazenado no Youtube pode ser facilmente compartilhado entre os alunos e professores da escola e fora dela.
5. Permitir que estudantes explorem assuntos de interesse com maior profundidade. Ao criar listas de reprodução específicas para os principais assuntos abordados em sala, você cumpre o papel do mediador e oferece aos alunos a oportunidade de aprofundar os conhecimentos a respeito dos temas trabalhados nas aulas. Ao organizar lista de reprodução com vídeos confiáveis e relevantes, você permite que os estudantes tenham contato com os conteúdos que interessam a eles, sem que eles percam muito tempo na busca e na seleção de informações.
6. Ajudar estudantes com dificuldades. Você pode criar uma lista de reprodução com vídeos de exercícios para que os alunos resolvam no contraturno escolar. Esse material serve como complemento para os conteúdos vistos em sala e os estudantes podem aproveitá-lo para fazer uma revisão em casa dos assuntos vistos na escola.
7. Incentivar os alunos a produzir e compartilhar conteúdo. Lembre-se: seus alunos já nasceram em meio à tecnologia. Por isso, aproveite o que eles já sabem e proponha que usem câmeras digitais ou smartphones para filmar as experiências feitas no laboratório de Ciências, para que desenvolvam projetos - como a gravação de um "telejornal" nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo - ou nas apresentações de seminários. O conteúdo produzido pelos estudantes também pode ser disponibilizado na rede - desde que os pais sejam comunicados previamente para autorizar a exibição de imagem dos filhos na rede. Tal ação pode incentivar os estudantes a participar de forma mais ativa das aulas.
8. Permitir que os alunos deixem suas dúvidas registradas. Você pode combinar com seus alunos para que eles exponham as dúvidas no espaço de comentários do canal, logo abaixo dos vídeos. Assim, é possível criar ou postar novos vídeos sobre os assuntos sobre os quais os estudantes ainda têm dúvidas.

Elaborado pela autora, 2022. Fonte: Revista TV Escola (2010).

O uso das redes sociais e como elas se enquadram no planejamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA

As redes sociais têm feito sucesso entre pessoas de todas as idades, se você é professor de jovens e adolescentes sabe que o Instagram está em um momento de forte e amplo consumo, entre eles. Então por que não utilizar o Instagram para motivar a aprendizagem? Para Kenski (2010, p. 77) “O Instagram é uma rede social gratuita e online de compartilhamento de fotos e vídeos, de maneira principal. Essa ferramenta também pode ter uma finalidade educativa, podendo ser utilizada de várias maneiras em sala de aula.”

Pode-se começar publicando fotos instantâneas dos trabalhos artísticos dos seus alunos, destacando as habilidades deles. Os estudantes gostam do reconhecimento, além disso, dar visibilidade aos trabalhos deles podem ser extremamente gratificantes, para o aluno, para a família e para a comunidade escolar.

Uma outra forma é começar escolhendo um estudante por semana para ser o responsável pela conta do Instagram na sala de aula e a partilhar fotografias da vida estudantil diária. Ou ainda publicando fotos de uma viagem de campo e/ou eventos da escola. Dará certo se o professor convidar um estudante voluntário para ser o responsável por tirar fotos e compartilhá-las em na conta do Instagram da sala de aula (KENSKI, 2010, p. 77).

O professor pode pedir aos alunos que procurem fotos históricas de um determinado acontecimento em um determinado período e compartilhem na conta do Instagram com legendas referentes aos fatos. Adicionalmente, crie um concurso das melhores fotos e faça em um cartaz (com as fotos impressas) com os acontecimentos em ordem cronológica (IENNACO, 2009, s.p.).

O discente também pode compartilhar recomendações de leitura, ou quem sabe, usar os “TBT’s” da vida dos alunos e relacionar com alguma disciplina que estiver ministrando. Além disso pode convidar os alunos a tirar fotos de seus livros favoritos e postar as fotos com uma pequena sinopse do livro. Fazendo-se uso do Instagram ou do Facebook.

Iennaco (2009, p.42) afirma que cada sala pode ter o seu próprio Facebook e, divididos em grupos, os alunos devem ficar responsáveis pelas postagens. Os temas são escolhidos pelos professores e vão desde questões gramaticais a produções textuais. Todos os trabalhos serão apresentados na internet. Como os discentes têm consciência da exposição gerada pelo Facebook, certamente serão mais cuidadosos no momento dos posts, o que implicará mais pesquisas e cuidados com a questão ortográfica.

Os filmes despertam muito interesse nos alunos e se suas exibições forem aliadas ao Facebook, isso trará um retorno de aprendizagem positivo. Por exemplo, escolha um filme que seja interessante para a idade da turma, passe-o para a sala e depois o explore no Facebook.

Para Iennaco (2009, p.172) Essa exploração pode ser feita através das produções de resenhas, que devem ser lidas e comentadas pelos colegas, ou simplesmente através de comentários a respeito do filme. É interessante que seja revisada a estrutura do parágrafo argumentativo para que os comentários sejam embasados e não se limitem a expressões como “Adorei”, “Odiei”, “Gostei mais ou menos” etc., que são, infelizmente, tão típicas. É importante trabalhar com a argumentação, enfatizando que todos os posicionamentos precisam ser justificados.

Para Gil (2010) Os gêneros textuais também podem ser trabalhados aliados ao Facebook. Por exemplo, após a explicação sobre o gênero biografia, solicite que pesquisem e que produzam biografias de diferentes escritores para postarem no Facebook. Assim, o conhecimento será ampliado, pois todas as biografias serão lidas por todos da sala.

Além disso, é possível promover concursos de paródias, de poemas, contos, crônicas, enfim, é possível explorar os mais diferentes gêneros textuais. As possibilidades são variadas e podem

ajudar muito na aprendizagem dos alunos. Os desafios são grandes, mas não são intransponíveis. O importante é ousar e não desistir. O primeiro passo é muito importante e aprender com os erros também. Aquilo que não deu muito certo na primeira tentativa sairá melhor na próxima, até que o sucesso seja total (KENSKI, 2010, p. 77). A seguir, o WhatsApp será abordado com outra ferramenta útil, atualmente.

Segundo Kenski (2010, p. 72) o WhatsApp está fazendo parte de uma espécie de revolução tecnológica: games, realidade virtual, formas de comunicação. Os espaços e os tempos educacionais não são mais os mesmos, baseados na presença e oralidade, onde professores falam e alunos escutam. São substituídos por trocas que se distribuem em tempos e espaços extraclasse, materializadas na escrita impressa, hipertextual e audiovisual, com imagens e sons, gravados ou sincrônicos, que podem ser lidos, vistos, ouvidos e modificados das mais diversas formas em redes de aprendizagem nas quais professores e alunos se comunicam e se ensinam mutuamente.

No contexto da escola e da Tecnologia Necessidade de incorporação de novas linguagens, pode-se levar para dentro da sala de aula as mídias e suas mensagens; considera-las como fatores de integração escolar e curricular; provocar interação entre disciplinas e metodologias, entre alunos e professores; estimular a motivação e o interesse dos alunos; desafiar os professores a se apropriarem dessas novas ferramentas.

O WhatsApp nos processos formativos na Educação Básica, pode ser embutido como em grupos para utilização da linguagem culta (invertendo a lógica da comunicação rápida) considerando-se a ideia que pode surgir, por exemplo, a partir do conteúdo em que a professora estava ensinando em sala de aula – linguagem culta e este pode ser discutida em um grupo de alunos que pega o mesmo ônibus para ir embora”.

Orientação de estudos do WhatsApp tem como foco neste planejamento de pesquisa de campo a característica de um plantão de dúvidas de matemática em tempo real [...] aplicativo de comunicação virtual permite o envio de texto, vídeo, áudio e imagens, algo bem versátil para a promoção da interação dos estudantes acerca de uma questão a ser deliberada entre eles mediante um facilitador (professor) dinâmico e criativo no pôr o conteúdo em investigação. É viável a utilização deste recurso na medida em que muitos estudantes possuem celulares que acessam este aplicativo, tendo nisto sua viabilidade, além de atrair a atenção dos estudantes por se tratar de algo inovador, enquanto estratégia de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que o sistema educacional utiliza das tecnologias no processo de ensino aprendizagem há uma diminuição da exclusão digital, e do analfabetismo funcional, e desta forma a educação ultrapassa as paredes das salas de aula, os especialistas costumam estar de acordo com um ponto básico, o computador pode, sim, dar contribuições relevantes à sala de aula, mas tudo depende de como se faz o uso da tecnologia, nesse contexto a postura do docente muda, ele precisa ser instruído a ser mediador dessas novas tecnologias. E ter a consciência de que o bem-estar de seus alunos será um fruto colhido e que as sementes serão semeadas para sempre em uma tão sonhada qualidade de vida, o que para muitos será uma conquista.

Constatou-se durante a discussão de dados nas referidas obras acadêmicas que, alguns, quiçá muitos professores, não tiveram ou não simpatizam com as teorias de autores e especialistas nas concepções pedagógicas que nos direcionam a um fator de consciência que nós educadores devemos ter, o de nos importarmos com as dificuldades e anseios dos alunos.

Como eles enxergam o futuro, como pretendem romper as correntes da pobreza e da marginalização que os cercam. Logicamente que estamos nos referindo ao aluno de escolas

públicas, aquelas bem afastadas dos grandes centros urbanos, em áreas suburbanas e periféricas, os as perspectivas de vida não são muito animadoras e o grau de criticidades de seus moradores atinge baixos níveis de qualidade de vida.

Preocupar-se em elevar o nível de qualidade de seus alunos, nem que seja a longo prazo, faz parte do papel social do professor. Apresentar aos alunos novas formas de conhecimentos técnicos, científicos, metodológicos, de informação e de comunicação, como o uso de tablets, notebooks, aparelhos de blue-ray, bluetooth, de sons, de rádio, de laboratórios, e todos os demais dentro do conceito de TICs devia ser pré-requisito nas grades dos cursos de formação superior.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **NBR 10520**: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro: ABNT, 2014.

AZEVEDO, Antulio José de *et al.* Contribuições da pedagogia crítico social dos conteúdos na prática docente: um estudo de caso. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Graça, ano 11, n. 21, p. 1-7, jan. 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 mar. 2023.

BRUNS, Maria Alves de Toledo; ABREU, Antônio Suarez. O envelhecimento: Encantos e desencantos da aposentadoria. **Revista da ABOP**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, jun. 1997. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: 12 set. 2022.

CHAGAS, Catarina. Novas perspectivas tecnológicas. **Revista TV Escola**, Curitiba, n. 3, p. 16, nov./dez. 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 513-526.

COSTA, Marisel Estevão; PIVA, Solange Zanatta. **O uso do smartphone por adolescentes: a percepção dos pais**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/10440>. Acesso em: 04 fev. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara; VOVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

FERREIRA, Cleiton Pons; CARVALHO, Fernanda Antoniollo Hammes de. O uso de mapas mentais no ensino técnico para a otimização do perfil empreendedor do profissional do século XXI. **Revista Eletrônica Técnico-Científica do IFSC**, Florianópolis, ed. especial, p. 1-9, 2012.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IENNACO, Juliana de Paula. Tecnologias na Educação: a importância das novas mídias na formação do professor e seus desdobramentos no universo escolar. **Webartigos**, [s./l.], 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/tecnologias-na-educacao-aimportancia-das-novas-midiasna-formacao-do-professor-e-seus-desdobramentosno-universo-escolar/29155/>. Acesso em: 12 set. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JUNG, Maria Cristina; KASPER, Patricia Penha. TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação: contemporaneidade educacional. **Cristina Jung Blogspot**, [s./l.], 2010. Disponível em: <http://cristijung.blogspot.com.br/2010/07/tic-tecnologias-da-informacao-e.html>. Acesso em: 12 set. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e o ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MIRANDA, Leila Conceição de Paula; SOUZA, Leonardo Tavares de; PEREIRA, Isabella Rodrigues Diamantino. A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. *In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA*, 5., 2016. Montes Claros. **Anais [...]**. Montes Claros: IFNMG, 2016.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOTA NETO, João Colares da. A educação popular e o desenvolvimento de propostas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. *In: CATELLI JÚNIOR, Roberto (org.)*. **Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

NOBRE, Moacyr Roberto Cucê. Qualidade de vida. **Revista Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, São Paulo, v. 64, n. 4, p. 299-300, 1995.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

SCIENTIFIC LITERACY IN THE TRAINING OF SCIENCE AND BIOLOGY TEACHERS IN THE CONTEXT OF REMOTE TEACHING

Liene Maria Lobato Moraes
lienemaria1@gmail.com

Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia (2022) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Egressa dos programas PIBID (2020) e Residência Pedagógica (2022) da CAPES.

Raysa Valéria Carvalho Saraiva
raysa.valeria@ufma.br

Graduada em Ciências Biológicas (2008); mestra em Biodiversidade e Conservação (2012) pela UFMA e Doutora em Agroecologia (2020) pela UEMA. Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Ciências Humanas, Naturais, Saúde e Tecnologia (CCHNST), UFMA (desde 2014). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Biodiversidade e Bioprodutos da Amazônia Maranhense. Docente orientadora do Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia, CCHNST.

Ana Paula da Costa Freitas
freitas.ana@ufma.br

Graduada em Pedagogia (2016) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós graduação em Supervisão gestão do planejamento (2017) pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Pós graduação em Educação especial/educação inclusiva (2019) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Vínculo de professora nível II UNIPLAN.

RESUMO

A Alfabetização Científica pode ser definida como a obtenção de saberes e conceitos científicos que permitirão visão crítica sobre o mundo, capacidade transformadora e contemplativa sobre a natureza que há nele. Houve a necessidade de questionar sobre a concepção dos discentes do 8º período e docentes do curso de licenciatura em Ciências Naturais/Biologia da UFMA, Campus Pinheiro, sobre a Alfabetização Científica no ensino remoto e como a Alfabetização Científica pode ser aplicada na prática docente nessa circunstância histórica para Educação. O trabalho tem por objetivo investigar o processo de Alfabetização Científica na formação de professores de Ciências e de Biologia no contexto do ensino remoto. Essa pesquisa enquadra-se como estudo

de caso, que tem por caráter ser descritiva e com abordagem qualitativa. Os dados da pesquisa foram obtidos através de questionário on-line na plataforma *Google Forms*, no qual os sujeitos da pesquisa foram 23 discentes e 11 docentes. Os resultados apontaram que os docentes e os discentes utilizaram ferramentas digitais como o *Google Classroom* (Sala de aula) e *Google Drive* para poderem adotar novos métodos e tecnologias para promover experiências de Alfabetização Científica. Os sujeitos apresentaram entendimento quanto à relevância da Alfabetização Científica para o processo de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico.

Palavras-chave: Pandemia; Atividades presenciais; Ferramentas digitais; Prática docente; Licenciatura.

ABSTRACT

The Scientific Literacy may be defined as the acquisition of scientific knowledge and scientific concepts, It is understanding how the knowledge produced by Science and Technology may affect society, on which the individual makes use of this information and acts critically in the world and empowered to transform it and see the nature that there is in it. So, there was a need to question the conception of students in the 8th period and teachers of the graduate course in Natural Sciences / Biology at UFMA, Campus Pinheiro, about Scientific Literacy in remote teaching, and how Scientific Literacy can be applied in teaching practice in this historical circumstance for education. The objective of this work is to investigate the process of Scientific Literacy in the training of the Natural Sciences-Biology teacher in the context of remote teaching. This research behaves as a case study, which is descriptive and has a qualitative approach. The research data were obtained from an online questionnaire on the Google Forms platform, in which the research subjects were 23 students and 11 teachers. The results showed that teachers and students, even in the face of this remote teaching scenario, sought ways to circumvent this situation through digital tools such as Google Classroom (Classroom) and Google Drive, where they were able to adopt new methods and technologies to promote learning experiences and Scientific Literacy. The subjects showed an understanding of the relevance of Scientific Literacy for teaching and learning in this pandemic context in which the world finds itself.

Keywords: Pandemic; Face-to-face activities; Digital tools; Teaching practice; Graduation.

INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial para a Saúde anunciou a pandemia de COVID-19, do inglês *Coronavirus Disease 2019*, uma doença respiratória aguda causada por um novo coronavírus (SARS-CoV-2). O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconheceu a existência de surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (OPAS, 2020). E com o isolamento social, advindo do novo cenário pandêmico, houve a política de distanciamento social nas escolas e, por conseguinte, alunos e professores se viram com a necessidade da utilização massiva de ferramentas digitais em substituição às aulas presenciais.

O novo coronavírus tornou a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre os jovens, que podem ser transmissores assintomáticos e menos propensos aos sintomas graves da doença, a membros da comunidade escolar que podem ter comorbidades (adultos e idosos), logo mortalmente propensos. Houve também a preocupação a respeito das crianças e jovens serem vetores, pois ao retornarem do espaço escolar entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral (ARRUDA, 2020).

Em resposta a essa situação, o governo brasileiro suspendeu as atividades presenciais em escolas, universidades, institutos federais e demais espaços formais e não-formais e ensino, em

março de 2020, e designou o ensino remoto emergencial como alternativa para dar continuidade às atividades educacionais.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), nesse cenário, trata-se de um ensino não presencial autorizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que fala sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais no tempo que durar a situação de pandemia do COVID-19.

Dentro desse contexto há muitos desafios e um deles é a própria possibilidade de promover a Alfabetização Científica (AC) e não secundarizá-la porque tivemos que lidar com o cenário pandêmico. Ressalta-se que AC é um processo que precisa estar em todos os ambientes, inclusive no remoto.

A educação remota emergencial, conforme afirmam Hodges *et al.* (2020) é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à referida pandemia. Em paralelo, envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, de acordo com as recomendações das Secretarias de Educação, alinhadas com as recomendações de órgãos da Saúde.

A presente pesquisa servirá como relato de como a Alfabetização Científica foi inserida nesse contexto do ensino remoto no curso de graduação em Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Maranhão.

A necessidade dessa pesquisa diz respeito ao fato que um indivíduo alfabetizado cientificamente é aquele que pode fazer uma leitura de Universo. Logo, a dimensão dessa pesquisa sobre futuros docentes de Ciências Naturais/ Biologia, poderá vislumbrar acerca do que eles concebem como AC, assim como descrever a concepção dos discentes e docentes sobre estratégias de ensino e como AC pode ser aplicada na prática docente nessa circunstância histórica para Educação. Logo, a pesquisa tem por objetivo investigar o processo de Alfabetização Científica na formação do professor de Ciências Naturais-Biologia no contexto do ensino remoto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando defendemos uma formação de professores crítica e emancipatória, bem como, alfabetizados cientificamente, devemos levar em consideração uma formação que sai da racionalidade técnica para a racionalidade prática. Isso quer dizer que, devemos deixar de formar um técnico, que aplica o que aprendeu na formação propedêutica a respeito do conhecimento científico e o conhecimento pedagógico e passe a considerar uma formação pautados na epistemologia da prática. Essa perspectiva considera a formação de professores, seja inicial ou continuada, isso a partir da construção e reconstrução de saberes frente às situações vivenciadas (BEZERRA; VALLE, 2016).

A Alfabetização Científica é um assunto de suma importância no âmbito educacional, pois traz questões do dia a dia para a sala de aula, e conseqüentemente, permite que aluno possa desenvolver habilidades ligadas ao método científico e dessa maneira esteja engajado no processo de ensino-aprendizagem. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN):

[...] a apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia (BRASIL, 1997, p. 21-22).

Segundo Salomão, Amaral e Soares (2014) “[...] às crianças já trazem uma bagagem de concepções próprias do mundo que o cerca onde essas construções foram feitas através das suas experiências de vida, no qual irão levar para a sala de aula”. Portanto, entra em cena o professor, que irá relacionar o conhecimento empírico ao conhecimento científico.

Segundo Silva *et al.* (2020) os alunos geralmente procuram respostas para problemas das suas experiências e no senso comum, eles no início podem encontrar dificuldades em desenvolver soluções satisfatórias para um problema e, assim, sentirem a necessidade de buscar explicações mais difíceis.

Sendo assim, os espaços de aprendizagem e formação, as escolas e universidades, têm um papel importante em proporcionar aos aprendizes o acesso ao conhecimento científico, fazendo com que os mesmos conheçam e dialoguem com propriedade sobre concepções no meio em que o cerca. E cabe à essas instituições abordarem temáticas na visão da AC, fornecendo informações pertinentes a seus estudantes, de forma que os futuros professores sejam capazes de construir seus conhecimentos e sua identidade, na sua futura prática docente.

Quanto à Educação no período pandêmico, Barbosa, Ferreira e Kato (2020), questionaram professoras se elas desejariam propor mudanças curriculares frente às demandas trazidas pela pandemia. Suas respostas foram as seguintes: 138 professoras (46,5%) marcaram que “Sim, priorizando a BNCC, mas articulando à realidade de vida de meus alunos”; 87 (29,3%) pontuaram que “Não, a BNCC já traz habilidades e competências necessárias para este contexto”; 52 (17,5%) afirmaram que “Sim, proporia mudanças gerais priorizando a realidade de minha comunidade” e; 20 (6,7%) responderam que “Sim, mas em projetos extracurriculares que não afetassem o andamento das aulas”.

Com base nesse estudo, os autores teceram possibilidades para pensar o ensino remoto emergencial relacionando os conteúdos programáticos do currículo oficial à realidade de vida dos alunos. Segundo Barbosa, Ferreira e Kato (2020):

Defendemos que é partindo das diferentes realidades de ensino remoto vivenciadas e sentidas pelas docentes, assim como escutando estas que enfatizam a importância de articular o ensino de Ciências e Biologia com a comunidade local, que podemos construir de forma horizontal e mútua caminhos teórico - práticos nesse contexto pandêmico.

Nesse atual cenário, onde faz-se necessário o isolamento social devido a pandemia, os professores vivenciaram novas formas de ensinar. Devido a necessidade de uma nova abordagem metodológica, adotou-se novas ferramentas de avaliação e os estudantes entenderam que precisam de organização, dedicação e planejamento para aprender diante deste mundo digital (CORDEIRO, 2020).

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa opera uma abordagem qualitativa, tornando-se a mesma descritiva, com o objetivo de coletar os indícios relacionados às práticas e abordagens da Alfabetização Científica (AC) para um futuro professor de Ciências Naturais-Biologia, inclusive no contexto do ensino remoto.

Segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas têm em vista a explicação das propriedades de um estipulado fato ou experiência. Caracterizar nada mais é do que exercer um estudo de uma certa ocorrência e a partir desta ampliar uma opinião, que ao ser apoiada em noções críticas, expõem uma descrição do assunto em realce.

De acordo com Yin (2001, p.32): “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Yin (2001) enfatiza ser a estratégia mais escolhida quando é preciso responder a questões do tipo “como” e “por quê” e “quando” o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados.

A escolha dos discentes do 8º período foi por conta que eles já tinham concluído a maioria das cadeiras ofertadas e assim poderiam responder o questionário. Bem como, os docentes onde poderíamos averiguar as práticas dos docentes do curso de Ciências Naturais/Biologia da UFMA.

O Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia da UFMA é uma proposta de formação interdisciplinar de professores da área de Ciências Naturais (Química, Física e Biologia) para trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental e de Biologia para atuarem no Ensino Médio.

A coleta de dados foi feita a partir do envio de questionário on-line, na plataforma *Google Forms*, para os docentes e discentes do 8º período do curso de Licenciatura em Ciências Naturais-Biologia da Universidade Federal do Maranhão. O questionário foi enviado para os discentes e docentes. Para os discentes, o questionário foi disponibilizado, via e-mail institucional e *Whatsapp*, no período de 20 de agosto a 06 de setembro de 2021. Dos 23 estudantes regularmente ativos, 14 estudantes responderam ao formulário. Os alunos serão identificados como A1, A2 e assim sucessivamente.

Para os docentes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais- Biologia, da Universidade Federal do Maranhão, foi disponibilizado via e-mail institucional e *Whatsapp*, no período de 18 a 30 de agosto de 2021. Dos quais, obtivemos respostas de 11 dos 13 docentes que ministram disciplinas no ensino remoto no semestre 2020.1, no curso LCN/BIOLOGIA, UFMA, Campus Pinheiro. Os docentes serão identificados como D1, D2 e sucessivamente.

Todos os sujeitos, que se sentiram livres para fazer parte desta pesquisa, tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para documentar a autorização dos sujeitos que foram analisados para obter os resultados deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o envio dos formulários on-line, na plataforma *Google Forms* para os discentes e docentes, iniciou-se o processo de análise das concepções desses sujeitos da pesquisa sobre a Alfabetização Científica, em relação a sua didática e posicionamento perante a esse tema. E a partir disso, os resultados serão apresentados em dois tópicos: o primeiro tópico será sobre a concepção dos discentes e o segundo tópico será sobre a identificação de práticas de AC e quais são elas no ensino remoto e presencial, que será abordado nas linhas a seguir.

Concepção dos discentes de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia sobre Alfabetização Científica no ensino remoto

A primeira pergunta feita aos discentes foi a respeito do que significava ser alfabetizado cientificamente. No Quadro 1 estão as respectivas respostas dos alunos na íntegra.

Quadro 1 - O que significa ser alfabetizado cientificamente

ALUNOS	RESPOSTAS
A3	<i>É estar ciente do que realmente sou pra sociedade e o mundo que me rodeia, ter um olhar crítico e que possa colaborar para melhoria em aspectos diversos no meio social que convivo.</i>
A4	<i>Alfabetização científica para mim é um processo que permite às pessoas se inserir na comunidade científica de forma diversificada. Permitindo que as pessoas tenham um olhar diferente para a ciência e compreendendo que a ciência está inserida também no cotidiano.</i>
A5	<i>De uma forma que aprendamos e possamos produzir conhecimento a outros, através de artigos e fontes confiáveis.</i>
A6	<i>É o processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos.</i>
A12	<i>Significa ter o mínimo de conhecimento necessário para poder avaliar os avanços da ciência e tecnologia e suas implicações na sociedade e ambiente.</i>
A13	<i>É o processo no qual o possibilita ao estudante a capacidade de compreender a ciência e suas tecnologias e aplicar todo esse conhecimento adquirido em seu cotidiano.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Diante das falas dos sujeitos a fala do A3 e A4 direcionam para esse sentido de relacionar a ciência com o cotidiano do estudante, no entanto, o A12 e A13 apontam a questão da compreensão da ciência e da tecnologia e sua aplicação na sociedade. E o A5 e A6 falaram sobre a forma de como se pode adquirir esse conhecimento científico, através de artigos, livros e fontes confiáveis.

Compreendemos que um dos objetivos da AC é proporcionar aos cidadãos a capacidade de participar de decisões que afetam sua vida, com base em informações e análises fundamentadas, tendo consciência da importância dos seus atos no seu aperfeiçoamento individual e nas relações sociais, pensando e agindo a partir da leitura de mundo onde vivem (CHASSOT, 2003; KRASILCHIK; MARANDINO, 2007; SASSERON; CARVALHO, 2011).

Pensando dessa maneira, da mesma forma que o indivíduo é alfabetizado para ler e escrever, a Alfabetização Científica pode fornecer conhecimentos científicos suficientes para que esta pessoa saiba problematizar, interpretar os fenômenos e ter autonomia para resolver os problemas de sua própria realidade.

Os discentes foram questionados sobre quais vivências/experiências de Alfabetização Científica que participou durante disciplinas do curso LCN/Biologia no ensino remoto. Como os discentes puderam assinalar mais de alternativa, iremos apresentar as principais respostas. De acordo com os respondentes 85,7% (12 alunos) declararam que houve a problematização de experiências vividas no cotidiano (através de roteiros/ estudos de caso etc.) e 78,6% (11 alunos) alegam que a interpretação de fenômenos e situações do cotidiano que envolvam Ciências, e 42,9% (6 alunos) alegaram que houve a articulação da conceituação científica (termos específicos) com situações/ dilemas reais da sociedade. No que diz respeito, a assuntos do cotidiano, podemos citar a questão da pandemia, economia, questões políticas que estamos presenciando neste momento pandêmico.

De acordo com as respostas dos discentes a respeito das vivências/experiências de AC que participou durante as disciplinas do curso no ensino remoto, foi constatado que no ensino remoto os alunos declararam que houve a problematização de experiências vividas no cotidiano.

Logo, os alunos que presenciaram a AC no ensino remoto trouxeram outras chances de olhar de forma diferente do que eles já olhavam, mas eles ainda não tinham a oportunidade de ver daquela forma. No qual, acabou trazendo novos conhecimentos, novas práticas e novas visões sobre a Alfabetização Científica, sendo discutida ao longo do curso. No qual puderam problematizar as questões que estavam no seu dia a dia com as disciplinas do curso. Logo puderam compreender o porquê dos conteúdos ministrados

A AC é um instrumento capaz de fazer com que os alunos, ao estudarem e experimentarem os fundamentos científicos, consigam assimilar melhor as demonstrações do Universo. Observamos que AC é um processo contínuo, que permite que o indivíduo disponha de informações sólidas e tenha criticidade para que possam dialogar e argumentar acerca de diversos temas (ABOBOREIRA, 2015).

Conforme as respostas dos alunos a respeito de como fazer para desenvolver vivências/experiências de Alfabetização Científica no ensino remoto (Quadro 2), obtivemos as seguintes respostas. Em relação ao ensino remoto, a A2 e A8 traz a questão da pandemia causada pela COVID-19, como o professor pode trazer esse tema para a aula, que é um tema recorrente do nosso cotidiano e comprova que a Ciência está ao nosso redor.

Quadro 2 - Como fazer para desenvolver vivências/experiências de Alfabetização Científica no ensino remoto

ALUNOS	RESPOSTAS / ENSINO REMOTO
A2	<i>Apresentar situações reais para que os alunos tenham consciência do quão a ciência influencia em nossas vidas e quanto é importante, um exemplo claro é a pandemia causada pela COVID-19 e os meios científicos de contornar o problema.</i>
A3	<i>Acredito que desenvolver discussões entre grupos mesmo em sala de aula que envolvam conhecimentos científicos já é válido, quando postamos algo relacionado também em nossas redes sociais já é alguma coisa também. Pois a nossa sociedade não tem muito conhecimento deste contexto e levar até eles um conteúdo científico é estar alfabetizando de alguma forma.</i>
A8	<i>De antemão é necessário que o docente compreenda as necessidades dos seus alunos, lembrando que a flexibilidade em tempos de pandemia é extremamente importante para uma boa convivência, relacionar o cotidiano dos alunos com os saberes ditos em aula é um dos melhores meios de promover a alfabetização científica.</i>
A13	<i>Nos dias atuais o uso das redes sociais está em alta, uma forma de desenvolver a alfabetização científica no ensino remoto, seria trazendo esse universo das redes sociais para dentro da ciências através de informações, vídeos, materiais.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O A3 e A13 apresentou a questão da utilização das redes sociais, que é um dos meios de maior propagação de divulgação científica. E diante dos dados elencados nesse questionamento o A1 não respondeu. Segundo Monteiro (2011), a alfabetização se faz presente pela capacidade crítica do indivíduo expressar-se com o mundo, integrando-se à sociedade, fazendo uso da escrita e leitura de forma a mudar seu comportamento.

Os discentes também foram questionados a respeito de quais as vantagens do ensino remoto na perspectiva da Alfabetização Científica seguindo a mesma dinâmica das perguntas anteriores, onde os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa. Segundo os respondentes 100% (14 alunos) declararam que foi vantajosa a utilização de novos métodos de tecnologias para garantir a participação em vivências de Alfabetização Científica. Antes da pandemia, a tecnologia estava presente no dia a dia do aluno e essa interação foi fortalecida no contexto pandêmico.

Em relação às desvantagens do ensino remoto na perspectiva da Alfabetização Científica, os respondentes 71,4% (10 alunos) apontaram que tiveram dificuldades de comunicação e participação nas aulas devido à internet instável ou ausência de internet, e 28,6% (4 alunos) apontaram que tiveram que utilizar tecnologias que não conheciam para participar das atividades propostas pelo professor.

Diante das respostas dos sujeitos da pesquisa as desvantagens foram a questão das dificuldades de acesso à internet, bem como, o reconhecimento dessas tecnologias para a sala de aula, que foram as principais ferramentas utilizadas nesse ensino remoto, porém, também são apresentados as vantagens essas que no sentido falam sobre utilização de novos métodos tecnológicos, como mencionado como por exemplo o *Google Classroom* (Sala de aula) e *Google Drive* garantindo assim, a participação dos alunos e vivenciando a Alfabetização Científica, colocando serviços de armazenamento que usava no seu cotidiano para o ensino-aprendizagem.

Sobre os conceitos de Alfabetização Científica, Teixeira (2013, p. 796) corrobora com a ideia da promoção de uma cultura científica e tecnológica:

[...] é pensar sobre as funções da educação científica, qual o seu papel, onde ela acontece e de quais formas; é em última instância pensar sobre o que é educação científica, o que se pretende com tal educação, de que forma podemos alcançá-la e quais os modos pelos quais podemos avaliar se de fato os objetivos almejados foram alcançados.

Concepção dos discentes de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia sobre Alfabetização Científica no ensino presencial

Quanto às ferramenta(s) adotada(s) no ensino remoto que os discentes gostariam que continuasse(em) a ser usada (as) ensino presencial foram citados o *Google Classroom* (Sala de aula) 42,9%, (10 alunos) *Quizlet* 35,7% (9 alunos), *Padlet* 14,2% (4 alunos) e 7,2% (3 alunos) são outras ferramentas digitais. E essas são as principais plataformas digitais que poderiam ser inseridas no ensino presencial, de acordo com a pesquisa.

Gomes, Penna e Arroio (2020) defendem que não se trata de consumir conteúdos passivamente, mas sim de ter voz e fazer-se ouvir nessa trama discursiva. É importante citar que o mundo passa por uma pandemia, um momento único para se reconhecer a relevância da divulgação científica, sendo uma a importância de valorizar o conhecimento científico e reaproximar ciência e sociedade. Sabe-se que *fake news* são informações que não têm veracidade, as quais se disseminam com muita velocidade, causando prejuízos ao bem comum. Um estudo feito por esses autores sugere a necessidade dos letramentos midiático, informacional e científico para formar cidadãos mais autônomos, comprometidos com os fatos e menos suscetíveis à *fake news*, fato que reforça um ensino de Ciências comprometido com a alfabetização científica dos estudantes.

Quanto às vivências/experiências de AC que o discente participou durante disciplinas do curso LCN/Biologia no ensino presencial, 92,9% (13 alunos) responderam que nessas aulas houve a interpretação de fenômenos e situações do cotidiano que envolviam Ciências, e 78,6% (11 alunos) declararam que houve a problematização de experiências vividas no cotidiano (através de roteiros/ estudos de caso etc.) e 71,4% (10 alunos) afirmaram que houve a articulação da conceituação científica (termos específicos) com situações/ dilemas reais da sociedade.

A relação entre professor, aluno e o saber acontece na escola e, dentro desta, o desenvolvimento de competências. A noção de competência tem por objetivo capacitar o indivíduo para o exercício dos saberes obtidos dentro da escola em contextos distintos, para assim, poder se associar ao mundo. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), “Num tempo posterior, a escola e o professor saem de cena, e espera-se que o aluno

continue a manter uma relação independente com os saberes escolares construídos” (BRASIL, 2006, p. 48). Ou seja, a formação escolar deve ter como meta ampliar a compreensão que os alunos têm do mundo em que vivem.

Em relação ao ensino presencial (Quadro 3), os sujeitos A2 e A8 apontaram as aulas práticas no laboratório e experimentos, onde os alunos podem colocar em prática o que aprenderam na teoria são fundamentais para a AC. O A3 e A11 apresentou um tópico, como aulas de campo, para mostrar a realidade ao aluno, fazendo essa aproximação da ciência com o aluno. E diante dos dados elencados nesse questionamento o A1 não respondeu.

Quadro 3 - Como fazer para desenvolver vivências/experiências de Alfabetização Científica no ensino presencial

ALUNOS	RESPOSTAS /ENSINO PRESENCIAL
A2	<i>Aulas com práticas de laboratório e experimentos</i>
A3	<i>Levar a discussões atuais para a classe ou para um ambiente como por exemplo fazer um trabalho que envolvesse os feirantes da nossa cidade, onde os alunos pudessem trabalhar um tema do contexto em que vivem, acho que seria legal. Trabalhos de campo envolvendo conhecimento científico é bem interessante onde pode-se envolver vários grupos de pessoas.</i>
A8	<i>Desenvolver a alfabetização científica no ensino presencial é bem mais fácil comparado com o ensino remoto, aulas práticas são fundamentais para esse processo de aprendizagem.</i>
A9	<i>Através de projetos de pesquisas, acredito que seja a melhor forma aprendendo na prática.</i>
A11	<i>No ensino presencial a possibilidade de aulas no campo é uma realidade, se faz presente uma realidade mais concreta, o uso de ferramentas e experimentos ou até mesmo demonstrações são fundamentais para a alfabetização científica.</i>
A13	<i>Através de experimentação, visita de campo, feiras de Ciências.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

E o A9 e A13 abordaram a questão da feira de Ciências, projetos de pesquisas, onde o aluno faz essa troca de experiências e posicionamento de forma crítica perante a assuntos abordados na sala de aula, associando a sua realidade. Segundo Raboni e Carvalho (2013), a contextualização é quando o aluno consegue constatar a aplicação prática das ideias científicas, além de perceber a necessidade e o aprofundamento de outros conhecimentos.

Então paremos para refletir uma coisa: os alunos provavelmente tem uma compreensão clara de ac, percebem situações que vivenciam, entendem a essência da Alfabetização Científica, mas ainda não compreendem a sua dimensão, a sua aplicação, e suas múltiplas possibilidades. E mais ainda, possuem uma ideia frágil sobre as possibilidades de aprendizagem via remota.

Concepção dos docentes de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia sobre ac no ensino remoto

A primeira pergunta objetiva, foi a respeito de qual o núcleo das disciplinas que o docente ministra no curso. De acordo com os respondentes 63,6% (7 docentes) declaram que são do núcleo básico (disciplinas relacionadas à Matemática, Física e Química), e 27,3% (3 docentes) declaram que fazem parte do núcleo específico (disciplinas relacionadas à Biologia), e 9,1% (1 docente) declaram que são do núcleo pedagógico (disciplinas relacionadas ao Fundamentos da Educação).

Quanto às ferramentas que os docentes utilizaram pelo menos uma vez para ministrar aulas e/ou organizar materiais e/ou avaliar os alunos do curso LCN/Biologia no ensino remoto, no qual foi possível assinalar mais de uma alternativa: 100% (11 docentes) apontaram que utilizaram o

Google Drive e Power Point, 90,9% (10 docentes) *Google Classroom* (Sala de aula), 81,8% (9 docentes) Grupo de *Whatsapp* e 54,5% (6 docentes) *Google Forms*.

Os docentes listaram as principais ferramentas educacionais, desde serviço de armazenamento até aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Segundo Marques (2020, p. 5) As mudanças emergentes que ocorreram no processo de ensino frente o atual contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus, levaram a adoção de metodologias, até então, não adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino. O que fez surgir a necessidade de inovação perante o ato de lecionar, buscando alternativas inovadoras para levar conhecimento aos seus alunos, com o intuito, sobretudo, de prover autonomia aos estudantes no seu processo de aprendizagem.

Quanto às vivências/experiências de Alfabetização Científica que o docente desenvolve ou desenvolveu durante o ensino remoto no curso LCN/Biologia: 81,8% (9 docentes) responderam que proporciona a interpretação de fenômenos e situações do cotidiano pelos alunos, e 18,2% (2 docentes) declaram que capacita os alunos a articular a conceituação científica (termos específicos) com situações/dilemas reais da sociedade. A maioria dos docentes mostraram como aquele conteúdo pode ser utilizado no meio social do aluno, mas nessas circunstâncias do ensino remoto, somente dois docentes afirmaram capacitar aquele aluno a empregar aqueles conceitos científicos que aprenderam em sala de aula ao seu meio social.

Em relação às estratégias de ensino utilizadas em suas aulas para promover a Alfabetização Científica durante o ensino remoto no curso LCN/Biologia: 90,9% (10 docentes) apontaram a implementação de aulas mais dinâmicas e interativas, e 9,1% (1 docente) citaram o questionário on-line, tarefa ou enquete. Foi constatado que os docentes implementaram ferramentas digitais nas suas aulas, fazendo com que a aula fosse mais interativa e proveitosa. E que as aulas interativas participativas, são atividades de ensino em que os alunos aprendem participando ativamente, pois além de oferecer estímulos de ver e ouvir, que é utilizado nas aulas expositivas, o aluno desenvolve habilidades de interagir e decidir sobre a programação dos conteúdos.

Segundo David Ausubel (1980, 2003), que propôs sua teoria da aprendizagem significativa, que é quando os novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos e fórmulas) se tornam relevantes para os seres humanos. Desse jeito ele é capaz de explicar situações com suas próprias palavras e resolver problemas. O autor salienta que a maior parte da aprendizagem ocorre de forma receptiva, logo, a humanidade tem-se valido para propagar as informações ao longo das gerações.

No que concerne ao cenário que estamos vivenciando, os docentes foram questionados sobre quais foram as vantagens de ministrar disciplina no ensino remoto na perspectiva da Alfabetização Científica: 100% (11 docentes) dos docentes apontaram que puderam adotar novos métodos e tecnologias para promover experiências de Alfabetização Científica, e que também puderam realizar um atendimento on-line dos alunos em horários extraclasse, o que facilitou a explicação da conceituação científica.

A inclusão dessas ferramentas educacionais está se tornando um movimento crescente, considerando que vivemos em uma época em que a tecnologia está imersa nas atividades cotidianas. Segundo Rivas (2020), neste momento em que a pandemia tem sido descrita como um laboratório de aprendizagem cotidiana, encontrar novas estratégias para aliviar as dificuldades de aprendizagem é fundamental.

E quanto às desvantagens, 63,6% (6 docentes) apontaram a questão que tiveram dificuldades de comunicação com os alunos para promover experiências de Alfabetização Científica devido à desigualdade no acesso à internet nas turmas, 27,3% (3 docentes) apontaram que houve pouca ou

nenhuma interatividade quando utilizou tecnologias para promover experiências de Alfabetização Científica, 9,1% (2 docentes) que em casa não teve tempo/condições para preparar experiências de Alfabetização Científica para as disciplinas.

Nessa configuração a Competência 5 que referencia a cultura digital estabelecida na BNCC que diz:

5ª Competência - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, BNCC, 2018, p. 9).

Sobre a experiência, quais habilidades ou competências de aprendizado dos alunos podem ter sido reduzidas ou perdidas durante o ensino remoto. Onde 54% (6 docentes) dos docentes apontaram a capacidade de realizar/analisar experimentos do laboratório de Biologia pode ter sido reduzida e 46% (5 docentes) apontaram a interatividade.

Um dos objetivos das tecnologias é criar possibilidades interativas entre as relações, ou seja, permitem o desenvolvimento de inúmeras atividades que há muitos anos os educadores nem sonhavam. Estes proporcionam novas e rápidas possibilidades de acesso ao conhecimento, criam possibilidades de interação e relações de comunicação e fortalecem o vínculo entre as pessoas, onde quer que estejam.

Referente a realização de experimentos no laboratório de biologia que os docentes apontaram que foi reduzida durante o ensino remoto. Para Hurd (1998), vejamos que os aspectos de uma pessoa cientificamente alfabetizada não são ensinados diretamente, mas estão inseridos nos currículos escolares, em que os alunos resolvam problemas, conduzam investigações e desenvolvam projetos com apoio de laboratório e experiência de campo. Essas atividades são entendidas como preparação para o exercício da cidadania.

E também foram questionados sobre a sua experiência, onde quais seriam as habilidades ou competências de aprendizado dos alunos podem ter sido desenvolvidas ou criadas durante o ensino remoto. Onde 62% (6 docentes) apontaram a habilidade de trabalhar com um vasta variedade de tecnologias digitais voltadas ao ensino remoto, e 46% (5 docentes) dos docentes apontaram que os alunos tiveram maior autonomia para resolver avaliações e para buscar outras fontes de referências.

Concepção dos docentes de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia sobre ac no ensino presencial

Os docentes foram questionados sobre as ferramenta(as) adotada(as) pela primeira vez no ensino remoto que continuariam usando no ensino presencial. De acordo com os respondentes: 46,5% (6 docentes) *Google Classroom* (Sala de aula), 40% (3 docentes) *Google Drive*, 13,5% (2 docentes) outras ferramentas digitais. E essas ferramentas digitais, são os principais meios de comunicação, envio de atividades, organização das aulas, e podemos citar também as aulas dinâmicas.

Os docentes foram questionados sobre quais vivências/experiências de Alfabetização Científica o docente desenvolve no ensino presencial no curso LCN/Biologia. Onde 100% (11 docentes) apontaram que proporcionam a interpretação de fenômenos e situações do cotidiano pelos alunos, e que proporcionam a problematização de experiências vividas pelos alunos no cotidiano (estudos de caso etc.).

Portanto, é fundamental que o ensino escolar propicie mecanismos que possibilitem ao indivíduo ascender sua condição social, por meio do acesso ao conhecimento científico. De acordo com Santos (2005), esse pode ser um caminho para a construção de novos valores culturais, sociais, políticos e econômicos que surgem como necessários para a formação de uma nova consciência mundial em benefício da vida e de toda a diversidade existente na natureza.

E com base nos conhecimentos, como os docentes fazem para desenvolver vivências/experiências de Alfabetização Científica no ensino presencial. Onde 60% (6 docentes) apontaram que usar experimentos com materiais alternativos e desenvolver as atividades, com uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, e os 40% (5 docentes) era trazer para realidade dos alunos a interatividade com novas tecnologias de ensino, despertando no discente o caráter investigador e protagonista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados pode-se perceber que a formação dos discentes do 8º período e docentes do curso de licenciatura em Ciências Naturais/Biologia da UFMA, Campus Pinheiro, apresentaram um grande entendimento sobre a Alfabetização Científica e sua importância para o ensino-aprendizagem, nesse momento que o mundo se encontra que é a pandemia. E em relação às práticas de AC no âmbito universitário tanto no ensino remoto quanto no ensino presencial, os discentes declararam que houve a problematização de experiências vividas no cotidiano, isso por meio de roteiros / estudos de casos e etc., isso no ensino remoto, enquanto no ensino presencial responderam que nessas aulas houve a interpretação de fenômenos e situações do cotidiano que envolvam Ciências.

Em relação às estratégias que os discentes desenvolveriam no ensino proporcionado a AC no ensino remoto e ensino presencial. Onde os discentes abordaram a questão de apresentar situações reais para que os alunos tenham consciência do quão a ciência influencia em nossas vidas e quanto é importante isso, e o uso das redes sociais está em alta no ensino remoto, e já no ensino presencial apresentaram aulas com práticas de laboratório e experimentos aulas no campo é uma realidade, se faz presente uma realidade mais concreta, o uso de ferramentas e experimentos ou até mesmo demonstrações são fundamentais para a alfabetização científica.

E sobre a concepção dos discentes sobre as vantagens e desvantagens do ensino remoto pautados na AC. As vantagens apontadas pelos discentes foi vantajosa a utilização de novos métodos e tecnologias para garantir a participação em vivências de Alfabetização Científica. E as desvantagens apontaram que tiveram dificuldades de comunicação e participação nas aulas devido à internet instável ou ausência de internet.

Em relação às estratégias que foram utilizadas pelos docentes para promover a AC no ensino remoto apontam que a implementação de aulas mais dinâmicas e interativas e nomeiam o questionário online, tarefa ou enquete. Esses objetivos contemplam para que ocorra a formação do professor de Ciências Naturais/Biologia pautados na Alfabetização Científica no ensino remoto.

Portanto, vemos que vários autores apresentam diversos conceitos/ definições do que ser Alfabetização Científica. Diante dos teóricos, resultados alcançados nesta pesquisa. Constatamos que a alfabetização científica tem por função formar indivíduos aptos para fazer uma leitura de mundo e buscar estratégias para lhe auxiliar em diversas situações do cotidiano, contribuindo para uma formação cidadã.

REFERÊNCIAS

- ABOBOREIRA, Ednailza Miranda Carvalho. **Alfabetização Científica no Contexto da formação continuada de professores da educação básica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação na Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.
- ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista Em Rede**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARBOSA, Alessandro Tomaz; FERREIRA, Gustavo Lopes; KATO, Danilo Seithi. O ensino remoto emergencial de ciências e biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da regional 4 da sbenbio (MG/GO/TO/DF). **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 379-9, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 09 mar. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC; SEF, 2006. v. 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências naturais. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-04-ciencias-naturais.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Unijuí, 2003.
- CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. **Repositório Faculdades IDAAM**, Manaus, 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 10 set. 2021.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Sheila Freitas; PENNA, Juliana Coelho Braga de Oliveira; ARROIO, Agnaldo. Fake news científicas: percepção, persuasão e letramento. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, jul. 2020.
- HODGES, Charles Brent *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 09 mar. 2023.

HURD, Paul DeHart. Scientific literacy: New minds for a changing world. **Science education**, [s.l.], v. 82, n. 3, p. 407-416, 1998.

KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

MARQUES, Ronualdo. A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19. **Boletim de conjuntura (boca)**, [s.l.], ano 2, v. 3, n. 7, 2020.

MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de Ciências: problemas e soluções. **Revista Ciência & Educação**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília, DF: MEC, 2018.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - OPAS. Histórico da pandemia de COVID- 9. **OPAS**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 09 mar. 2023.

RABONI, Paulo César de Almeida; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Solução de problemas experimentais em aulas de ciências nas séries iniciais e o uso da linguagem cotidiana na construção do conhecimento científico. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais [...]** Águas de Lindóia: [s.n.], 2013.

RIVAS, Axel. Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en la pandemia?. **Fundación Luminis**, Buenos Aires, Universidade de San Andrés, 2020. Disponível em: <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/pedagogia-de-la-excepcion-como-educar-en-la-pandemia>. Acesso em: 09 mar. 2023.

SALOMÃO, Simone Rocha; AMARAL, Marise Basso; SOARES, Karla Diamantina de. Ciências na educação infantil e séries iniciais: experiências de brincar e aprender. **Revista Sede de Ler**, [s.l.], n. 7, p. 6923-6931, 2014.

SANTOS, Maurício Takahashi dos. **Consciência ambiental e mudanças de atitudes**. 2005. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DO VALLE, Mariana Guelero; SOARES, Karla Jeane Coqueiro Bezerra. **A Alfabetização Científica na Formação Cidadã**: Perspectivas e Desafios no Ensino de Ciências. Curitiba, Appris, 2020.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SILVA, Severina Cássia de Andrade *et al.* Abordagem sobre poluição ambiental: uma experiência fotográfica no projeto de extensão “Cavinho”. **Revista Interfaces**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 12-24, 2020.

TEIXEIRA, Francimar Martins. Alfabetização científica: questões para reflexão. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v.19, n.4, p.795-809, 2013.

YIN, Robert. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS CONTEMPORÂNEOS E SUA RELAÇÃO COM O LETRAMENTO

SCHOOL LITERACY: CONTEMPORARY CONCEPTS AND THEIR RELATION WITH LITERACY

Nagila Rabelo de Lima
nagilarabelo@hotmail.com

Doutoranda em Educação pela UFC com mestrado em Educação e graduação em Pedagogia pela mesma Instituição.

Jaderson Cavalcante da Silva
jaderson19871jcs@gmail.com

Mestre em Educação pela UFC. Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática pelo Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ/FACPED). Graduado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
isabelciasca@gmail.com

Graduada em pedagogia pela UFC; mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutora em Educação pela UFC onde atua como professora titular.

RESUMO

Este artigo objetivou discutir os conceitos contemporâneos de analfabetismo/alfabetização incluindo uma revisão de literatura sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. A metodologia da pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e embasou-se em autores como UNESCO (2009), IBGE (2017), INAF (2011), Soares (2005;2016), Ferreira e Teberosky (1999), BNCC (2018), entre outros. Concluímos que, embora existam diferentes graus de analfabetismo (absoluto e funcional), a pessoa que não consegue ler um texto e compreendê-lo, escrever um texto breve em uma língua nacional importante, de acordo com a UNESCO (1998), não poderá ser considerada alfabetizada, pois apresenta dificuldades que a impede de ser considerada como tal. Ademais, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita vai além da aprendizagem da técnica da língua escrita, necessitando que a escola desenvolva o letramento durante o processo de alfabetização escolar.

Palavras-chaves: analfabetismo; alfabetização; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article aimed to discuss contemporary concepts of illiteracy/literacy, including a literature review on the teaching and learning process of reading and writing from a literacy perspective. The research methodology is characterized as bibliographical and was based on authors such as UNESCO (2009), IBGE (2017), INAF (2011), Soares (2005;2016), Ferreira and Teberosky (1999), BNCC (2018), between others. We conclude

that, although there are different degrees of illiteracy (absolute and functional), the person who cannot read a text and understand it, write a short text in an important national language, according to UNESCO (1998), cannot be considered literate, as they present difficulties that prevent them from being considered as such. Furthermore, the teaching and learning process of reading and writing goes beyond learning the technique of written language, requiring the school to develop literacy during the school literacy process.

Keywords: illiteracy; literacy; teaching-learning.

INTRODUÇÃO

O conceito de alfabetismo/analfabetismo passou por transformações conceituais ao longo dos tempos sendo, portanto, uma construção histórica, que envolve questões políticas, sociais e econômicas. Em princípio, o analfabeto era definido como uma pessoa ignorante, incapaz, intelectualmente inferior e sem nenhuma escolaridade. Ao longo dos tempos, esse conceito foi sendo modificado e podemos considerar que, na atualidade, existem pelo menos dois níveis de analfabetismo: o analfabeto absoluto e o analfabeto funcional.

Dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), atestam que existam 6,6% (11 milhões) de pessoas entre 15 anos ou mais consideradas analfabetas. Dentre as regiões do Brasil, o Nordeste apresenta a maior taxa de analfabetismo (13,9%), seguida da região Norte (7,6%), Centro-Oeste (4,9%), Sul e Sudeste (ambos com 3,3%), segundo dados do IBGE, de 2019.

Outros dados publicados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF,2018), afirmam que 8% população brasileira entre 15 a 64 anos é analfabeta e 22% são consideradas analfabetos funcionais.

No entanto, o que é estar alfabetizado na contemporaneidade? Quais critérios são utilizados para definir o nível de analfabetismo de uma pessoa? Partindo dessas indagações, este artigo objetivou discutir os conceitos contemporâneos de analfabetismo/alfabetização incluindo uma revisão de literatura sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento.

A pertinência da pesquisa pretende contribuir para as discussões em torno da alfabetização e do analfabetismo, temas bastante discutido por organismos internacionais e nacionais, mas que ainda se apresenta como um desafio para o Brasil, que ainda contém uma alta taxa de pessoas consideradas analfabetas.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa caracteriza-se como bibliográfica. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2011, p.44).

Para tanto, a fim de atendermos ao objetivo dessa pesquisa, embasamo-nos em publicações de autores como UNESCO (2009), IBGE (2017), INAF (2011) na fase de discussão sobre as definições dos termos analfabetismo e alfabetização e, Soares (2005;2016), Ferreiro e Teberosky (1999), Brasil (2018), entre outros, ajudaram-nos a compreender os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento.

CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO/ANALFABETISMO NA CONTEMPORANEIDADE

O conceito de alfabetismo ou analfabetismo passou por transformações ao longo dos tempos sendo, portanto, uma construção histórica, que envolve questões políticas, sociais e

econômicas. Hoje, atingir o nível de alfabetização se apresenta como condição essencial para o exercício da plena cidadania.

A alfabetização é um meio para o desenvolvimento, permitindo que as pessoas acessem novas oportunidades e participem na sociedade de novas maneiras. A alfabetização também é um direito em si mesma – precisamente porque, sem ela, as pessoas não terão oportunidades iguais na vida. Nas sociedades hoje – tanto as desenvolvidas quanto as em desenvolvimento – o ritmo da mudança econômica e social é de modo que impõe o aprendizado contínuo ao longo da vida (UNESCO, 2009, p 18-19).

A nova aceção de trabalho, principalmente após o advento da industrialização, exigiu do homem o domínio da leitura e da escrita, fazendo-o exercer cargos de acordo com o seu nível de alfabetização/letramento, por exemplo (PAINI *et al.*, 2005).

Na atualidade, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO *apud* TOLEDO, 2009, p. 13) esclarece que “[...] uma pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes contextos e demandas sociais e de utilizar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida, dentro e fora da instituição escolar”.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza o termo analfabetismo absoluto para qualificar aqueles que não sabem ler e escrever um texto simples como um bilhete e, de funcional para designar aquelas pessoas que leem e escrevem, mas ainda cometem equívocos quanto a interpretação e escrita de textos, ou seja, leem, mas não compreendem e não conseguem expor suas ideias em um papel (LEITE; CADEI, 2016). O critério adotado pelo IBGE em relação às pessoas analfabetas funcionais é o tempo de escolarização, inserindo nesse contexto as pessoas que se autodeclararam terem cursado até quatro anos de estudo.

A Tabela 1 contém a taxa de analfabetismo no Brasil, por região, entre os anos de 2016 a 2019. Segundo análises do IBGE, o índice de pessoas analfabetas é maior entre a população idosa, ou seja, maiores de 60 anos, conforme podemos visualizar na tabela.

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%)

Taxa de analfabetismo	Taxa de analfabetismo (%)													
	15 anos ou mais						60 anos ou mais							
	2016	2017	2018	2019	Variação			2016	2017	2018	2019	Variação		
					2018/2019	2017/2018	2016/2019					2018/2019	2017/2018	2016/2019
Brasil	7,19	6,92	6,77	6,60	↓	↓	↓	20,36	19,21	18,59	18,00	↓	↓	↓
Norte	8,51	8,00	7,98	7,60	↓	↓	↓	29,95	27,39	27,02	25,50	↓	↓	↓
Nordeste	14,79	14,48	13,87	13,90	↑	↓	↓	39,78	38,65	36,87	37,20	↑	↓	↓
Sudeste	3,76	3,51	3,47	3,30	↓	↓	↓	11,64	10,57	10,33	9,70	↓	↓	↓
Sul	3,61	3,52	3,63	3,30	↓	→	↓	11,31	10,86	10,80	9,50	↓	→	↓
Centro-Oeste	5,71	5,23	5,40	4,90	↓	→	↓	21,18	18,96	18,27	16,60	↓	↓	↓

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

Desde 2001, em consonância com as definições de analfabetismo e níveis de alfabetismo determinadas pela UNESCO, o Instituto Paulo Montenegro vem realizando pesquisas domiciliares com amostra de 2.000 pessoas que incluem entrevistas e testes práticos destinados a avaliar o grau de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, independente de terem ou não frequentado a escola. Segundo a UNESCO (2009, p. 66), “a avaliação da alfabetização evoluiu para além da dicotomia alfabetizado/ não alfabetizado e agora sugere outros níveis intermediários”

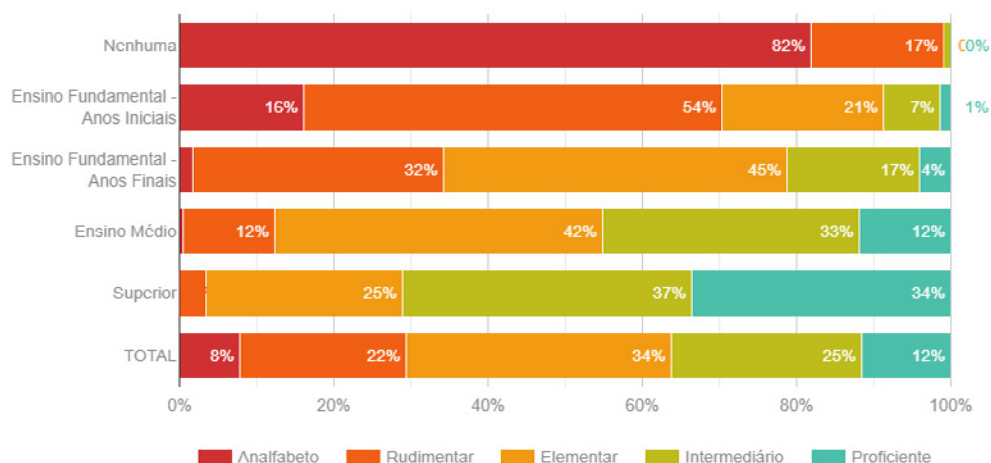
O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) define os critérios que faz com que uma pessoa seja considerada analfabeta, bem como descreve níveis de alfabetismo, em relação às habilidades de leitura/ escrita. Importante destacar que o indicador agrupa analfabetismo e alfabetismo rudimentar em um mesmo grupo: analfabetos funcionais.

Habilidades de Leitura/ Escrita:

- Analfabetismo
Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases.
- Alfabetismo nível rudimentar
Corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos, um anúncio ou pequena carta.
- Alfabetismo nível básico
Corresponde à capacidade de localizar informações em textos um pouco mais extensos, podendo realizar pequenas inferências.
- Alfabetismo nível pleno
Corresponde à capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses (INAF, 2011, p. 4).

Dados constatados pela instituição, ao analisar os resultados, divulgam que, mesmo os adultos que declararam ter frequentado a escola, não apresentaram melhorias significativas, revelando que a escolaridade aumenta, mas ainda não garante melhoria em termos de alfabetismo funcional. Dentre os analfabetos funcionais (analfabetos e rudimentar) 70 % possuem 5 anos de estudo – Anos Iniciais e 13% das pessoas que possuem o nível de escolarização básica (Ensino Médio), 1% podem ser consideradas analfabetas e 12% possuem nível rudimentar de alfabetização, segundo os dados do INAF – 2018, melhor descritas no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade



Fonte: Instituto Paulo Montenegro; ONG Ação Educativa (2001-2002 e 2011).

Um fato preocupante é que a própria escola tem contribuído para a proliferação de analfabetos, quando exclui seus alunos em idade escolar do sistema de alfabetização, seja por que não chegam a ingressar na escola ou por que acabam sendo vítimas da reprovação e/ou da repetência, condicionando-os a se tornarem analfabetos adultos.

São vítimas dessa exclusão todos aqueles que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória; aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos do processo; aqueles que, dentro do sistema de ensino, estão sendo objeto de exclusão através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para a posterior exclusão do processo (PAINI *et al.*, 2005, p 225).

Em 2016, a taxa de reprovação dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil foi de 5,9% e nos anos finais de 11,4%. A taxa de distorção idade/série atingiu 12,4% nos anos iniciais e de 26,3% nos anos finais do ensino fundamental. Ao final do 3º ano do E.F., 10,7% dos alunos reprovam e 0,9% abandonam os estudos (INEP, 2017). Lembremos que os três primeiros anos do ensino fundamental seriam destinados à alfabetização das crianças (BRASIL, 2014).

A preocupação escolar pela alfabetização de crianças data desde os anos 1960, principalmente as inseridas na escola pública, em decorrência da democratização do ensino. Soares (2016) afirma que, logo após a inserção de alunos de camadas mais populares nas escolas, os índices de fracasso escolar cresceram, fazendo com que pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento (pedagogos, psicólogos, sociolinguistas etc.) fossem pressionados a descobrir suas causas e buscar soluções para esse problema, tomando a alfabetização como objeto de pesquisa.

A chamada “Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003 a 2012)” acordada em Dakar em 2000 assumiu a alfabetização como objetivo específico de Educação para Todos (EPT) (*Education for All EFA*), que mensurava diminuir as taxas de analfabetismo em 50% até 2015. A publicação de 2009 da UNESCO traz um balanço da metade da década e enfatiza a alfabetização como prioridade para os seguintes grupos: jovens e adultos analfabetos; crianças e jovens fora da escola; e crianças na escola com acesso a uma educação de qualidade, para que não se tornassem futuros analfabetos (UNESCO, 2009).

Pós - 2015, o relatório da UNESCO (2017), ao divulgar os resultados em relação aos acordos internacionais para a área educacional por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para a educação (ODS 4) mostrou que apesar dos avanços, ainda contamos com 264 milhões de crianças e jovens que não frequentam a escola e 100 milhões que não conseguem ler. O relatório reitera a responsabilização dos governos em fornecer uma educação universal e de qualidade para seus cidadãos, assim como o papel da escola, de seus professores, dos pais dos alunos como cooperadores nesse processo.

Nesse sentido, é possível inferir que o problema da alfabetização não é fato recente ou característico da época atual, ao passo que mesmo diante de muitas pesquisas, o Brasil ainda enfrenta o desafio de alfabetizar seus cidadãos – não se restringindo àqueles que estão fora da escola. Desse modo, surgiram ao longo dos anos diferentes métodos e pesquisas relacionadas à alfabetização de crianças. O estudo mais difundido refere-se à ideia de alfabetização na perspectiva do letramento.

Alfabetização e Letramento: possibilidade para uma alfabetização plena

No atual contexto brasileiro, considera-se alfabetizada a criança que conclui o 2º ano do ensino fundamental¹ conhecendo o sistema de leitura e escrita alfabética, ou seja, reconhece e automatiza as correspondências som-grafia. Contudo, espera-se que ao longo dos Anos Iniciais, o estudante também desenvolva conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita (BRASIL, 2018). Nesse sentido, o processo de alfabetização camufla e associa dois

1 - De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a alfabetização no que concerne o domínio das correspondências som-grafia deve ser consolidada ao final do 2º ano do ensino fundamental, o que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica necessária para o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, com autonomia, textos de acordo com faixa etária da criança e de seu convívio social (MEC/BNCC, 2018).

processos que embora diferentes, na percepção de Soares (2005), sejam indissociáveis: a Alfabetização e o Letramento.

O primeiro termo, alfabetização, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam. Já o segundo termo, letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais (SOARES, 1998 *apud* LEAL *et al.*, 2012, p. 70).

Esse novo conceito de alfabetização teve forte influência dos estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, atreladas à teoria do construtivismo de Jean Piaget sobre a relação do sujeito com o conhecimento, no caso, as autoras estudaram a relação do sujeito cognoscente com a da língua escrita.

Intrigadas a investigar por que as crianças não aprendiam na escola perante um contexto de altos índices de analfabetismo (1974), as autoras desenvolveram um trabalho no qual revelam como ocorre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelas próprias crianças. Entendendo como elas aprendem, era possível ajudá-las no processo de alfabetização escolar, tratava-se, portanto, de “prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 17).

As ideias dessas autoras chegaram ao Brasil no século XX (meados dos anos 1980) e causou uma revolução conceitual da alfabetização ao revelar que as crianças pensam sobre o processo de leitura e escrita mesmo antes de aprendê-los convencionalmente na escola. Isso porque, por estar inserida em uma sociedade grafocêntrica, a criança convive com a escrita desde muito cedo, o que colabora para que ela elabore hipóteses sobre a sistematização e a construção da língua escrita (SOARES, 2010).

Essa descoberta provocou uma mudança de paradigma educacional da alfabetização, pois inicialmente acreditava-se que a criança não possuía saberes antes de ser inserida no universo escolar. É tanto que os métodos de ensino amplamente disseminados até os anos de 1980, desconsideravam os conhecimentos prévios das crianças e concebiam-nas como aprendizes passivas, ou seja, aquele que somente recebe o conhecimento que lhes é transmitido (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986 *apud* SOARES, 2016).

É importante destacar que embora as pesquisas de Ferreiro e Teberosky não apresentem um método de alfabetização preconcebido, trouxe à tona a discussão sobre como a criança aprende em uma perspectiva construtivista. O livro *A Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1985), retrata o pensamento de crianças em diferentes fases de desenvolvimento e apropriação da língua escrita, mostrando que elas elaboram hipóteses de leitura e escrita à medida que interagem com textos reais em seu convívio social. Dessa forma,

[...] o construtivismo não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita. [...] no construtivismo o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de casa criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido (SOARES, 2016, p. 21-22).

De acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky, as crianças passam por fases que se relacionam a diferentes hipóteses por ela desenvolvidas sobre como funciona o sistema de escrita alfabético. Essas hipóteses são constituídas a partir da interação da criança com a língua escrita, seja em seu convívio social, familiar ou escolar. Segundo Soares (2016) as fases de hipóteses cognitivas elaboradas pelas crianças são: pré-silábica, silábica e alfabética. Em cada uma dessas etapas a criança mostra seu pensamento em relação à sua compreensão e interpretação individual da língua escrita.

A criança sai de uma fase inicial, chamada de pré-silábica, onde ainda não compreende a relação fonema-grafema até chegar à fase alfabética, quando ela “decifra” a lógica do sistema alfabético. Nesse translado, a criança elabora hipóteses que se relacionam a sua própria compreensão da língua escrita a partir da sua interação e reflexão sobre a mesma. Essas hipóteses são confirmadas ou não, ao passo que novos conhecimentos são gerados até que se consolide a compreensão de como funciona o sistema de escrita alfabética (Figura 1).

Figura 1 - Fases de hipóteses de apropriação do sistema alfabético



Fonte: Lima (2018).

Na fase pré-silábica, a criança ainda não reconhece a relação existente entre fonema-grafema. Desse modo, pode ainda não diferenciar letras de outros símbolos como números, desenhos etc. Podem usar rabiscos/ desenhos para representar a escrita, assim como podem acreditar que a escrita deve está diretamente relacionada às características do objeto (realismo nominal), como quando ela escreve “borboleta” usando poucas letras porque a borboleta é pequena e escreve “boi” usando muitas letras porque ele é um animal grande (COUTINHO, 2005).

Ainda segundo Coutinho (2005), quando a criança se encontra na fase silábica já percebeu que a escrita nota a pauta sonora da palavra (sílabas). No entanto, desenvolve a percepção de que cada sílaba pode ser representada por uma letra, desse modo, ao escrever, grafam uma letra para cada sílaba da palavra (essa letra pode estar relacionada ao som da fala ou não). Essa fase pode ser classificada em dois momentos: um momento que a criança está em uma fase silábica de quantidade – para cada sílaba da palavra ela grafa uma letra sem correspondência sonora e outro momento, chamado de fase silábica de qualidade – quando as letras que representam as sílabas têm correspondência sonora. Outras descobertas são desenvolvidas pelas crianças nessa fase, como a de que para escrever uma palavra não se pode usar uma só letra e começam a admitir a quantidade mínima de três letras para escrever uma palavra.

Por fim, ao alcançar a fase alfabética, a criança “já é capaz de fazer todas as relações entre grafemas e fonemas, embora ainda possua problemas de transcrição de fala e cometa erros ortográficos” (COUTINHO, 2005, p. 61). Ela já compreendeu que a letra é uma unidade menor

do que a sílaba e escreve de acordo com a fala, não se preocupando com a escrita “correta” da palavra. É preciso ficar claro que somente após o aluno ter chegado à fase alfabética que se deve discutir a ortografia correta das palavras.

Nesse sentido, o papel da escola seria ajudar a criança a superar as fases em que se encontram através de estímulo, promovendo momentos para que as crianças interajam com textos reais e reflitam sobre a organização da escrita alfabética, sem transformar esse momento em algo sacral, obrigando-as a decorar letras, repetir sons ou copiar atividades que ainda não fazem sentido para ela.

Para que entendamos porque essa nova perspectiva da alfabetização representou um marco histórico, alguns métodos de ensino amplamente utilizados serão apresentados a seguir. Admite-se que essas práticas não foram de todo abandonadas, mas representam um forte contraponto entre as novas pesquisas em alfabetização.

Anterior à década de 1980, aprender a ler e a escrever dependia inicialmente da aprendizagem dos nomes das letras do alfabeto, combinar consoantes e vogais, formar sílabas e ler palavras – sempre iniciando das mais simples para as mais complexas. Esse era o método da soletração, primeiro método a ser utilizado para a alfabetização. A metodologia de ensino utilizada baseava-se na memorização dos nomes das letras, “ignorando as relações oralidade -escrita, fonemas - grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando, na verdade, representam os sons da língua” (SOARES, 2016, p. 17).

Outros métodos de ensino utilizados pelos professores nesse período podem ser classificados em métodos sintéticos (quando se inicia o ensino por unidades menores em direção às unidades maiores: letra - sílaba - palavras - frases - textos) e analíticos (quando se inicia do todo para as partes: texto - frases - palavras - sílabas - letras). Ambos se baseavam em palavras, frases e textos desconexos com a realidade do educando, ao passo que alfabetizar consistia em ensinar as crianças por meio da memorização e da repetição (MOREIRA; SAITO, 2013).

Entre os métodos sintéticos encontram-se o alfabético, o fônico e o silábico. Já os analíticos são os métodos da palavração, sentencição e os globais/ textuais.

Assim, os métodos da soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética, pois partem da unidade menor rumo a maior, isto é, apresentam a letra, depois unindo letras se obtém a sílaba, unindo sílabas compõem-se palavras, unindo palavras formam-se sentenças e juntando sentenças formam-se textos. Há um percurso que caminha da menor unidade (letra) para a maior (texto). Os métodos da palavração, sentencição ou os textuais são de origem analítica, pois partem de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores. Por exemplo: toma-se a palavra (BOLA), que é analisada em sílabas (BO-LA), desenvolve-se a família silábica da primeira sílaba que a compõe (BA-BE-BI-BO-BU) e, omitindo a segunda família (LA-LE-LI-LO-LU), chega-se às letras (B-O-L-A) (MENDONÇA, 2011, p. 28).

Nesse processo de alfabetização, o professor era considerado o detentor do conhecimento e os alunos meros reprodutores. Os alunos apenas repetiam, copiavam o que o professor dizia, sem haver uma reflexão de como se dava a construção das palavras, por exemplo. As habilidades de leitura limitavam-se à decodificação palavras, frases e textos, sem haver uma funcionalidade daquilo, tampouco compreensão e/ou interpretação do que se lia.

De acordo com Soares (2016), o surgimento dos diferentes métodos entre as décadas do século XIX e início do século XX alternaram-se na prática pedagógica brasileira até os anos 80. Ora se acreditava na utilização dos métodos sintéticos para a superação do fracasso escolar,

ora optavam-se pelos métodos analíticos. O fato é que ambos os métodos utilizavam materiais didáticos superficiais ou produzidos para fins de alfabetização. Portanto, eram considerados inapropriados para uma alfabetização eficaz, pois “é interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que essa aprendizagem ocorreria, e não a partir da leitura de textos ‘forjados’ como os presentes nas ‘cartilhas tradicionais’ (ALBUQUERQUE, 2007, p. 16)”.

O uso de cartilhas, cadernos de caligrafia, práticas de cópias eram métodos pedagógicos comumente utilizados pelos professores alfabetizadores. Logo, com o advento das novas pesquisas sobre como a criança aprende, esses métodos tornaram-se obsoletos, pois não condiziam com a nova realidade encontrada. Ensinar a criança por meio de textos que não eram de sua convivência era ir contra o que as novas pesquisas impunham.

Nesse sentido, após a divulgação das pesquisas de Ferreiro e Teberosky alfabetizar tomou uma proporção amplificada, que saía do campo da mera codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras e textos – presentes em métodos considerados tradicionais de alfabetização como os já mencionados e adentra o campo da compreensão, interpretação, funções e usos da língua escrita. Era preciso, portanto, propor práticas pedagógicas escolares voltadas para a perspectiva do Letramento, considerando os conhecimentos prévios das crianças expressas em suas hipóteses sobre a língua escrita.

Principalmente a partir da década de 1990 as práticas de ensino para a alfabetização escolar passaram a estar diretamente relacionadas à ideia de Letramento – que se configura com a inserção da criança no mundo letrado, em que a partir da sua convivência com textos reais sejam orais e/ou escritos, a criança desenvolve conhecimentos e reconhece os usos e funções da língua escrita, bem como passa a refletir sobre elas.

Ademais, para uma alfabetização eficaz, passou-se a considerar que a inserção da criança no mundo letrado se inicia muito antes de sua entrada na escola. Desde muito cedo, ela convive com situações em que a leitura e a escrita estão envolvidas, como quando um adulto lê para ela, visualiza rótulos de embalagens no supermercado, observa as pessoas escrevendo, percebe letras em produtos através de marcas etc. Desse modo, o letramento é cultural e é adquirido naturalmente.

A condição de sujeito letrado se constrói nas experiências culturais com práticas de leitura e escrita que os indivíduos têm oportunidade de viver, mesmo antes de começar sua educação formal. Sabemos que crianças que vivem em ambientes letrados não só se motivam precocemente para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a poder refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e suas finalidades. Disso deriva uma implicação pedagógica fundamental: para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os alunos – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, s.p.).

Para que o processo de alfabetização seja significativo, a associação entre alfabetização e letramento tornou-se fundamental, pois somente “o domínio do sistema alfabético de escrita não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os gêneros de texto” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 17). Portanto, ao iniciar o processo de alfabetização, tornou-se necessário priorizar textos do universo da criança, além de incentivá-las a fazer uso da língua escrita e entender a sua função social.

Desse modo, “alfabetizar letrando” é o que se espera da escola na contemporaneidade. Não mais se admite a ideia de alfabetização tradicional, onde as crianças sejam obrigadas a decorar letras, memorizar sons e copiar textos. O que se espera hoje de uma criança alfabetizada é que ela conheça variados tipos de textos e diferentes gêneros, localize informações em textos,

interprete e realize inferências. Além disso, o ensino deve estar pautado na ideia de criança como ser pensante, que constrói seus próprios conhecimentos, que pode contribuir com o seu próprio processo de alfabetização.

No entanto, como advém Soares (2016), o processo de alfabetização, no Brasil, vem confundindo-se com o termo letramento, ao passo que esses dois processos embora indissociáveis, possuam significados diferentes. Segundo a autora, não se pode pôr em prática um sem o outro, no entanto, ressalta que com a difusão do termo letramento, os métodos de alfabetização amplamente utilizados (sintéticos e analíticos) passaram a ser vistos como ineficazes e começou-se a “alfabetizar letrando”, o que ocasionou em alfabetização sem métodos ou sistematização, processos esses indispensáveis para que se ensine a ler e a escrever. Morais (2015, p. 59) complementa dizendo que,

[...] o foco quase exclusivo sobre como o sujeito aprende o Sistema de Escrita Alfabética (doravante, SEA) teria feito com que muitas redes de ensino e muitos professores tivessem passado a descuidar das metodologias de alfabetização, esperando que a criança, sem um ensino específico, avançasse em suas hipóteses de compreensão do SEA, até alcançar (não se sabia, claramente, quando) uma hipótese alfabética de escrita.

Ainda segundo Soares (2016, p. 335), no processo de alfabetização, necessita-se que o docente desenvolva um método – caminho sistematizado para que se alcance o objetivo, ou seja, a apropriação do sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, o método

[...] constitui-se de um conjunto de procedimentos, tais como: a criação de condições para que a criança interaja intensamente com a escrita; o estímulo à descoberta da natureza da escrita; a proposta de situações-problema que levem a criança a “experimentar” a escrita, construindo hipóteses sobre sua natureza; o incentivo à reflexão diante de uma hipótese inadequada, indicando a necessidade de sua desconstrução ou reformulação.

É preciso deixar claro que o que se propõe é que a aprendizagem da leitura e da escrita seja um processo de descoberta, no entanto, para que isso ocorra o papel do professor é fundamental. Respeitando o nível de conhecimento das crianças, o professor irá acompanhar seus progressos, desenvolver estratégias de intervenções eficientes e pertinentes ao nível de aprendizagem dos alunos. Apresentando variados tipos de textos, bem como a reflexão sobre a construção da língua escrita e a proposição de situações em que os alunos sejam estimulados a pensar e a mostrar suas potencialidades, são ações essenciais para uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões presentes nesse artigo em torno do conceito de analfabetismo/ analfabetismo, interpretamos que o analfabetismo inclui os conceitos de analfabeto absoluto e analfabeto funcional, utilizados por instituições que analisam a taxa de analfabetismo na população brasileira maior de 15 anos.

Concluimos ainda que, embora existam diferentes graus de analfabetismo, a pessoa que não consegue ler um texto e compreendê-lo, além de não conseguir escrever um texto breve em uma língua nacional importante, de acordo com a UNESCO (1998), não podem ser consideradas alfabetizadas, pois apresentam deficiências que as impedem de serem consideradas como tal.

Ademais, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita vai além da aprendizagem da técnica da língua escrita, necessitando que a escola desenvolva o letramento

durante o processo de alfabetização escolar. Para que isso se concretize é preciso que professores compreendam a relação de aprendizagem da criança com a língua escrita, a partir dos conhecimentos divulgados pelas autoras Emília Ferreiro e Teberosky (1999).

Por fim, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para um olhar sobre os processos de alfabetização em seu sentido pleno para desenvolvermos alunos autônomos e capazes de compreender o funcionamento da língua escrita de forma a utilizá-la nos mais diferentes contextos sociais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília, DF: INEP, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2015 (Caderno 5).

COUTINHO, Marília de Lucena. **Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores**. Pernambuco: Autêntica, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2011.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL - INAF. **Alfabetismo no Brasil**. INAF, [s.l.], 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 26 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Painel IBGE**, [s.l.], 2017. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 26 maio 2022.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. **Slideshare**, [s.l.], 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/taynnabarcellos/slide-42192288>. Acesso em: 11 ago. 2017.

LEITE, Flávia Regina; CADEI, Maria Magdalena Simmer. Analfabetismo funcional: uma realidade preocupante. **Revista Científica do Instituto Ideia: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, p.13-19, set. 2020.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. *In*: COELHO, Sônia Maria. **Conteúdo e Didática de Alfabetização**. Presidente Prudente: UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando?”. In: SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SAITO, Heloísa Irie Toshie. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar? **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 3, p.55- 64, dez. 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **O desafio da alfabetização global**: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação**: resumo 2017/18. Brasília, DF: UNESCO, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

PAINI, Leonor Dias *et al.* Retrato do analfabetismo: algumas considerações sobre a educação no Brasil. **Acta Sci. Human Soc. Sci**, Maringá, v. 2, n. 27, p.223-230, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TOLEDO, Luiz Fernando. Alfabetização de qualidade garante melhor aprendizagem. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 fev. 2019.

WAGNER, Daniel. **Alfabetización**: construir el futuro. París: UNESCO; Oficina Internacional de Educación, 1998. (Col. Estudios de Educación Comparada).

PENSANDO A UNIDOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THINKING THE UNDOCENCE IN PHYSICAL EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Hugo Norberto Krug
hnkrug@bol.com.br

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.

Rodrigo de Rosso Krug
rodkrug@bol.com.br

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

RESUMO

Objetivamos neste estudo identificar e analisar as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre a docência em Educação Física (EF) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, tendo as informações obtidas interpretadas pela análise de conteúdo. Participaram do estudo trinta professores unidocentes da referida rede de ensino e cidade. A partir das percepções dos professores unidocentes estudados, concluímos que boa parte da realidade da função dos professores unidocentes ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF é bem conhecida dos mesmos e avaliada como de qualidade ruim e que deve ser melhorada, o que é um fator positivo, mas que existem problemas reais para serem enfrentados para o atingimento de tal sugestão.

Palavras-chave: Educação Física; unidocência; anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

We was aimed in this study to identify and to analyze the perceptions of undocent teachers, from the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about the teaching in Physical Education (PE) in the Initial Years of Elementary School (IYES). We was characterized the research as qualitative case study type. We was used an interview as a research instrument, and the information obtained was interpreted by content analysis. Participated in this study thirty undocent teachers from the aforementioned education system and city. From the perceptions of the undocent teachers studied, we was concluded that a good part of the reality of the role of undocent teachers when teaching PE classes at the IYES is well known to them and evaluated as of poor quality and that should be improved, which is a factor positive, but that there are real problems to be faced in order to achieve such a suggestion.

Keywords: *Physical Education; undocent; initial years of Elementary School.*

INTRODUÇÃO

A partir de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) a Educação Física (EF) é um dos componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica (EB). Diante deste cenário, a EF, segundo Mensch e Schwengber (2009, p. 282),

[...] situa-se como um componente curricular que organiza temas de conhecimento, tais como: os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as brincadeiras e as atividades rítmicas. Configura-se, assim, a Educação Física como uma área do conhecimento que no universo da escola articula a cultura corporal de movimento.

Estas autoras ressaltam que “[...] conforme a Lei n. 10.793, que altera o artigo 26 § 3º da LDB (Lei n. 9.394/96), a Educação Física faz parte do currículo inclusive nas Séries Iniciais” (MENSCH; SCHWENGBER, 2009, p. 282), hoje, denominada Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

Entretanto, mesmo sendo a EF um dos componentes curriculares obrigatórios da EB, nos AIEF não necessariamente é lecionada por um professor habilitado na área (Licenciado em EF). De acordo com Cardoso (2014, p. 8), esse fato

[...] acontece devido a uma brecha no art. 31 da Resolução n. 7/2010 que assegura a presença da disciplina com caráter obrigatório, mas não a presença do seu profissional especializado [...] (mas, sim, possibilita a) presença de um professor habilitado em Magistério em nível médio, ou com formação em nível superior em Pedagogia ou equivalente que é regente da classe na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Desta maneira, para Mensch e Schwengber (2009, p. 283), “[...] no Rio Grande do Sul é um professor único a lecionar todas as disciplinas vinculadas no currículo [...]” dos AIEF e que esse docente é denominado de professor unidocente.

Assim sendo, este estudo volta olhares para as aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes, mais especificamente para as suas percepções sobre a EF nesse segmento escolar, pois, segundo Krug (2021, p. 15), “[...] uma visão do que esses pensam pode oferecer subsídios para reflexões que contribuam com melhorias na qualidade das aulas dessa disciplina”.

Então, embasando-nos nestas premissas anteriormente citadas, formulamos a seguinte questão problemática, norteadora deste estudo: quais são as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil), sobre a docência em EF nos AIEF?

A partir desta indagação, delineamos o objetivo geral do estudo da seguinte forma: identificar e analisar as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a docência em EF nos AIEF.

Entretanto, desmembramos este objetivo geral nos seguintes objetivos específicos: 1) identificar e analisar as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a sua preparação ou não para ministrarem as aulas de EF nos AIEF e suas justificativas; 2) identificar e analisar as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF e suas justificativas; e, 3) identificar e analisar as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre o que fazer para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF.

Justificamos a realização do estudo ao citarmos Krug; Krug e Telles (2017, p. 25) que dizem que “[...] pesquisas desta natureza oferecem subsídios para reflexões que podem despertar modificações no contexto da Educação Física [...]”, as quais podem contribuir para a melhoria dessa disciplina na escola, mais especificamente, nas aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Contreira e Krug (2010, p. 1),

ao observarmos a realidade da Educação Física Escolar nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais (e municipais) do Rio Grande do Sul, encontramos, frequentemente, a utilização de professores ‘pedagogos’ ou ‘polivalentes’, conhecidos [...] como ‘unidocentes’, encarregados de ministrarem aulas de Educação Física para alunos da 1ª à 4ª Série e/ou 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

Silva e Krug (2008b, p. 24) esclarecem que “[...] o prefixo ‘uni’ é originado da palavra unir e ‘docência’ corresponde ao ato do professor de exercer sua profissão, então, logicamente ‘unidocência’ é a união dos conteúdos de todas as disciplinas e ministrada por um único professor”.

Esta situação de atuação do professor unidocente nas aulas de EF nos AIEF, de acordo com Contreira e Krug (2010, p. 1), possui respaldo em dois motivos:

1º) não existe uma especificação na LDB – Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) indicando o profissional para atuar nesta fase escolar, dando às escolas a ‘liberdade’ de escolherem o posicionamento sobre o assunto; e, 2º) o estado do Rio Grande do Sul através de Leis como a n. 8.747/1988 (RIO GRANDE DO SUL, 1988) e a n. 6.672/1974 (RIO GRANDE DO SUL, 1974), garantem gratificações nos vencimentos dos professores que atuam na regência de classes ‘unidocentes’. Assim, essa situação acaba gerando questões que extrapolam as concepções didáticas e pedagógicas da educação.

No direcionamento da legislação, conforme Piccoli (2007), para lecionar nas Séries/AIEF é exigida a formação mínima de magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente. Acrescenta que tais profissionais são habilitados a ministrar todos os componentes curriculares, sendo, então, chamados por isso de professores ‘polivalentes’, ‘multidisciplinares’ ou ‘unidocentes’.

Frente a este cenário, Piccoli (2007) comenta que, a partir da legislação anteriormente citada, o RS mostra que investir no profissional unidocente se trata tão somente de uma questão

econômica, situação essa que tem acarretado a diminuição de despesas com professores e materiais. Com a gratificação pelo exercício em regência de classes unidocentes do currículo por atividades o RS não se compromete em contratar outros professores especializados, como, por exemplo, o professor de EF, deixando que todos os componentes obrigatórios fiquem a cargo dos professores unidocentes. Isso representa uma opção do estado do RS, uma vez que em escolas municipais, dependendo da legislação pertinente ao município, pode-se observar a presença de outros profissionais nesse segmento escolar. Já Bracht *et al.* (2003, p. 51) comentam que

[...] dada à generalidade e flexibilidade da LDB, e enquanto os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação não a interpretarem, oferecendo orientações normativas no que se refere a sua inserção nos respectivos sistemas de ensino, a Educação Física também pode ser diminuída sua presença no Ensino Fundamental e Médio diurnos. Problemas de exegese (significa comentário ou dissertação que tem por objetivo esclarecer ou interpretar minuciosamente um texto ou uma palavra) legislativa têm dado margem à não contratação de professores, pelos estados e municípios, para Séries (Anos) Iniciais (do Ensino Fundamental). Se na escola houver um professor de Educação Física, ele pode assumir o trabalho com esse segmento; caso contrário, essa disciplina fica a cargo do chamado professor regente (unidocente). Portanto, embora a legislação educacional brasileira ainda obrigue a inclusão da Educação Física, seu caráter mais flexível permite aos sistemas de ensino reduzirem em muito sua presença nos currículos escolares (inserções nossas).

Além disso, o Parecer CNE/CEB n. 16/2001 (BRASIL, 2001, p. 3) aponta que “[...] não existe razão a que evoca a lei para restringir o direito ao exercício profissional do professor de atuação multidisciplinar em qualquer um dos conteúdos curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil”.

Em contrapartida, o referido Parecer (BRASIL, 2001) não obriga os cursos de formação sobre a inclusão de componentes curriculares, mas, Silva e Krug (2008b, p. 25) destacam que “[...] espera-se que os cursos de formação inicial e continuada de professores incluam, dentre seus temas de estudo e de práticas de ensino, os diversos componentes curriculares, inclusive a Educação Física”.

Diante deste cenário da EF nos AIEF, colocamos que a literatura sobre esse tema não se esgota nestas premissas referenciadas, podendo, facilmente, serem extrapoladas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterizamos os procedimentos metodológicos desta investigação como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, pois esses manifestam a intencionalidade e os pressupostos teóricos dos pesquisadores. Assim sendo, de acordo com Molina Neto (2004, p. 112), a pesquisa qualitativa “[...] sustenta um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos [...], que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana”. Já, a respeito do estudo de caso, Goode e Hatt (1968, p. 17) colocam que “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”, sendo que, o interesse incide naquilo que tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Neste sentido, o caso estudado aborda a EF nos AIEF ministrada por professores unidocentes, mais particularmente, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Desta maneira, justificamos a escolha da forma de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso fundamentando-nos em Krug; Krug e Telles (2017, p. 26) que apontam que esse tipo de pesquisa possibilita “[...] analisar um ambiente em particular, onde se leva em conta o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial [...]” que, nesse estudo, foram ‘as percepções de professores unidocentes sobre a docência em EF nos AIEF’.

Utilizamos uma entrevista como instrumento de pesquisa para coletar informações. De acordo com Minayo (2009, p. 64), a entrevista “[...] é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”. A autora acrescenta que entrevista é “[...] uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. Lembramos que o roteiro da entrevista teve como referência os objetivos específicos do estudo, sendo que a entrevista foi gravada, transcrita e retornada ao informante para leitura e conferência das informações.

Empregamos à análise de conteúdo para a interpretação das informações obtidas pelo instrumento de pesquisa. Conforme Bardin (2011), à análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas, que fornecem subsídios para que o pesquisador consiga promover a reunião de conteúdos informativos, e através destes, desenvolver sua descrição, bem como a compreensão de fenômenos, por meio de inferências.

Ainda, para Bardin (2011), à análise de conteúdo possui seu desenvolvimento pautado em três fases fundamentais: a pré-análise; a exploração do material (é a leitura flutuante), também chamada de descrição analítica (momento de sondagem ou exploração, onde se faz a categorização); e, a análise e interpretação dos resultados (produção das inferências).

A referida autora lembra que a categorização tem como primeiro objetivo oferecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2011). Assim, segundo Moraes e Galiazzi (2013), as categorias em conjunto, compõem o resultado da análise.

Já Molina Neto (2004) diz que unidades de significados são como enunciados dos discursos do informante que são significativos, tanto para o colaborador (pesquisado), quanto para o pesquisador, sendo atribuídos aos pressupostos teóricos da pesquisa.

Participaram do estudo trinta professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo quinze docentes da rede pública estadual e também quinze da rede pública municipal.

Salientamos que a escolha dos participantes (colaboradores) do estudo aconteceu de forma intencional e espontânea. Molina Neto (2004) destaca que o tipo de participação espontânea influencia positivamente no volume e credibilidade das informações disponibilizadas pelos colaboradores. Já Berria *et al.* (2012) frisam que a escolha intencional dos colaboradores é uma das estratégias mais utilizadas nas pesquisas qualitativas, sendo que os participantes são pré-selecionados conforme critérios relevantes para o objeto da investigação.

Os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceitando participar e autorizando a divulgação do resultado da pesquisa e tendo suas identidades preservadas.

Com a intenção de auxiliar na compreensão do contexto de desenvolvimento da pesquisa consideramos necessária à ‘caracterização dos professores unidocentes estudados’. Assim, temos que: a) ‘características pessoais’ – ‘todos’ (trinta) eram do ‘sexo feminino’ e a ‘faixa etária’ ‘entre vinte e cinco a quarenta e cinco anos’, sendo a ‘maioria’ (vinte do total de trinta) ‘casados’ e a ‘minoría’ (dez do total de trinta) ‘solteiros’; e, b) ‘características profissionais’ – ‘todos’ (trinta)

eram ‘licenciados em Pedagogia’, ‘lotados na rede de ensino público’ (quinze na rede estadual e quinze na rede municipal) e com ‘tempo de serviço’ ‘entre três e vinte anos de docência’.

Entretanto, destacamos que o sexo, a idade, o estado civil e o tempo de serviço na docência não foram objetos deste estudo. Somente serem professores unidocentes que ministravam aulas de EF nos AIEF e pertencer à rede de ensino público (independentemente de ser estadual ou municipal, pois trabalhamos os resultados todos juntos, como ensino público).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados pelos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise.

As percepções de professores unidocentes sobre a sua preparação ou não para ministrarem as aulas de EF nos AIEF e suas justificativas

Nesta categoria de análise, quanto às percepções dos professores unidocentes estudados, sobre a sua preparação ou não para ministrarem as aulas de EF nos AIEF, após a análise das informações coletadas, emergiram ‘duas unidades de significados’, explicitadas a seguir.

A primeira e principal unidade de significado destacada foi ‘**não está preparado**’ para ministrar as aulas de EF nos AIEF (vinte e cinco citações). Relativamente a esse fato, nos reportamos a Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 72) que constataram, em investigação realizada, que a maioria dos professores unidocentes estudados “[...] não se sentem bem preparados com o conhecimento que tiveram na formação inicial [...]” para ministrarem aulas de EF nos AIEF. Já Contreira e Krug (2010, p. 4) destacam que “[...] os professores ‘pedagogos’ apesar de estarem amparados legalmente não estão preparados para atuarem no ensino da disciplina de Educação Física”. Diante desse cenário, Darido e Rangel (2008) chamam à atenção para o fato de que estudos têm mostrado que os professores unidocentes não se sentem preparados e motivados para trabalhar com a EF nos AIEF. Dessa forma, inferimos que ‘não estar preparado para ministrar as aulas de EF nos AIEF é uma adequada percepção dos professores unidocentes’.

Os professores unidocentes estudados elencaram as seguintes ‘**justificativas em relação à não estar preparado**’ para ministrar as aulas de EF nos AIEF:

1) ‘**A formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF**’ (vinte citações). Essa justificativa pode ser embasada em Meurer e Pereira (2005) que afirmam que o trabalho da EF nos AIEF vem sendo negligenciado por vários professores por diversas razões, entre elas a falta de formação inicial e de experiência profissional com os conteúdos, vindo a ser esse um dos motivos pelos quais os professores de Pedagogia não estão preparados para ministrarem as aulas de EF. Nesse sentido, Silva e Krug (2008a; 2008b) apontam que os currículos dos cursos de Pedagogia, em geral, são pouco estruturados com conhecimentos sobre a EF para que os acadêmicos, futuros professores enfrentem a prática pedagógica do ensino dessa disciplina. Dessa forma, inferimos que ‘a formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF, realmente é uma justificativa plausível dos professores unidocentes não estarem preparados para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’; e,

2) ‘**A falta de cursos específicos sobre a EF nos AIEF**’ (cinco citações). Essa justificativa pode ser referenciada em Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 75) que dizem que “[...] normalmente não são oferecidos cursos específicos sobre EF” para os professores unidocentes, pois “nos congressos e seminários, os cursos sobre a temática EF, quando existem, abordam de forma geral, e, não sua especificidade para os Anos Iniciais” do Ensino Fundamental. Vale lembrar que essa concepção de formação continuada é denominada por Imbernón (2010) de ‘tradicional’, ou seja, consiste na atualização dos professores com vista à ação prática, caracterizada por cursos, eventos, palestras,

etc. Nesse sentido, citamos Temp; Bolzan e Krug (2015, p. 428) que destacam que “a formação continuada deve ser um arcabouço para a reflexão da prática e do conhecimento”. Salientam ainda que, “[...] participar de cursos, grandes eventos e reuniões administrativas não são fatores suficientes para que o professor considere sua formação continuada como um fator positivo na sua atuação”. Dessa forma, inferimos que ‘a falta de cursos específicos sobre a EF nos AIEF, realmente, também é uma justificativa razoavelmente plausível dos professores unidocentes não estarem preparados para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’.

A segunda e última unidade de significado destacada foi ‘**está preparado**’ para ministrar as aulas de EF nos AIEF (cinco citações). Sobre esse fato, nos reportamos a Lima (1994) que destaca que os seres humanos, na procura da satisfação de suas necessidades, estão sempre na busca do melhor, do aprimoramento, do conhecimento em suas diversas etapas da vida. Nesse sentido, Conceição; Souza e Krug (2010) frisam que, realmente, espera-se que a formação inicial do professor contemple as necessidades dos sujeitos que a procuram e essa deve estar direcionada à realidade educacional. Já Costa (1994) entende que na formação inicial é preciso adquirir as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente, constituindo-se no período em que o futuro profissional adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos da profissão. Dessa forma, inferimos que ‘estar preparado para ministrar as aulas de EF nos AIEF, também é uma adequada percepção dos professores unidocentes’.

Os professores unidocentes estudados elencaram as seguintes ‘**justificativas em relação à estar preparado**’ para ministrar as aulas de EF nos AIEF:

1) ‘**Pela boa formação do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF**’ (três citações). Essa justificativa pode ser ancorada em Pimenta e Lima (2004) que afirmam que um curso de formação profissional estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite a preparação, em situações experimentais, de determinadas habilidades consideradas *a priori* como necessárias ao bom desempenho docente. Entretanto, de acordo com Marcelo Garcia (1992), é necessário conceber a formação do professor como um *continuum*, pois, para manter a qualidade do ensino, é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, em todos os níveis. Esse princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da escola. Assim, nessa perspectiva de que a formação de professores é um *continuum*, não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. Dessa forma, inferir que ‘a boa formação do curso de Pedagogia quanto à EF pode ser uma justificativa plausível dos professores unidocentes estarem preparados para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’; e,

2) ‘**Devido aos saberes da experiência acumulados durante o tempo de docência**’ (duas citações). Essa justificativa encontra apoio em Tardif (2002) que explica que os saberes da experiência e/ou saberes experienciais são aqueles baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, brotam da experiência individual e coletiva de saber fazer e saber ser. Já Pimenta (2002) aponta que os saberes experienciais são aqueles provenientes das ações de ensinar, nascem da prática pedagógica. Assim sendo, citamos Krug *et al.* (2020, p. 13) que assinalam que todos os saberes da experiência “[...] tem como origem as dificuldades encontradas, pelos professores [...], na prática pedagógica que possuem implicações negativas na atuação docente, bem como os saberes da experiência promovem facilidades na prática pedagógica com implicações positivas na docência”. Já Bernardi e Krug (2008, p. 74) frisam que

[...] os saberes da experiência do professor, os quais ele constrói na sua relação com a sua realidade, vêm atender às necessidades formativas, lacunas deixadas pela sua formação inicial, assim tendo uma grande importância no momento de rever estes conhecimentos iniciais de forma a estar avaliando-os e validando-os na sua atuação docente, objetivando estabelecer uma Educação Física Escolar voltada [...] (aos alunos) (acréscimo nosso).

Neste contexto, nos reportamos a Tardif (2002) que afirma que os saberes experienciais são resultados de uma construção individual, compartilhados e legitimados através da socialização profissional. Dessa forma, inferimos que ‘os saberes da experiência acumulados durante o tempo da docência pode ser uma justificativa plausível dos professores unidocentes estarem preparados para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’.

Assim, estas foram as percepções dos professores unidocentes estudados sobre a sua preparação ou não para ministrarem as aulas de EF nos AIEF e suas justificativas.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ relativamente as percepções dos professores unidocentes estudados ‘sobre a sua preparação ou não para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’, verificamos que ‘as justificativas para a não preparação estão fundamentadas em motivos extrínsecos’ (item 1 - ‘a formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF’; e, item 2 - ‘a falta de cursos específicos sobre a EF nos AIEF’) ao docente, sendo que ‘as justificativas para a preparação estão baseadas, tanto em um motivo extrínseco (item 1 - ‘pela boa formação do curso de Pedagogia quanto à EF’), quanto em um motivo intrínseco’ (item 2 - ‘devido aos saberes da experiência acumulados durante o tempo de docência’).

A respeito desta situação, citamos Luft (2000) que diz que os motivos extrínsecos são incentivados por motivos internos ao próprio indivíduo enquanto que os motivos extrínsecos vêm de fatores externos ao indivíduo. O autor coloca que um motivo intrínseco gera a motivação intrínseca que está relacionada à força interior, enquanto um motivo extrínseco gera a motivação extrínseca que vem do ambiente e dos fatores externos ao indivíduo. Esclarece que a motivação se trata de uma força que impulsiona o indivíduo a se engajar em determinada atividade, envolver-se em projetos e seguir em direção aos seus objetivos, ou seja, a motivação é um elemento fundamental e único para cada ser humano. Acrescenta ainda que independentemente da perspectiva do estímulo (motivo) estar relacionado a fatores internos, tais como as emoções, ou os externos, tais como as relações no ambiente de trabalho, os motivos devem ser identificados pela pessoa, pois é importante que o indivíduo conheça a si mesmo. Por isso, o autoconhecimento aponta com clareza o que pode (ou não) ser o combustível de um ser humano.

Desta forma, inferimos que ‘a não preparação dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF está justificada por motivos extrínsecos aos próprios docentes enquanto que a preparação está justificada, tanto por motivo extrínseco, quanto por motivo intrínseco, o que faz deduzirmos que a preparação dos professores estudados está mais dependente de motivações oriundas do ambiente de formação ou do trabalho do próprio docente’, inferência essa que denuncia uma escolha profissional inconsciente da pessoa.

Segundo Hurtado (1983), os motivos, que geram a motivação, podem encontrar-se: a) na esfera consciente – nesse caso, o indivíduo sabe porque está agindo de determinada maneira; e, b) na esfera inconsciente – nesse caso, o indivíduo não sabe porque se comporta de determinada maneira. Nesse sentido, citamos Santini e Molina Neto (2005) que destacam que, caso a escolha profissional não tenha sido consciente e coerente com os interesses pessoais, a profissão poderá ser exercida com pouca motivação e, ao longo do percurso profissional, poderão surgir situações de desconforto e frustrações que poderão paralisar e deprimir o professor, trazendo-lhe inúmeras implicações pessoais e sociais.

As percepções de professores unidocentes sobre a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF e suas justificativas

Nesta categoria de análise relativamente às percepções dos professores unidocentes estudados sobre a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF, após a análise das informações coletadas, emergiu apenas ‘uma unidade de significado’, elencada a seguir.

A primeira e única unidade de significado declarada foi ‘**a qualidade ruim de suas aulas de EF nos AIEF**’ (trinta citações). Em relação a esse fato, nos dirigimos a Krug (2018a, p. 9-10) que fundamentados na cultura das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes inferem “[...] a existência de uma prática pedagógica [...], podendo ser definida como deficiente em relação a uma EF de qualidade [...]”, para os AIEF. Já Contreira e Krug (2010, p. 1) levantam o seguinte questionamento: ‘a formação do professor unidocente é suficiente para desenvolverem um bom trabalho na escola em EF? Também Krug *et al.* (2016, p. 16) compartilham essa preocupação ao manifestarem o seguinte: é “[...] suficiente a formação do professor unidocente para desenvolver um trabalho aceitável [...]” na EF nos AIEF? Dessa forma, inferimos que ‘considerar a qualidade ruim de suas aulas de EF ministradas nos AIEF é uma adequada percepção dos professores unidocentes’.

Os professores unidocentes estudados elencaram as seguintes ‘**justificativas em relação à qualidade ruim de suas aulas**’ de EF nos AIEF:

1) ‘**A dificuldade para planejar e executar as aulas de EF nos AIEF**’ (vinte e três citações). No direcionamento desse fato, nos apoiamos em Krug *et al.* (2019) que destacam a dificuldade dos professores unidocentes em planejar e executar as aulas de EF nos AIEF. Também Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 74) verificaram, em investigação realizada, que os professores unidocentes estudados “[...] evidenciaram dificuldade na sistematização do conhecimento, ou seja, limitações na realização de um planejamento estruturado para as aulas de EF (nos AIEF), com objetivos, conteúdos e metodologias definidas” (acréscimo nosso). Já Krug (2018a, p. 9) aponta que a cultura da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes é caracterizada pela “[...] inexistência de planejamento de ensino, sem objetivos explícitos nas aulas, tendo jogos, brincadeiras e atividades livres como conteúdo, sendo as aulas desenvolvidas de forma livre, enquanto procedimento de ensino e não sendo efetivada nenhuma avaliação dos alunos”. Dessa forma, inferimos que ‘a dificuldade para planejar e executar as aulas de EF nos AIEF, realmente é uma justificativa plausível dos professores unidocentes para a qualidade ruim de suas aulas de EF nos AIEF’; e,

2) ‘**A falta de tempo para o planejamento das aulas de EF nos AIEF**’ (sete citações). Em se tratando desse fato, nos dirigimos a Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 75) que destacam que “a falta de tempo para o planejamento das aulas é também uma dificuldade enfrentada [...]” pelos professores unidocentes “[...] interferindo na busca do embasamento teórico da EF [...]” (DALLA NORA; SAWITZKI, 2014, p. 75). Os professores unidocentes acrescentam que a existência de “[...] falta de tempo para o planejamento das aulas, pois tem muitas horas-aula, não dispondo de tempo para o planejamento das aulas, para reuniões pedagógicas e trocas de experiências, o que impede o bom desenvolvimento do seu trabalho” (DALLA NORA; SAWITZKI, 2014, p. 78). Dessa forma, inferimos que ‘a falta de tempo para o planejamento das aulas de EF, realmente é uma justificativa plausível dos professores unidocentes para a qualidade ruim de suas aulas de EF nos AIEF’. Assim, estas foram as percepções dos professores unidocentes estudados sobre a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF e suas justificativas.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’, relativamente as percepções dos professores unidocentes estudados, ‘sobre a qualidade ruim de suas aulas de EF ministradas nos AIEF’ observamos que ‘as justificativas para tal fato estão fundamentadas em um motivo intrínseco (item 1 – ‘a dificuldade

para planejar e executar as aulas de EF nos AIEF’), bem como em um motivo extrínseco’ (item 2 – ‘a falta de tempo para o planejamento das aulas de EF’) dos docentes.

A respeito dessa situação, baseando-nos na citação de Luft (2000) no item anterior, sobre a preparação ou não dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF, inferimos que ‘a qualidade ruim das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes estudados está justificada, tanto por motivo intrínseco, quanto por motivo extrínseco, o que faz deduzirmos que a qualidade ruim das aulas está dependente de motivações oriundas do próprio docente, bem como do ambiente de trabalho’.

As percepções de professores unidocentes sobre o que fazer para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF

Nesta categoria de análise, a respeito das percepções dos professores unidocentes estudados, sobre o que fazer para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF, após a análise das informações coletadas, emergiram ‘cinco unidades de significados’, descritas a seguir.

A primeira e principal unidade de significado manifestada foi ‘**saber a importância da EF nos AIEF**’ (nove citações). Essa sugestão pode ser fundamentada em Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 74) que colocam que os professores unidocentes “[...] reconhecem a importância das aulas, porém afirmam que o modo como trabalham não é o ideal, sentem-se despreparados devido à falta de aprofundamento teórico e prático na formação inicial, para atuar de forma qualificada”. Já Krug *et al.* (2018a) constataram que, para a maioria dos professores unidocentes, a EF nos AIEF é importante no currículo escolar. Entretanto, esses autores, apontam que “[...] as suas justificativas, para tal consideração, não são adequadas para a valorização desse componente curricular, pois as mesmas se sustentam em uma EF como subalterna às demais áreas do conhecimento, o que comprova uma marginalização da mesma, nesse segmento escolar” (KRUG *et al.*, 2018a, p. 2), fato esse corroborado por Krug *et al.* (2018b).

No direcionamento dessa afirmativa, citamos Neira e Nunes (2006) que dizem que os professores unidocentes atribuem à EF a função de dar apoio às demais áreas do conhecimento. Esse fato está em consonância com Krug (2018b) que constatou que o papel/função da EF nos AIEF, nas percepções de professores unidocentes, é representado pelas abordagens pedagógicas: psicomotricidade, recreação e desenvolvimento e aprendizagem motora.

Nesse cenário, mencionamos Rosseto Jr. *et al.* (2009) que assinala que as aulas de EF devem ser muito mais do que movimentos de diversão com brinquedos trazidos de casa ou atividades recreativas, ela deve oportunizar momentos de conhecimento do próprio corpo e suas limitações, bem como, auxiliar na resolução de problemas, nos jogos que possibilitam o convívio social e ético dos alunos, permitindo que eles sejam mais críticos e criativos, procurando resolver os problemas com maior autonomia nas práticas desportivas e de lazer. Assim sendo, lembramos Etchepare; Pereira e Zinn (2003) que frisam que para se valorizar mais a EF na escola é preciso que o professor tenha consciência da sua importância na escola e na vida dos alunos. Dessa forma, inferimos que ‘saber a importância da EF nos AIEF é uma adequada percepção dos professores unidocentes para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’.

‘**O trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF da escola**’ foi a segunda unidade de significado manifestada (sete citações). Essa sugestão pode ser apoiada em Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 72) que constataram em estudo efetuado que a totalidade dos professores unidocentes estudados são “[...] a favor de um trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF [...]”. O motivo de tal colocação foi que “[...] a formação em EF melhor qualifica em termos de conteúdos, e que a formação em Pedagogia melhor qualifica o trabalho com a criança” (DALLA NORA; SAWITZKI, 2014, p. 72-73).

Nesse sentido, citamos Nóvoa (1995) que coloca que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um bom fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. Já Perrenoud (2000, p. 79) diz que “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional”. Dessa forma, inferimos que ‘o trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF da escola é uma adequada percepção dos professores unidocentes para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’.

Outra unidade de significado manifestada, a terceira, foi **‘a participação em cursos de atualização específicos sobre a EF nos AIEF’** (seis citações). Essa sugestão encontra sustentação em Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 75) que salientam que os professores unidocentes afirmam que a sua “[...] participação em cursos, seminários, oficinas, espaços de relatos de experiências que abarcam a EF (nos AIEF) qualificariam sua prática pedagógica” (acréscimo nosso).

Nesse sentido, citamos Silva e Krug (2008b, p. 24) que destacam que o professor unidocente “[...] deve buscar aperfeiçoamento constante em todas as disciplinas que compõe a sua formação e, dentre as disciplinas está a Educação Física”. Dessa maneira, mencionamos Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 75) que constataram que a maioria dos professores unidocentes estudados “[...] elencou [...] a formação continuada para qualificar a EF [...]” nos AIEF.

Entretanto, segundo Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 75), o difícil acesso dos professores unidocentes à cursos de formação continuada “[...] distancia os mesmos do conhecimento da EF que vem sendo produzido”. Nesse cenário, Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 78) ressaltam que a formação continuada de EF nos AIEF é importante que seja “[...] oferecida pelas escolas e secretarias de educação, para a devida orientação e atualização [...]” dos professores unidocentes, “[...] o que resultaria na melhoria na prática pedagógica da mesma”. Dessa forma, inferimos que ‘a participação em cursos de atualização específicos sobre a EF nos AIEF é uma adequada percepção dos professores unidocentes para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’.

Ainda outra unidade de significado manifestada, a quarta, foi **‘a participação da gestão escolar, mais especificamente da coordenação pedagógica, na orientação e acompanhamento das atividades de planejamento e execução das aulas de EF nos AIEF’** (cinco citações). Essa sugestão possui apoio em Moura (1993) que diz que a escola tem objetivos que definem sua estrutura e funcionamento e para alcançá-los necessita de uma coordenação que possibilite que os interesses comuns se sobressaiam aos individuais. Já, segundo Cristino *et al.* (2009, p. 2), no “[...] complexo cenário que é a escola, existe um importante mediador das relações sociais e profissionais, que é o coordenador pedagógico”. Os autores acrescentam que a “sua atuação se dá justamente no campo da mediação. Por isso, precisa promover uma articulação necessária entre a sala de aula e a instituição”.

Nesse sentido, Vasconcellos (2002) destaca que o espaço que o coordenador pedagógico atua, permite que interaja tanto com a sala de aula pelo contato com os professores e alunos, quanto com a administração escolar, podendo ajudar uns e outros a se aproximarem criticamente e pedagogicamente. Dessa forma, inferimos que ‘a participação da gestão escolar, mais especificamente da coordenação pedagógica, na orientação e acompanhamento das atividades de planejamento e execução das aulas de EF nos AIEF é uma adequada percepção dos professores unidocentes para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’.

A quinta e última unidade de significado manifestada foi **‘a universidade oferecer uma formação inicial mais qualificada em relação à EF’** (três citações). Essa sugestão encontra fundamentação em Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 74) que ressaltam “[...] a importância de uma formação inicial (em Pedagogia), com uma grade curricular que oriente e possibilite um conhecimento mais qualificado da EF” (inserção nossa). Esses autores acrescentam que os

resultados de vários estudos “[...] indicam a fragilidade dos currículos de graduação em Pedagogia [...], sendo a limitação dos conhecimentos sobre a EF pelos professores, justificada pela falta de uma proposta curricular com uma formação mais específica em EF” (DALLA NORA; SAWITZKI, 2014, p. 74). Dessa forma, inferimos que ‘a universidade oferecer uma formação inicial mais qualificada em relação à EF é uma adequada percepção dos professores unidocentes para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’.

Assim, estas foram as percepções dos professores unidocentes estudados sobre o que fazer para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF.

Ao elaborarmos uma ‘análise geral’, relativamente às percepções dos professores unidocentes estudados, ‘sobre o que fazer para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’, notamos que a ‘maioria’ (três do total de cinco) das sugestões para tal fato acontecer está ‘ligada em ações dos próprios professores’ (unidades: primeira – ‘saber a importância da EF nos AIEF’; segunda – ‘o trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF da escola’; e, terceira – ‘a participação em cursos de atualização específicos sobre a EF nos AIEF’) e a ‘minoridade’ (duas do total de cinco) está ligada ‘em ações da gestão escolar’ (uma do total de cinco: unidade quatro – ‘a participação da gestão escolar, mais especificamente da coordenação pedagógica, na orientação e acompanhamento das atividades de planejamento e execução das aulas de EF nos AIEF’) e ‘em ações da universidade’ (uma do total de cinco: unidade cinco – ‘a universidade oferecer uma formação inicial mais qualificada em relação à EF’). Dessa forma, inferimos que ‘o que fazer para melhorar a qualidade das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes está dependente principalmente dos mesmos e secundariamente da gestão escolar e da universidade’.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Krug; Krug e Telles (2017, p. 37), as conclusões de um estudo não se findam no momento de explanar os seus achados, isto “[...] porque outros aspectos podem ser levantados e discutidos em relação [...]” ao seu tema.

Neste sentido, destacamos que, nas conclusões deste estudo, escrevemos alguns pontos que os participantes trouxeram em seus depoimentos e que achamos significativos para serem apresentados. E, nessa direção de pensamento, citamos Lüdke e André (1986, p. 22) que afirmam que há necessidade de delimitar os focos de análise, pois “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”, “[...] mesmo em se tratando de uma pesquisa do tipo estudo de caso” (KRUG; KRUG; TELLES, 2017, p. 37).

Então, neste momento, foi fundamental lembrarmos que este estudo assumiu, como objetivo geral, ‘analisar as percepções de professores unidocentes, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a docência em EF nos AIEF’ e que, a partir de agora, explicitamos o seu desiderato.

‘Quanto à preparação ou não para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’, constatamos que os professores unidocentes estudados apontaram duas unidades de significados: 1ª) ‘não está preparado’ (Justificativas: 1- ‘a formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF’; e, 2- ‘a falta de cursos específicos sobre a EF nos AIEF’), e, 2ª) ‘está preparado’ (Justificativas: 1- ‘pela boa formação do curso de Pedagogia quanto à EF’; e, 2- ‘devido aos saberes da experiência acumulados durante o tempo de docência’).

‘Quanto a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’, constatamos que os professores unidocentes estudados apontaram apenas uma unidade de significado: 1ª e única) ‘a qualidade

ruim de suas aulas’ (Justificativas: 1- ‘a dificuldade para planejar e executar as aulas de EF nos AIEF’; e, 2- ‘a falta de tempo para o planejamento das aulas de EF’).

‘Quanto ao que fazer para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’, constatamos que os professores unidocentes estudados apontaram cinco unidades de significados: 1ª) ‘saber a importância da EF nos AIEF’; 2ª) ‘o trabalho conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF da escola’; 3ª) ‘a participação em cursos de atualização específicos sobre a EF nos AIEF’; 4ª) ‘a participação da gestão escolar, mais especificamente da coordenação pedagógica, na orientação e acompanhamento das atividades de planejamento e execução das aulas de EF nos AIEF’; e, 5ª) ‘a universidade oferecer uma formação inicial mais qualificada em relação à EF’.

A partir destas percepções dos professores unidocentes estudados, podemos concluir que ‘boa parte da realidade da função docente dos professores unidocentes ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF é bem conhecida dos mesmos e avaliada como de qualidade ruim e que deve ser melhorada, o que é um fato positivo, mas que existem problemas reais para serem enfrentados para o atingimento de tal sugestão’.

Assim, ao desenvolvermos este estudo intitulado ‘Pensando a unidocência em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental’ verificamos que as constatações revelaram a importância de abrirmos espaços para discussões sobre esse tema, já que, a EF faz parte do currículo escolar, e, como tal, mediante o quadro descrito, devem ser realizadas profundas reflexões em busca de encontrarmos soluções para superar a realidade da docência em EF nos AIEF pelos professores unidocentes, pois, segundo Silva e Krug (2008b, p. 24), vários professores unidocentes “[...] não demonstram interesse e afinidade [...]” pela realização das aulas de EF para os alunos dos AIEF.

Entretanto, com certeza, não nos cabe afirmar ou apontar que tipo de professor é o mais indicado para atuar neste segmento escolar (o professor de EF ou o pedagogo), pois, de acordo com Krug (2018a, p. 10),

[...] deficiências nas formações profissionais ocorrem em ambas as áreas, EF e Pedagogia, mas vários estudos [...] apontam para a indicação de que o licenciado em EF, pela sua formação específica, é o profissional mais adequado para trabalhar com a disciplina de EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda podemos lembrar que Silva e Krug (2008b, p. 24) frisam que os alunos de EF dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em distintas escolas públicas, encontram dificuldades “[...] em relação à motricidade, gênero, organização, indisciplina, falta de atenção, agressividade, motivação e forte influência da tv”. Os autores entendem que essas dificuldades dos alunos poderiam ser minimizadas desde que fosse contemplada a EF nos AIEF com mais qualidade.

Para finalizar, sugerimos a realização de estudos mais aprofundados sobre as percepções dos professores unidocentes, pois as mesmas podem contribuir para uma formação e atuação profissional de qualidade em suas aulas de EF nos AIEF.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDI, Ana Paula; KRUG, Hugo Norberto. Saberes docentes e a organização didático-pedagógica da Educação Física Infantil. In: KRUG, Hugo Norberto (org.). **Os professores de Educação Física e sua formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008. p. 63-76 (Coleção Formação de Professores de Educação Física, v. 3).

BERRIA, Juliane *et al.* (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.

BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 16, de 3 de julho de 2001**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pced16_01.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

CARDOSO, Flávia Fernandes. **A percepção de professores de Educação Física de sexto ano, sobre o desenvolvimento dos alunos, em relação à presença ou não de professor especializado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; SOUZA, Thiago de; KRUG, Hugo Norberto. Saberes docentes e atuação profissional do professor de Educação Física no ensino regular com alunos com necessidades especiais incluídos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 148, p. 1-6, set. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd148/atuacao-profissional-com-alunos-com-necessidades-especiais.htm>. Acesso em: 05 maio 2022.

CONTREIRA, Clairton Balbuena; KRUG, Hugo Norberto. Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso com professores unidocentes. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 150, p. 1-10, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/educacao-fisica-com-professores-unidocentes.htm>. Acesso em: 05 abr. 2022.

COSTA, Francisco Alberto Arruda Carreiro da. A formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 26-39, 1994.

CRISTINO, Ana Paula da Rosa *et al.* A coordenação pedagógica e o professor de Educação Física: perspectivas para suas relações em uma escola reflexiva. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, DF, p. 1-11, mar. 2009. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/2215/coordenacao-pedagogica-e-o-professor-de-E>. Acesso em: 03 jun. 2021.

DALLA NORA, Daiane; SAWITZKI, Rosalvo Luis. A Educação Física nos Anos Iniciais com professores unidocentes. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 68-79, mar. 2014.

DARIDO, Soraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

ETCHEPARE, Luciane Sanchotene; PEREIRA, Érico Felden; ZINN, João Luiz. Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Santa Maria - RS. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 28, p. 38-52, jan./jun. 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GOODE, Willian; HATT, Paul. **Métodos de pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

HURTADO, Johann Gustavo Guillermo Melcherts. **O ensino da Educação Física: uma abordagem didática**. 2. ed. Curitiba: Educa; Editer, 1983.

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

KRUG, Hugo Norberto. A cultura das aulas de Educação Física ministradas por professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, set. 2018a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-cultura-das-aulas-de-educacao-fisica-ministradas-por-professores-unidocentes>. Acesso em: 05 abr. 2022.

KRUG, Hugo Norberto. A Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental: percepções de professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, ano 17, n. 43, v. especial, p. 14-25, fev. 2021.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* A Educação Física ministrada por professores unidocentes: um estudo de caso referente às diferentes fases da carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, maio 2016. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-educacao-fisica-ministrada-por-professores-unidocentes-um-estudo-de-caso-referente-as-diferentes-fases-da-carreira-docente>. Acesso em: 05 abr. 2022.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* A importância da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, ago. 2018a. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes-dos-professores-unidocentes>. Acesso em: 05 abr. 2022.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* A marginalização da Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministrada pelos professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, ano 15, n. 37, v. 4, p. 51-58, 2018b.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* As dificuldades da prática pedagógica da Educação Física na unidocência. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p.22-38, 2019.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* Os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, ed. 1, v. 13, p. 1-18, dez. 2020.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 23-43, maio/ago. 2017.

KRUG, Hugo Norberto. O papel/função da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, set. 2018b. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-funcao-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes-dos-professores-unidocentes>. Acesso em: 05 abr. 2022.

LIMA, Jorge Roberto Pcrrou de. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 54-67, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

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

MENSCH, Deise Iara; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. “Jogar bola, brincar na pracinha e plantar bananeira”: representações sociais de crianças sobre a Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano 21, v. 1, n. 32/33, p. 280-295, jun./dez. 2009.

MEURER, Ane Carine; PEREIRA, Eliane França. Epistemologia da prática pedagógica na Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 84, p. 1-10, maio 2005. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd84/ef.htm>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61-77.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (org.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004. p. 107-139.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

MOURA, Eliane Maria Salies Landell de. Um projeto político-pedagógico construído em parceria. **Revista Espaços da Escola**, Ijuí, n. 9, p. 25-32, 1993.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICCOLI, João Carlos Jaccottet. A Educação Física Escolar no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 12, n. 110, p. 1-20, jul. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd110/a-educacao-fisica-escolar-no-rio-grande-do-sul.htm>. Acesso em: 06 abr. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro de Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 6.672, de 22 de abril de 1974**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1974. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/137402565/LEI-N%C2%BA-13-424-de-5-de-abril-de-2010>. Acesso em: 07 abr. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 8.747, de 21 de novembro de 1988**. Dispõe sobre o Quadro de Carreira, o Quadro em Extinção e as Gratificações do Magistério Estadual, dando outras providências. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1988. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/egis/M010/M0100099.ASP?Hid_IDNorma=19388. Acesso em: 07 abr. 2022.

ROSSETO JÚNIOR, Adriano José *et al.* **Jogos educativos: estrutura e organização prática**. 5. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A Síndrome do Esgotamento Profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SILVA, Márcio Salles da; KRUG, Hugo Norberto. A formação inicial de professores de Educação Física e de Pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 13, n. 123, p. 1-14, ago. 2008a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Márcio Salles da; KRUG, Hugo Norberto. A formação inicial em Educação Física e Pedagogia: preparação para a atuação nos Anos Iniciais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 23-32, jan./abr. 2008b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEMP, Haury; BOLZAN, Doris Pires; KRUG, Hugo Norberto. Formação continuada no Ensino Superior: um estudo com professores que atuam em cursos de Educação Física. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 14, p. 406-433, jul./dez. 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre o trabalho da equipe diretiva no processo de mudança da prática pedagógica: por uma gestão democrática. *In*: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002. p. 51-68.

OCORRÊNCIA DE FÓSSEIS VEGETAIS DO PERÍODO PERMIANO NO MUNICÍPIO DE ALTOS (PIAUÍ): BUSCA DE VALORIZAÇÃO E CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO NATURAL E AMBIENTAL

OCURRENCE OF VEGETABLE FOSSILS FROM THE PERMIAN PERIOD IN THE MUNICIPALITY OF ALTOS (PIAUÍ): SEARCH FOR VALUATION AND CONSERVATION OF NATURAL AND ENVIROMENTAL HERITAGE

Francisco das Chagas Gomes
franciscopatutafpi@gmail.com

Mestre em Geografia pela UFPI; Graduado em Geografia pela UESPI; Especialista em Geografia, Turismo e meio ambiente pela UFPI. Professor da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Professor formador nos cursos de Geografia do PARFOR e Tutor no CEAD/UFPI.

Iracilde Maria Moura Fé Lima
iracildemourafelima@gmail.com

Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Ceará. Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Membro perpétuo da Academia de Ciências do Piauí (cadeira 53). Membro perpétuo do Instituto Histórico-Geográfico do Piauí. Professora da graduação e pós-graduação em Geografia da UFPI.

RESUMO

No município de Altos, Estado do Piauí, Brasil, ocorre um significativo afloramento de troncos petrificados que remontam do final da estruturação da primeira unidade geológica da Bacia Sedimentar do Parnaíba, na formação Pedra de Fogo datada do período geológico Permiano da era Paleozóica. Esses fósseis vegetais afloram na área do alto curso do riacho Tingui, afluente da margem direita do rio Poti, correspondendo a troncos fósseis gimnospérmicos de grande e pequeno porte, alguns medindo até 1,80 m de diâmetro, alguns autóctones, isto é, na posição de vida, e outros parautóctones, movidos ou modificados pela ação da natureza. Muitos destes troncos apresentam elevado nível de sílica e a permanência residual de carbono amorfo, evidenciando nos mesmos um processo de permineralização por sílica, medindo centímetros concêntricos, o que os tornam bastante diferentes daqueles encontrados na Floresta Fóssil que afloram no leito do rio Poti, em Teresina, Capital do Estado do Piauí. No entanto, mesmo tendo sido identificados por pesquisadores no início do século XX, a população deste município ainda não percebeu sua importância como um patrimônio natural e seu potencial como elemento de geração de renda, por meio da atividade turística. Este trabalho tem por objetivos: contextualizar a ocorrência

desta paleoflora na Bacia Sedimentar do Parnaíba; mapear a ocorrência desses fósseis vegetais para torná-los conhecidos e valorizados e ações educativas para a população local. Para tanto, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento do referencial teórico sobre a área de estudo; realização de trabalhos de campo e registro fotográfico; mapeamento dos troncos fósseis e utilização de técnicas de geoprocessamento. Como resultados encontrados destaca-se a organização de mapas; localização geográfica, registro fotográfico, caracterização dos fósseis vegetais e ações educativas para a comunidade local. Como forma de contribuir para que a população local conheça, valorize e colabore para a proteção desse importante patrimônio natural e ambiental brasileiro.

Palavras-chave: *Gymnospermas*; Permiano; troncos fósseis; geoconservação; educação Ambiental.

ABSTRACT

In the municipality of Altos, State of Piauí, Brazil, there is a significant outcrop of petrified trunk dating back to the end of the structuring of the first geological unit of the Parnaíba Sedimentary Basin, in the fire stone formation dating from the Permian geological period of the Paleozoic era. These plant fossils outcrop in the area of the upper course of the Tingui stream, a tributary on the right bank of the Poti river, corresponding to large-sized gymnosperm fossil trunks, some measuring up to 1.80 m in diameter, some autochthonous, that is, in the living position, and other par autochthonous ones, moved or modified by the action of nature. Many of these trunks have a high level of silica and residual amorphous carbon, showing a process of silica permineralization in them, measuring concentric centimeters, which makes them quite different from those found in the Fossil Forest that outcrop in the bed of the Poti River, in Teresina, Capital of the State of Piauí. However, even having been identified by researchers at the beginning of the 20th century, the population of this municipality has not yet realized its importance as a natural heritage and its potential an element of income generation, through tourist activity. This work has the general objective of studying the fossil forest in the municipality of Altos, Piauí and its relationship with the dynamics of the local river landscape. As specific objectives, the following were defined: characterize the natural environment where plant fossils emerge; to identify the forms of use and occupation of the lands of the upper course of the Tingui stream in the area where the fossils occur; propose a geotourism itinerary and educational activities for the local population. To this end, the following methodological procedures were carried out survey of the theoretical framework on the study area; field work and photographic records; mapping of fossil trunks and use of geoprocessing techniques. As results found, the organization of maps stands out; geographic location, photographic record, characterization of plant fossils and educational activities for the local community. As a way of helping the local population to know, value and collaborate for the protection of this important Brazilian natural and environmental heritage.

Keywords: *Gymnosperms*; Permian; fossil trunks; geoconservation; Environmental education.

INTRODUÇÃO

Na tentativa de resgatar os estudos paleontológicos realizados na região de Teresina, Piauí, iniciados nas primeiras décadas do século XX, encontra-se uma série de boletins do Departamento Nacional de Produção Mineral, então vinculado ao Ministério de Agricultura, que divulgam estudos nas áreas de Paleobotânica e Paleofauna do Piauí. Na análise destes documentos e em leituras de alguns livros especializados em Paleontologia, pode-se constatar a riqueza da flora Paleozoica encontrada na região de Teresina e municípios circunvizinhos com destaque para os fósseis vegetais encontrados no riacho Tingui em Altos.

Tendo em vista que no município de Altos ocorre um significativo afloramento de troncos gimnospéricos petrificados ainda pouco estudados e, considerando sua importância como um rico monumento natural, por possibilitar o entendimento científico da evolução dos climas

e da sedimentação de áreas já colonizadas pela vegetação, busca-se neste trabalho investigar caracterizar os fósseis vegetais da localidade Brejo, bem como contribuir para a ampliação do conhecimento, da valorização e da preservação pela sociedade e pelo poder público e neste sentido, o artigo apresenta ainda propostas pedagógicas que podem contribuir para a promoção de práticas sustentáveis pela população local.

Torna-se importante, assim, o estudo destes sítios, isto porque boa parte desses afloramentos tem estado no anonimato perante a comunidade acadêmica, ou seja, a grande quantidade de sítios existentes ainda está por ser reconhecida e estudada para que possam ser conhecidos a nível local e nacional.

REVISÃO DA LITERATURA

Segundo Santos e Carvalho (2004, p.1) a Bacia do Parnaíba, “foi estabelecida para uma área de cerca de 600 mil quilômetros quadrados, entre os estados do Maranhão, Piauí e parte dos estados de Tocantins, Pará e Ceará, entre as coordenadas 02° 00’- 12° 00’S e 40° 30’-52° 00’W”.

A Bacia do Parnaíba foi dividida em quatro bacias menores, com gêneses distintas: Parnaíba (Silúria no Triássico), Alpercatas (Jurássico-Eocretáceo), Grajaú (Cretáceo) e Espigão Mestre (Cretáceo).

Estudos realizados na bacia do Parnaíba definem como Província Sedimentar do Meio Norte do Brasil, sendo poligenética, iniciando-se como fratura interior continental, durante o Cambro-Ordoviciano, passando a sinéclise interior continental, a partir do Siluriano, características marcantes das bacias paleozóicas (GÓES, 1995) e São Luís.

Santos e Carvalho (2004, p. 6) defendem que as comunidades fósseis que habitaram o antigo bloco continental denominado Gondwana, “mostram afinidades com províncias paleobiogeográficas com conexões da margem pacífica de antigos continentes, assim como com a África, que estava então unida à América do Sul”.

As transformações ocorridas na bacia sedimentar do Parnaíba em tempos pretéritos respondem pelas principais características do presente, sendo que as glaciações do Gondwana são um dos fatores apontados para as variações do nível do mar, neste período. Sobre os principais aspectos relacionados ao paleoclima, Santos e Carvalho (2004, p. 95), esclarecem que

A principal característica do Permiano na bacia é um forte ressecamento e predomínio de condições continentais. Nos intervalos regressivos, as indicações são para climas quentes e áridos, adversos, com as manifestações de vida dadas pelos estromatólitos. Correspondendo a uma fase transgressiva, no topo da Formação Pedra de Fogo, as indicações são para mudanças para climas quentes e úmidos, com ambientes aquáticos e presença de flora e fauna. O clima voltou a quente e árido e as madeiras foram preservadas por permineralização. As glaciações do Gondwana são um dos fatores apontados para as variações do nível do mar, neste período. Da mesma forma como ocorreu no Quaternário, as glaciações influenciariam os recuos globais do nível do mar, e nas épocas interglaciais o aumento do nível do mar modificaria os climas em grande extensão dos continentes.

O período Permiano é o último período da era Paleozóica, avaliados entre 290 a 250 milhões de anos. Este período é representado pelas formações Pedra de Fogo e Motuca. A tendência de ressecamento da bacia, em condições continentais áridas, é progressivamente acentuada. São preponderantes as fases regressivas, em climas adversos para as manifestações de vida e sua preservação como fóssil. Esta condição só é modificada durante as fases transgressivas, isto é, sob influência da elevação do nível do mar e consequente elevação do nível de base dos corpos

aquáticos. Neste quadro ocorreu o último grande evento biológico do Paleozoico, na Bacia do Parnaíba, representada pelos troncos de madeiras silicificadas, preservados *in situ* no topo da Formação Pedra de Fogo e que documentam a pretérita existência de uma floresta tropical (SANTOS; CARVALHO, 2004).

A denominação Formação Pedra de Fogo (Figura 1), caracteriza as camadas permianas ricas em sílex e fósseis vegetais do gênero *Psaronius* que ocorriam no leito do Riacho Pedra de Fogo, entre os municípios de Pastos Bons e Nova Iorque, Maranhão (PLUMMER *et al.*, 1948). Esta Formação tem ampla distribuição nos estados do Piauí e Maranhão. Aflora na região centro-leste, centro-oeste e centro-sul da bacia, com eixo de deposição deslocado para oeste (MESNER; WOOLDRIDGE, 1964).

Mussa (1986) ao identificar e caracterizar um exemplar fóssil revela a existência de tecidos vegetais característicos de regiões inóspitas, ambiente seco ou rico em águas salobras, impróprias para absorção contínua, exigência necessária para ocorrência dos processos metabólicos vegetativos.

O “estudo sistemático de um exemplar fóssil da floresta do Poti revela um novo gênero e uma nova espécie, que foi denominada de *Teresinoxylon eusebioi*”. Sendo que a formação geológica em questão é a Pedra de Fogo (os espécimes citados anteriormente pertencem a outra formação geológica: a Formação Poti), este encontrado na floresta fóssil do Poti em Teresina (SOUSA, 1994).

Os abundantes troncos de madeiras, silicificados, no topo da Formação Pedra de Fogo, são preservados *in situ*, muitos ainda em posição de vida. Representam um evento de morte rápida da flora e preservação com um tipo particular de fóssil diagênese, que é a silicificação. Para Santos e Carvalho (2004), o topo da formação foi preservada predominantemente como madeira silicificada, muitas vezes apresentando cristalização, onde “os troncos apresentam ampla distribuição na bacia. Pelos estudos realizados até o presente, as ocorrências mostram a importante características de macroevolução, constatada pelos vários gêneros novos descritos” (DOLIANITI, 1948; citado por SANTOS; CARVALHO 2004, p. 90).

A madeira fóssil *Psaronius brasiliensis*, coletada entre 1817 e 1920 pelo botânico *Martius* e descrita por *Brongniart* em 1827, foi o primeiro fóssil vegetal do Brasil a ser mencionado na literatura (DOLIANITI, 1948). As *pteridófitas* constituem um grupo de plantas vasculares (dotadas de vasos condutores de seiva), porém criptógamas (sem flor) e raramente apresentam porte arborecente. O Período Permiano, quando estas plantas tiveram bom desenvolvimento, está representado na Bacia Sedimentar do Parnaíba pelas formações geológicas Pedra de Fogo e Motuca (DIAS *et al.* 2007).

Os troncos encontrados apresentaram diâmetros variados, chegando a mais de um metro e, de forma geral, o estado de preservação das espécies foi considerado bom, sendo que os ‘peels’ indicaram como tipo de fossilização a permineralização, pelo índice de matéria orgânica presente, na qual ocorre a substituição da matéria orgânica por minerais [...]. “Na maioria dos troncos o sílex é o mineral predominante, ainda que se encontre a hematita e eventualmente a calcedônia em fraturas, com elevada frequência de obliteração da forma original” (SOUSA, 1994, p. 27, citado por LIMA; MORAES; VASCONCELOS, 2016, p. 9).

No estado do Piauí, os primeiros estudos sobre fósseis vegetais e animais foram realizados no início do século XX, datam dos períodos geológicos Carbonífero e Permiano, avaliados entre 345 e 225 milhões de anos, destaca que foi no período Carbonífero que surgiram os primeiros répteis (antecessores dos dinossauros) e de florestas formadas por *Pteridófitas*. Estas se constituem um grupo de plantas vasculares dotadas de vasos condutores de seiva, porém criptógamas, ou seja, sem flores. Atualmente este grupo é representado pelas samambaias e avencas, que

normalmente apresentam um porte muito inferior ao das plantas Fanerógamas, as que têm flores (MENDES, 1982).

O Departamento Nacional de Produção Mineral, apresenta os elementos da flora identificada pelo geólogo Eusébio de Oliveira, na década de 1930, comparados com os identificados por ele próprio em três pontos em Teresina, região que hoje abrange parte dos municípios de Altos, Demerval Lobão, Lagoa Alegre e Monsenhor Gil e no município de Beneditinos, todos situados na Formação Poti, superposta pelas formações Piauí e Pedra de Fogo. Informa, ainda que a paleoflora desses municípios tem sido considerada muito importante no contexto mundial por sua localização geográfica setentrional (DNPM, 1954).

Em 1987, por ocasião da construção do Parque Poticabana na cidade de Teresina, onde estudos foram realizados por geólogos e paleontólogos de renome nacional como Francisco Pinheiro, Eva Caldas, Diana Mussa e Oscar Rösler, resultando no artigo “*Nota sobre a ocorrência de uma Floresta Petrificada de Idade Permiana em Teresina, Piauí*”, uma contribuição para projeto da UNESCO denominado “*Floras of Gondwanic Continents*”.

No trabalho, os estudiosos fizeram a locação dos fósseis ao longo da margem direita do rio (área vizinha ao Parque Poticabana), sendo, a princípio, de 33 troncos, além de identificarem taxonomicamente um exemplar coletado na área, como pertencente à Divisão *Pteridospermophyta* (grupo de *Pteridófitas* com sementes), Classe *Cycadoxyleae Seward*, Espécie *Teresinoxylon eusebioi*. O primeiro termo indica o nome genérico da espécie, em homenagem a Teresina; o segundo indica o epíteto específico, em referência e homenagem ao geólogo Eusébio de Oliveira, um dos pioneiros na pesquisa de fósseis no Piauí.

A Formação aflora entre as latitudes 4° 30’ e 6° 30’ sul e longitudes 42° 00 e 43° 00 oeste, estendendo-se pelo vizinho Estado do Maranhão, do Tocantins, margeando o rio Parnaíba, bem como no leito do rio Poti (CALDAS *et al.*, 1989).

Às margens do rio Poti, na cidade de Teresina, foi configurada uma floresta petrificada. Foram estudadas a ocorrência de inúmeros troncos, visando sua preservação e descrito um novo gênero de *Pteridospermophyta*, *Teresinoxylon eusebioi* (CALDAS *et al.*, 1989).

Os sítios paleontológicos estudados neste trabalho se encontram a aproximadamente 30 quilômetros a leste das ocorrências já registradas em Teresina. Na floresta petrificada da localidade “Brejo”, município de Altos, há uma quantidade considerável de troncos gimnospérmicos permineralizados por sílica (Alencar *et al.*, 2015), especificamente na bacia do riacho Tingui, afluente da margem direita do rio Poti.

No contexto de sua preservação faz-se necessário os fundamentos da educação ambiental pois consiste em um conjunto de ações na busca de uma nova sociedade, partindo da constituição de valores, de forma a mudar as atitudes em relação ao meio para possibilitar a formação de cidadãos que tenham práticas que respeitem o meio ambiente é necessário que a escola introduza a educação ambiental no ensino como instrumento de orientação e formação cidadã. Assim, é de grande relevância a atuação da escola no que diz respeito à problemática ambiental (ALVES; COLESANTI, 2006).

Sato (2002) diz que a definição de Educação Ambiental apresentada pela IUCN (União Internacional para a Conservação da Natureza), em 1971, estava mais relacionada com a conservação da biodiversidade e dos sistemas de vida do que com a educação propriamente dita. Segundo ela, foi na Conferência de Estocolmo, em 1972, que a definição foi ampliada para as outras áreas do conhecimento. A autora também afirma que foi na Conferência de Tbilisi (Geórgia), no ano de 1977, que a ONU apresentou a definição de Educação Ambiental que é a mais aceita internacionalmente:

A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida (SATO, 2002, p.23).

No Brasil, como reflexo dos encontros que foram promovidos pela ONU, o conceito de Educação Ambiental oficial despontou na Lei Federal nº. 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a EA e também institui a Política Nacional de Educação Ambiental. No Capítulo I e Art. 1º, é apresentada a seguinte definição

Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

No seu art. 3º, como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:

I - Ao Poder Público, nos termos dos artigos 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1999).

A referida Lei no seu artigo 6º, define que a Educação ambiental formal é aquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições públicas e privadas, abrangendo: Educação Básica, que abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

De acordo com Quaresma e Cisneros (2013), a educação ambiental como instrumento sustentável reconhece que as questões dos problemas ambientais devem ter a atenção devida pela sociedade a fim de mitigar esses problemas, a partir da construção de uma prática cidadã no ambiente escolar.

As definições sobre Educação Ambiental que foram apresentadas anteriormente ocorreram em diferentes momentos. As duas primeiras foram elaboradas por organismos internacionais, no início dos anos de 1970, e a última pelo governo brasileiro, no início da década de 1990. Todas elas trazem como meta a construção de valores, a tomada de atitudes e a aquisição de habilidades e competências para a conservação do meio ambiente, lembrando que, nos quase trinta anos que separam os referidos conceitos, o mundo e seus problemas tornaram-se bem diferentes e muitos educadores postularam seus conceitos mas, não os colocam realmente na prática na prática.

A educação ambiental tem como uma de suas vertentes a construção da consciência de preservação patrimonial, de forma que seja inserida no ensino por intermédio de projetos de pesquisa, ensino e extensão. A escola tem grande responsabilidade, tratando de estimular a proteção da memória da identidade da sociedade atual (MARTINS, 2008 citado por QUARESMA; CISNEROS 2013, p. 50).

A temática ambiental e social fundamenta-se na realidade inseparável do homem com meio natural, pois ambos interagem e inter-relacionam-se entre si. A degradação ambiental parte de uma relação deturpada e descomprometida, onde o homem parte da premissa de usar o meio ambiente para seu conforto e bem-estar, sem estar preparado adequadamente para interagir com

o meio sem alterá-lo, degradá-lo, ou extremista, destruí-lo, que produz esgotamento dos recursos naturais e exploração do homem pelo homem (GRACIANI, 2003, p. 18).

Cuidar do meio ambiente é responsabilidade de todos, seguindo esse pensamento a BNCC (2018, p. 326), diz que:

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Conforme Lucatto e Talomoni (2007), é de grande importância o papel da escola em sistematizar e socializar o conhecimento para que os cidadãos estejam informados, podendo atuar de forma consciente e buscar soluções para as questões ambientais.

A escola é um lugar favorável à Educação Ambiental pelo fato de estar formando cidadãos conscientes e críticos. Então, é importante que trabalhem no sentido de envolver nossos alunos, pais, educadores e funcionários para que esta situação modifique formando novos hábitos.

As práticas da Educação Ambiental nas escolas contribuirá para sanar os problemas ambientais enfrentados atualmente e futuramente, porém para que isso funcione, ela não deve ser tratada apenas na semana do meio ambiente, dando ênfase somente nos aspectos como a natureza e reciclagem de lixo, ela deve ser tratada no dia a dia da criança levando em conta a cultura e os problemas sociais do local. Assim, deve estar presente em diversos momentos do currículo escolar (TRAVASSOS, 2006).

No espaço da escola, o esforço de construir uma nova sociedade, implica adoção por parte de educadores e da comunidade escolar de uma postura crítica diante da realidade, sem a qual não é possível ocorrer a transformação socioambiental da educação. Neste sentido, Jacobi (2005) ressalta que

O papel dos educadores e professores é essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assume um compromisso com a formação de uma visão crítica, de valores e de uma ética para a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável. A relação entre meio ambiente e educação, assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais cada vez mais complexos e riscos ambientais que se intensificam (JACOBI, 2005, p. 15).

De maneira geral, pode-se evidenciar que já está estruturado o caminho que precisa ser seguido pela Educação Ambiental, às leis que a regem, já existem bastante discussão a respeito desse tema, inclusive na BNCC e nos currículos das escolas, além de muitas bibliografias considerando essa temática. O mais importante, porém, é desenvolver ações permanentes, dentro das escolas, de maneira a assegurar a possibilidade de mudanças de atitudes a longo e curto prazo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

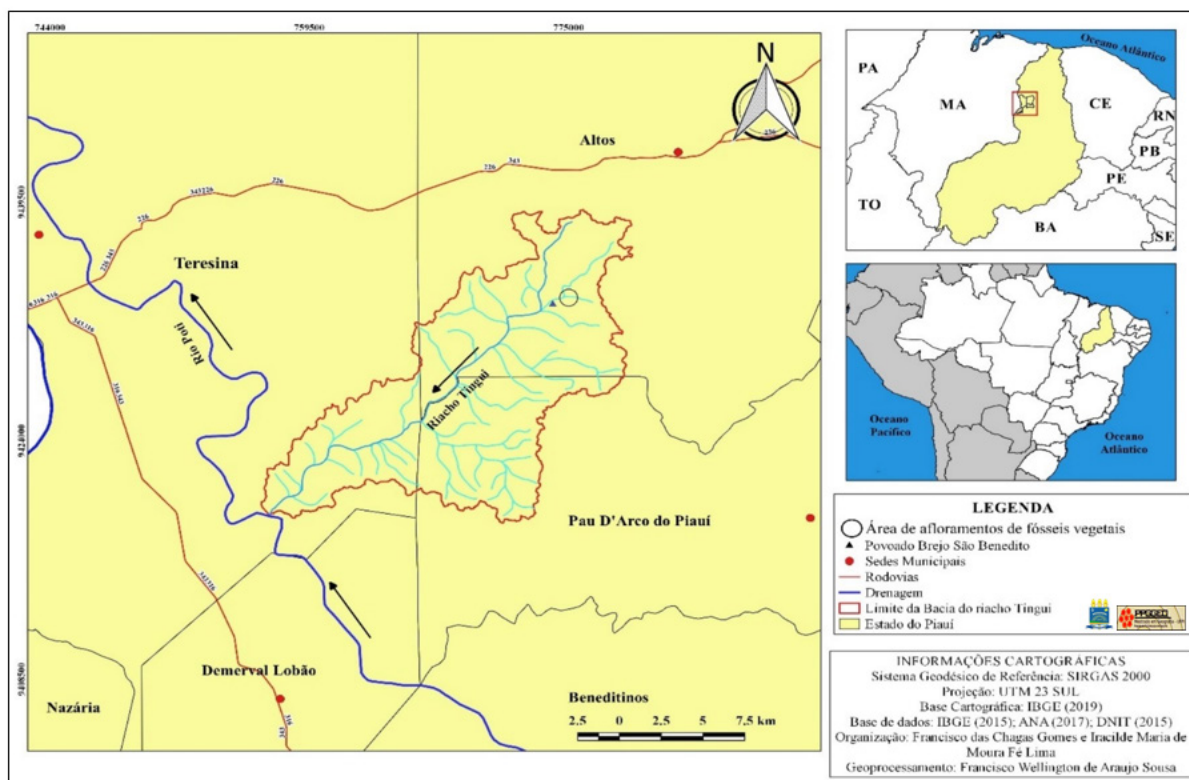
A área de Estudo

A área de estudo em que estão situados os fósseis está localizada a sudoeste do perímetro urbano da cidade de Altos, na localidade Brejo no alto curso do rio Tingui, a aproximadamente 19 quilômetros do centro da referida cidade. Os sítios, afloram nas seguintes coordenadas geográficas 5° 07'53' Sul 42° 32' 01' Oeste.

O acesso à área de estudo é realizado pela BR 343, na saída de Altos para Teresina, em seguida segue-se por uma estrada vicinal que dá acesso à localidade Brejo São Benedito. Percorre-se 15,5 km até chegar aos primeiros afloramentos fósseis.

O primeiro acesso também pode ser realizado no sentido Teresina - Altos pela BR 343. Para fins de compreensão espacial foram selecionados dois pontos de partida. O primeiro a partir do Campus da UFPI – Universidade Federal do Piauí, Ministro Petrônio Portela, passando pela Floresta Petrificada do Poti, em Teresina, Floresta Nacional de Palmares, Floresta Fóssil de Altos, finalizando no centro de Altos.

Figura 1 - Mapa de localização da Floresta Fóssil de Altos Piauí



Fonte: IBGE (2019). DNIT (2015). ANA (2017). Organização: Os autores (2021). Geoprocessamento: Francisco Wellington de Araújo Sousa (2021).

Outro acesso também pode ser realizado no sentido Teresina - Altos pela BR 343. Para fins de compreensão espacial foram selecionados dois pontos de partida. O primeiro a partir do Campus da UFPI – Universidade Federal do Piauí, Ministro Petrônio Portela, passando pela Floresta Petrificada do Poti, em Teresina, Flona Palmares, Floresta Fóssil de Altos, finalizando no centro de Altos (Figura 3).

A partir da UFPI, registra-se aproximadamente 5 km até a rotatória do bairro São Cristóvão, (Figura 7) tomando a primeira saída em direção a cidade de Altos, registra-se a partir da mesma cerca de 32,5 km até o cruzamento com a estrada de ferro da Companhia Ferroviária do Nordeste (CFN), no povoado Vista Alegre. O acesso é feito à direita da linha férrea, pela estrada vicinal. A partir daquele ponto, percorre-se aproximadamente 11,8 km na mesma estrada até aos povoados Barrinha e Brejo São Benedito. Segue-se o ramal da estrada para a esquerda e percorre-se mais dois quilômetros e chega-se à floresta fóssil de Altos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Contemplando o percurso metodológico da pesquisa, por etapas, assim, na primeira etapa, foi realizado a delimitação da área de estudo com os recortes temáticos, espacial e temporal afim de identificar os métodos a serem aplicados na pesquisa. Concomitante a isso, ainda na primeira etapa, foram realizados levantamentos bibliográficos da literatura que trata da proposta apresentada, bem como a análise teórica em teses. Dessa forma, a leitura de Santos, Carvalho (2004); Sousa (1994); Dolianiti (1948); Marcatto (2002); Quaresma, Cisneros (2013); Tucci (2006); Lucatto e Talomoni (2007); Mendes (2006); Lima (2013; 2016; 2021); Moraes, Vasconcelos (2016); Jacobi (2003); Lakatos e Marconi (2003), Prodanov e Freitas (2013) entre outros, foi essencial.

A segunda etapa do trabalho foi a pesquisa de campo, que apresenta dois tipos de observações importantes, a direta intensiva e a direta extensiva. Optou-se pela observação direta intensiva, que é formada pela observação e também pela entrevista, segundo Lakatos e Marconi (2002), Devido ao momento de pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), não houve possibilidade de realizar entrevistas, optando-se, tão somente, pelas observações *in loco*. O procedimento de observação utilizado, foi a observação assistemática, em que não se tem uma rigidez e um contato com as pessoas, mas que se permite à busca por um olhar despretenso, onde não há uma predefinição de detalhes a serem observados, porém, participante, individual também foram empregadas.

O primeiro trabalho de campo ocorreu no mês de outubro de 2020, na ocasião foi identificado a localização da área de estudo, vários afloramentos de troncos petrificados de resquícios da floresta fóssil, bem como as nascentes do riacho Tinguí, afluente da margem direita do rio Poti, além da observação dos aspectos geoambientais.

Como técnicas utilizadas na primeira etapa de campo, foram identificados os troncos fósseis e devido georreferenciamento dos pontos de maior densidade e das formas mais exuberantes documentadas, através de medições da parte afluente, (comprimento e raio) utilizando-se trena milimetrada, estilete, caneta e fotografias pelo celular. Para a localização geográfica utilizou-se (aplicativo GPS - Geographic Position System), para obtenção das coordenadas geográficas, altitude e celular para registro fotográfico. Outra técnica aplicada nesta fase da pesquisa foi a delimitação da área de estudo com base na Carta DSG (1981) na escala de 1:100.000, para o mapeamento preliminar.

No tocante aos estudos iniciais e conforme os objetivos propostos, o trabalho foi sendo desenvolvido sobretudo no alto curso do riacho Tinguí, onde estão situados a maior parte dos fósseis conhecidos na localidade Brejo São Benedito. Nos trabalhos de campo realizados nos meses de maio e setembro de 2021, no alto curso do riacho Tinguí, foram registrados outros troncos fósseis e constatado graves processos de degradação ambiental, como a extração de madeira nativa para produção de carvão vegetal e as queimadas muito frequentes na região principalmente no mês de setembro, dado sobretudo à produção de carvão e ao preparo da terra para plantio sazonal de leguminosas para subsistência muito comuns todos os anos.

A análise socioeconômica da localidade Brejo e povoados vizinhos situados no alto curso do riacho foi realizada com base na coleta de dados documental, dado às medidas sanitárias não foi possível entrevista estruturada para a aquisição *in loco* desses dados.

Na terceira etapa, foram realizados os seguintes procedimentos, organização dos mapas temáticos: mapa de acesso à Floresta Fóssil de Altos, localização do município de Altos, localização da área de estudo.

Para a execução do mapeamento foram realizadas técnicas de geoprocessamento e sensoriamento remoto a partir de dados matriciais e vetoriais do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019; 2020); ANA - Agência Nacional de Águas (2017); DNIT - Departamento Nacional de Infraestrutura e Transportes (2015); INCRA - Instituto Nacional de Colonização para a Reforma Agrária (2019); PMT - Prefeitura Municipal de Teresina (2013), INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais.

Utilizou-se para tanto, as bases de dados do Google Earth Pro (Imagens de satélite disponíveis de forma gratuita no software Google Earth. Data da Imagem: 15/05/2021), como produtos derivado, o Mapa de acesso à Floresta Fóssil de Altos. Os Mapa de localização da Floresta Fóssil e o Mapa de localização dos troncos fossilizados da floresta fóssil de Altos foram elaborados pelo programa de geoprocessamento QGIS 2.18.1 - 2021.

Na quarta etapa da pesquisa, foram desenvolvidas duas propostas de ações e atividades de educação ambiental e geoturismo. Com o apoio da Semed - Secretaria Municipal de educação de Altos, foi realizado entre 23 de abril de 2021 à 07 de junho de 2021, o projeto “Sustentabilidade para todos - ações coletivas e educativas no ambiente escolar”, com formações para os docentes que atuam do 1º ao 9º ano da educação básica do município de Altos, zona urbana e escolas do campo, onde os professores conseguiram desenvolver em suas escolas, diversos projetos de conscientização, onde a culminância ocorreu na praça Cônego Honório, no dia 12 de outubro, dia do aniversário de emancipação política da cidade contando com a comunidade estudantil e a população local.

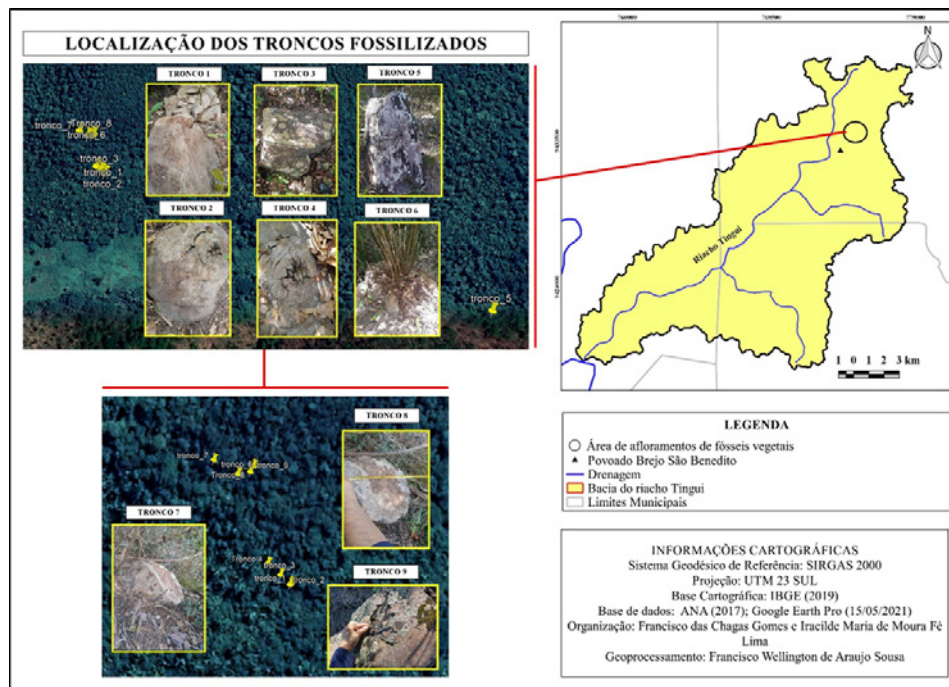
Nos povoados situados no alto do riacho Tingui Montanhas, Barrinha e Brejo são Benedito, nos meses de novembro e dezembro de 2021, foram distribuídos materiais educativos e em dezembro de 2021 no povoado Barrinha foi realizada uma palestra com a população local e com os alunos com o intuito de conscientizar a população da necessidade de preservação do ambiente fluvial e dos fósseis permianos ali encontrados.

Na sede do município também ocorreram as palestras nos meses de novembro e dezembro, com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Unidade escolar Prefeito César Leal, ECIM - Escola Cívico Militar Antônio Inácio de Oliveira, todos os protocolos e medidas sanitárias necessárias seguidas rigorosamente. Na ocasião também foram distribuídos diversos materiais educativos.

Enfim, destaca-se que as práticas de educação ambiental promoveram não somente o conhecimento da área, mas sobretudo, a conscientização da comunidade estudantil no que se refere à importância da preservação dos lenhos fósseis para o desenvolvimento de práticas sustentáveis e geração de renda por meio da atividade turística e a produção de geoprodutos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os exemplares fósseis mapeados pertencem ao grupo das gimnospermas, o que pode ser reconhecido através da presença de estruturas do xilema secundário aqui interpretadas como possíveis anéis de crescimento. Em relação à fossilização dos troncos fósseis, essa se deu pelo processo de permineralização (incorporação de minerais dentro da estrutura celular) por sílica. (SISNEROS; CONCEIÇÃO, 2016). Assim, o conjunto parece estar preservado ainda dentro de seu ambiente sedimentar original. Para fins de localização utilizou-se a metodologia de localização do tronco no terreno e se obteve-se como resultado as seguintes conclusões.

Figura 2 – Mapa de localização dos troncos fossilizados da bacia do riacho Tingui

Fonte: ANA. Google Earth (2021). Organização: Francisco das Chagas Gomes (2022) e Iracilde Maria de Moura Fé Lima (2022). Geoprocessamento: Francisco Wellington de Araújo Sousa (2021).

O que os tornam muito diferentes daqueles encontrados no rio Poti em Teresina, Piauí, é o fato de estarem localizados principalmente no leito deste rio. Enquanto que no riacho Tingui, os troncos fossilizados podem ser encontrados nas margens e encostas das vertentes íngremes, bem como no seu próprio leito, onde muitos possuem formação de cristais permineralizantes de quartzo e areia em tamanhos variados em faixa milimétrica, por vezes atingindo tamanhos centímetros. As partes aflorantes possuem diâmetro variando de 45 a 145 cm e comprimento entre 130 a 180 cm. Os Troncos 6, 7, 8 e 9 – localizados nas áreas mais íngremes da vertente; Troncos 1, 2, 3 e 4 – localizados nas áreas de vertentes menos íngreme; Tronco 5 – leito do riacho.

O caráter autóctone dos fósseis encontrados na floresta fóssil do Brejo é outro elemento importante nas discussões relacionadas à história do planeta, como eventos de gigantescas magnitudes e cataclismos que podem ter configurado de forma intensa a fauna e a flora que conhecemos nos dias de hoje. Diante das conclusões se observa que o trabalho erosivo do alto curso do riacho Tingui, tem sido o mais significativo na configuração da paisagem o que propicia as características ímpares dos fósseis vegetais deste sítio, se comparados com aqueles encontrados no rio Poti em Teresina e em outras partes do Brasil, isto porque, se encontram sobretudo nas margens e encostas das vertentes e no leito do riacho, enquanto na capital, aparecem especificamente no leito do mesmo, neste caso, não descartando outros troncos vegetais até mesmo de porte maior (Figura 3).

Figura 3 – Fotografias e características dos Fósseis da Floresta Fóssil de Altos, Piauí



Fonte: Pesquisa Direta (2020; 2021). Organização: Francisco das Chagas Gomes (2022) e Iracilde Maria de Moura Fé Lima (2022).

No contexto das ações educativas e de sustentabilidade com base nas referidas Diretrizes para o envolvimento das escolas e comunidades do alto curso do riacho Tingui e do perímetro urbano de Altos, buscou-se aproximar os representantes destas comunidades, gestores escolares autoridades da cidade de Altos, onde foi discutido os desafios no contexto da conservação e os principais problemas a serem enfrentados para a conservação e manutenção da Floresta Fóssil de Altos.

Para tanto, foram realizadas algumas reuniões com a finalidade de esclarecer a importância da preservação do Sítio e buscar soluções para a resolução de problemas que afetam a integridade do patrimônio. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação - SEMED lançou o Projeto: Sustentabilidade Para Todos – Ações Coletivas e Educativas no Ambiente Escolar, como parte do Programa Municipal de Educação ambiental, que teve como finalidade incentivar os professores a trabalhar a sustentabilidade de maneira transversal, apresentando ferramentas para a aplicação do conhecimento em sala de aula, que mesmo no contexto da pandemia da Covid-19.

As ações educativas, no tocante às formações realizadas conforme surgiram os grupos de pesquisa de variados temas por escola contemplando os alunos do 1º ao 9º ano da Rede

Pública Municipal de Ensino e no dia 12 de outubro de 2021 data de aniversário de 99 anos de emancipação política da cidade de Altos, com todos os cuidados sanitários e medidas de contenção da Covid-19, ocorreu de forma presencial em praça pública a culminância do referido projeto, com destaque para a conscientização sobre a preservação da Floresta Petrificada de Altos (Figura 6).

A realização de palestras e divulgação de material educativo só foi possível entre os meses de novembro e dezembro, onde ocorreu o retorno das aulas presenciais no 9º ano. Nas escolas das comunidades do alto curso da bacia do Riacho Tingui foi distribuído material educativo e entregue aos alunos nas datas de entrega dos ciclos (Escola Municipal da Barrinha, localidade Montanhas e localidade Brejo São Benedito). Nas escolas da zona urbana do 6º ao 9º ano (Unidade Escolar Prefeito César Augusto Leal Pinheiro e Ginásio Municipal Antonio Inácio de Oliveira), foram realizadas as palestras que muito contribuíram para a compreensão dos aspectos relacionados ao meio ambiente e sobretudo do Patrimônio ambiental, Floresta Fóssil de Altos.

Figura 4 – Culminância do Projeto “Sustentabilidade Para Todos – Ações Coletivas e Educativas no Ambiente Escolar”, Praça Cônego Honório – Altos/PI



Fonte: Pesquisa Direta (2021). Organização: Francisco das Chagas Gomes (2022) e Iracilde Maria de Moura Fé Lima (2022).

As palestras ocorreram de forma presencial (mesmo no contexto da pandemia com todas os protocolos de segurança), para a realização das palestras foram produzidos material educativo, como *banners*, *folders*, este último foi distribuído em todas as escolas que estavam funcionando de forma presencial e nas demais o mesmo material foi compartilhado nos grupos de interação principalmente de Whatsapp para as demais séries como forma de divulgação do Patrimônio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância da Floresta Fossilizada do Brejo no município de Altos deve-se principalmente ao bom estado de preservação de muitos fósseis, dado à magnitude das dimensões e exuberância e a concentração dos exemplares, bem como ao caráter autóctone de vários lenhos, principalmente

estes encontrados no alto curso da bacia do riacho Tingui, afluente da margem direita do rio Poti. Predominância de *gymnosperms* em relação as pteridófitas, não descartando a provável existência de pteridófitas (*Psaronius*).

Com o desenvolvimento da pesquisa, principalmente com os trabalhos de campo foi possível realizar a caracterização geoambiental da área e a caracterização dos fósseis. Percebeu-se que os troncos fósseis têm uma relação estreita com a dinâmica da bacia, pois os mesmos afloram no alto curso do riacho Tingui, principalmente nas encostas íngremes dos morros residuais, envoltos a uma vegetação Semidecidual caducifólia e em muitos casos na presença de vegetação mista, de babaçuais e de espécies do cerrado, da caatinga e mata atlântica.

Muitos foram identificados em excelente estado de preservação, apresentando morfologia conservada, porém percebeu-se forte processo de desgaste pelos diversos agentes naturais como a erosão, o intemperismo e também pela ação antrópica. Os troncos catalogados são de tamanhos variados e de formas variadas, em muitos casos percebe-se a presença de estruturas do xilema secundário, ou seja, anéis de crescimento que confirmam teorias a respeito da gênese desses vegetais da Formação Pedra de Fogo.

No intuito de equacionar os recursos da floresta e seu uso sustentável, a referida pesquisa propiciou aos moradores da área através da educação ambiental e dos projetos desenvolvidos nas escolas municipais (mesmo no contexto da Pandemia de Covid-19), que é possível estabelecer parâmetros de sustentabilidade sem agredir à floresta e as áreas em que estão localizadas os fósseis, pois a conscientização da população local é o ponto de partida para que haja equilíbrio entre a utilização dos recursos naturais e a conservação do meio. Para tanto, os projetos desenvolvidos nas escolas, as palestras e o material educativo foram de grande contribuição para a população das comunidades no entorno da área de estudo, dentre as quais Montanhas, Brejo e Barrinha, bem como nas escolas da zona urbana, pois contemplou a rede de ensino como um todo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre Luiz; COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. A importância da educação ambiental e sua prática na escola como meio de exercício da cidadania. **Revista Horizonte Científico**, [s.l.], v. 1, n. 1., 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/3878/2883>. Acesso em: 5 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 5 nov. 2020.

CALDAS, Luciano Henrique de Oliveira *et al.* Os *beachrocks* no litoral do Rio Grande do Norte: Potencial como marcadores neotectônicos. *In: SIMPÓSIO DE GEOLOGIA DO NORDESTE*, 17., 1997, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: SBG, 1997. p.369-374.

CONCEIÇÃO, Domingas Maria da; CISNEROS, Juan Carlos; IANNUZZI, Roberto. Novo registro de uma floresta petrificada em Altos, Piauí: relevância e estratégias para a geoconservação. **Revista Pesquisas em Geociências**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 311-324, set./dez. 2016.

DIAS-BRITO, Dimas *et al.* Floresta Petrificada do Tocantins Setentrional: O mais exuberante e importante registro florístico tropical-subtropical permiano no Hemisfério Sul. *In: WINGE, Manfredo et al.* (ed.). **Sítios Geológicos e Paleontológicos do Brasil**. Brasília, DF: CPRM. 2009.

DOLIANITI, Elias. **A Paleobotânica no Brasil**: Boletim nº 123. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1948.

GÓES, Ana Maria. **A Formação Poti (Carbonífero Superior) da Bacia do Parnaíba**. 1995. Tese (Doutorado em Geologia Sedimentar) - Instituto de Geociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

GRACIANI, Juliana Santos. **Ações e estratégias para a atuação na gestão participativa sócio-ambiental**. Brasília, DF: Fundação do Banco do Brasil, 2003 (Programa de Formação Continuada a Distância Módulo C - Meio Ambiente 2003).

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2005.

LUCATTO, Luis Gustavo; TALAMONI, Jandira Liria Biscalquini. A construção coletiva interdisciplinar em educação ambiental no ensino médio: A microbacia hidrográfica do ribeirão dos peixes como tema gerador. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 13, n. 3, p. 389-398, dez. 2007.

MENDES, Josué Camargo. **Geologia do Brasil**. Rio de Janeiro. Nacional, 1982.

PLUMMER, Frederick Byron. **Estados do Maranhão e Piauí**. Rio de Janeiro, Conselho Nacional do Petróleo, 1948 (Relatório Interno).

QUARESMA, Renata Larissa Sales, CISNEROS, Juan Carlos. O Parque Floresta Fóssil do rio Poti como ferramenta para o ensino de paleontologia e educação ambiental. **Revista Terrae**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 47-55, jul. 2015.

RÖSLER, Oscar. The Brazilian Eogondwanic Floral Succession. **Boletim IG**, São Paulo, v. 9, p. 57-152, 1978.

SANTOS, Maria Eugenia de Carvalho Marchesini; CARVALHO, Marise Sardenberg Salgado de. **Paleontologia das Bacias do Parnaíba, Grajaú e São Luís**. Rio de Janeiro: CPRM Serviço Geológico do Brasil/DIEDIG/DEPAT, 2004.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos: RiMa, 2002.

SOUSA, Claire Anne Viana de. O Parque Municipal da Floresta Fóssil do Rio Poti. **Revista Cadernos de Teresina**, Teresina, Fundação Cultural Monsenhor Chaves, ano 8, n. 17, p. 25-28, ago. 1994.

TRAVASSOS, Edson Gomes. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

GEOGRAFANDO O LITORAL SUL CAPIXABA: ENCONTROS E EXPERIÊNCIAS DOS COTIDIANOS ESCOLARES COM A PESQUISA DE CAMPO

GEOGRAPHING THE SOUTH COAST OF ESPÍRITO SANTO: MEETINGS AND EXPERIENCES OF THE SCHOLAR DAILY LIFE WITH THE FIELD RESEARCH

Yuri Victor Melo
ymello@hotmail.com

Licenciado e bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Cecília Uliana Zandonadi
ceciliauli@hotmail.com

Licenciada e bacharelada em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Roberto Márcio da Silveira
robertoprofessor1978@gmail.com

Licenciado em Geografia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

RESUMO

A investigação proposta originou-se das inter-relações teórico-práticas engendradas no decorrer do Programa Residência Pedagógica e consubstanciou-se a partir da pesquisa de campo para o município de Guarapari-ES, litoral sul capixaba. Este estudo objetiva, por meio da pesquisa de campo, que os/as diversos agentes sociais, estudantes, professores, pedagogos e residentes, compreendam suas realidades, cartografem paisagens, expressem sentimentos, sensibilizem-se com o ambiente e exerçam a empatia e a cidadania. A fim de perfazer e justificar o referido intento, buscou-se fortalecer a educação prático-teórica e conduzir o exercício de professorar de forma ativa, viabilizando a práxis e a reflexão crítica em campo nos processos formativos. Tal perquirição anela superar as adversidades presentes nos processos dialógicos educacionais, notadamente o distanciamento entre os conteúdos curriculares e as vivências e experiências dos agentes sociais. Metodologicamente, utilizou-se o método cartográfico e os estudos nos/dos cotidianos. Como bases teóricas foram utilizadas as pesquisas ambientais e as compreensões educacionais freirianas em hibridismo com as experimentações discentes. Decorre-se da investigação *in situ* a sensibilização e apreensão espaço-temporal por parte de estudantes, professores e coordenadores acerca das paisagens, lugares e territórios litorâneos do município de Guarapari. Ademais, as vivências em campo promoveram o encantamento do grupo para com as geografias do Sistema-Terra e, posteriormente, foram sintetizadas e partilhadas dialogicamente, a partir da estruturação de cadernos turístico-educacionais. Considera-se que a práxis proposta foi enriquecedora para todos os agentes envolvidos, pois os facultou a novas práticas investigativas cotidianas e a educação dialógica, lhes sensibilizando para a constituição de outras espacialidades.

Palavras-chave: pesquisa de campo; litoral sul Capixaba; Cartografia; Residência Pedagógica; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The proposed investigation originated from the theoretical-practical interrelationships engendered during the Pedagogical Residency Program and was based on field research for the municipality of Guarapari-ES, south coast of Espírito Santo. This study aims, through field research, that the various social agents, students, teachers, pedagogues and residents, understand their realities, map landscapes, express feelings, become aware of the environment and exercise empathy and citizenship. In order to complete and justify this intention, we sought to strengthen practical-theoretical education and conduct the exercise of teaching in an active way, enabling praxis and critical reflection in the field in the training processes. Such investigation aims to overcome the adversities present in educational dialogic processes, notably the distance between curricular contents and the experiences of social agents. Methodologically, we used the cartographic method and studies in/from everyday life. As theoretical bases, environmental research and Freirean educational understandings were used in hybridity with student experiments. As a result of the in situ investigation, the awareness and spatio-temporal apprehension by students, teachers and coordinators about the coastal landscapes, places and territories of the municipality of Guarapari. Furthermore, the experiences in the field promoted the group's enchantment with the Earth-System geographies and, later, they were synthesized and shared dialogically, based on the structuring of tourist-educational notebooks. It is considered that the proposed praxis was enriching for all the agents involved, as it provided them with new daily investigative practices and dialogic education, sensitizing them to the constitution of other spatialities.

Keywords: field research; south coast of Espírito Santo; Cartography; Pedagogical Residency; Geography Teaching.

INTRODUÇÃO

O presente artigo abarca, como temática principal, a possibilidade de inter-relacionar as espacialidades costeiras com os processos de ensino-aprendizagem em Geografia. Desta maneira, suscetibiliza-se novas perspectivas metodológicas no campo educacional acerca das potencialidades geográficas, históricas e culturais das paisagens litorâneas.

Esta pesquisa foi inspirada nas trajetórias pessoais e profissionais dos membros do grupo envolvidos no Programa Residência Pedagógica. De acordo com o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2018, s.p.) este programa refere-se a:

Inicialmente, o Residência Pedagógica é vinculado à formação das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular. O programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso.

A partir disso, buscou-se desenvolver projetos que fortalecessem a educação prático-teórica e que conduzissem o exercício de professorar de forma ativa, viabilizando a práxis no processo formativo. Tal investigação almeja superar as adversidades presentes nos processos dialógicos educacionais, notadamente o distanciamento entre os conteúdos curriculares e as vivências e experiências dos agentes sociais. Empecilhos estes que dificultam os aprendizados discentes ao reforçarem a cisão teórico-prática dos saberes e constituem óbices ao efetivo exercício da docência. Destarte, engendrou-se, por meio de diálogos entre o currículo escolar, saberes estudantis e experiências de campo, a proposta pedagógica intitulada “Geografando o Litoral Sul Capixaba”, mote central das presentes discussões.

Neste contexto, delimitamos uma escola pública de ensino fundamental, localizada no município de Vitória - ES, como nosso campo de pesquisa. Ao pousar sobre o cotidiano escolar, ao senti-lo, ao habitá-lo, tornou-se possível conhecer a sua realidade e criar múltiplos territórios para desenvolver e acompanhar processos.

Os termos de Ferraço e Alves (2015, p. 308) reafirmam a territorialidade vivencial dos indivíduos ao enunciarem que, “precisamos considerar, então, que os sujeitos cotidianos, mais do que objetos de nossas análises são, de fato, também protagonistas, também autores coletivos de nossas pesquisas”. Logo, as participações do corpo estudantil dos 8º anos (A e B), da professora preceptora, da equipe pedagógica da escola e dos demais residentes foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Visando romper com as bases tradicionais do ensino de Geografia e em busca de uma educação crítica, diversa e libertária idealizou-se a execução de uma pesquisa de campo como ponto focal da proposta político-pedagógica desenvolvida (BARCHI, 2009). O local escolhido para a efetivação da práxis consiste na região litorânea sul-capixaba, sendo o município de Guarapari-ES o *locus* central da prática de pesquisa.

O processo investigativo foi, então, sendo construído a partir de leituras, encontros e narrativas dos diversos sujeitos da pesquisa. As experiências nos possibilitaram, através da pesquisa de campo, que os/as estudantes, professores, pedagogos e residentes leiam o mundo, cartografem paisagens, expressem sentimentos, vivam cooperativamente, percebam o outro, exerçam a cidadania e sensibilizem-se com a vida e com a natureza.

Os movimentos possibilitaram convergências entre o Programa Residência Pedagógica, a Universidade e os cotidianos escolares. Estas vivências nos ensinaram a pensar e problematizar as práticas pedagógicas inventivas, dialógicas, críticas, diversas e libertárias, para além dos contextos formativos nos/dos cotidianos escolares.

As percepções, conceitos e compreensões apresentadas neste trabalho estão embebidas em diversas matizes metodológicas, dentre as quais, destacamos: Passos, Kastrup e Escóssia (2015), os quais reafirmam os constantes diálogos entre sujeitos, objetos, teorias e práticas, a partir do método cartográfico; além de Ferraço e Alves (2015), autores que meditam acerca das possibilidades e potencialidades do desenrolar das redes experienciais tecidas pelos sujeitos.

Nossas inspirações teóricas se basearam nas ideias de: Reigota (1999), o qual traz diferentes leituras e interpretações para os problemas ambientais, bem como ressalta a importância social da educação ambiental; Freire (1996) que nos orientou analiticamente por todo o desenvolvimento investigativo, subsidiando profundas reflexões acerca dos processos de ensino-aprendizagem; Albino, Coelho, Girardi e Nascimento (2018) destacam inúmeras formações geográficas da zona litorânea sul capixaba, notadamente diversas feições fisiográficas que se apresentam na região de pesquisa, tais com dunas, praias, enseadas, manguezais, baías e estuários.

Ao longo da perquirição, as narrativas, aliadas a outras produções linguísticas e artísticas, facultaram reflexões e discussões vinculadas às experiências práticas dos processos educacionais. Nesta perspectiva, os/as estudantes, através de suas interpretações, impressões e emoções vivenciadas nos encontros pedagógicos, puderam potencializar a criação do projeto.

Destacamos que nossa proposta pedagógico-metodológica é somente uma dentre as múltiplas proposições alternativas e libertadoras possíveis de ensino-aprendizagem em Geografia. Nós, enquanto professores, estamos esperançosos em nossa tarefa de transformar realidades por meio da educação, reconhecendo que a efetivação desta prática-teórica se apresenta como, apenas, um dos primeiros passos na constante construção de saberes pedagógicos pertinentes ao trabalho do educador comprometido.

OS FAZERES EM CAMPO: MULTIPLICIDADES CRIATIVAS NAS ESPACIALIDADES APREENDIDAS NO LITORAL SUL CAPIXABA

Ler o mundo, cartografar paisagens, expressar sentimentos, viver cooperativamente, perceber o outro, exercer a cidadania e sensibilizar-se com a vida e com a natureza são algumas das impressões que emergem do encontro escola-campo. Desta convergência insurgem as (geo)grafias inventivas que nos agenciam enquanto parte-substância da constituição dos territórios vividos e experienciados.

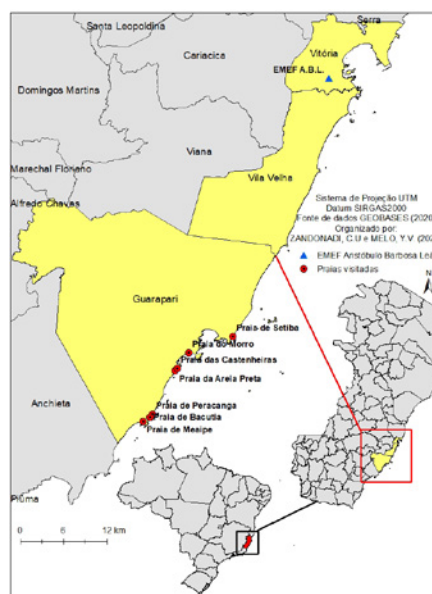
Trajatórias geográficas e apreensões paisagísticas

28 de junho de 2019, sexta-feira, 7 horas da manhã; inicia-se o estudo no/do meio. Os primeiros momentos são marcados por movimentos, fluxos, rasuras e diálogos que constituem cenas geográficas. O ônibus aguarda, ao passo que os/as 32 estudantes dos oitavos anos, residentes pedagógicos, professores e pedagogos reúnem-se, discutem os pontos de estudo, preparam os lanches e anseiam expectativas para a ocorrência da pesquisa de campo, referente ao projeto “Geografando o Litoral Sul Capixaba”. Lugares geográficos são continuamente propostos.

Após alguns minutos de atraso, devido a intercorrências compreensíveis, partimos rumo ao litoral sul do Espírito Santo, mais especificamente, à região costeira do município de Guarapari. Na área de estudo, almejamos melhor compreender geograficamente as feições, dinâmicas e processos costeiros; constituir paisagens-lugares e pesquisar *in situ* a partir dos saberes-fazer¹ dos cotidianos escolares. Buscamos traduzir, representar, e, ainda, cartografar.

O estudo do meio procede-se mediante a paradas e aprendizados *in loco* em diferentes praias do município de Guarapari-ES. Desta forma, anela-se sensibilizar os/as estudantes das múltiplas possibilidades ensejadas pela compreensão de paisagens e territórios costeiros. As pausas previstas para o trabalho de campo ocorreram nas seguintes praias do município de Guarapari-ES, respectivamente: Praia de Setiba, Praia do Morro, Praia da Areia Preta, Praia das Castanheiras e Praia de Meaípe. No decorrer do trajeto, paradas rápidas e não planejadas previamente foram realizadas na Praia da Bacutia e na Praia de Peracanga (Figura 1).

Figura 1 – Mapa de localização das praias visitadas



Fonte: organizado por Zandonadi e Melo (2022).

1 - Escrita conjunta inspirada em Alves (2003), a qual se refere ao anseio de suplantação dos signos tipicamente associados ao modelo hegemônico da ciência moderna. Tal terminologia almeja desvelar a dicotomização do saber, comumente presente no referido contexto paradigmático.

Dentro do ônibus, pudemos tatear e partilhar as diferentes geografias e cartografias estudantis, percebendo a boniteza, que expressava Freire (1996), nos olhares vívidos e atentos e nas enunciações enfáticas, curiosas e sapientes por parte de cada estudante. Cada indivíduo carrega em si seu arcabouço de saberes e práticas, as quais fertilizam a dialogicidade do momento ao compartilharem experiências pretéritas. Nos termos de um estudante (Estudante 1): “será muito legal poder conhecer melhor as praias do nosso estado, pois, mesmo morando no litoral, acho que não conhecemos muito bem a região costeira”. Um verdadeiro cartógrafo-pesquisador.

A trajetória de pesquisa é compreendida como alicerce para a pragmática dos saberes-fazer, o indivíduo é parte consonante do método, se lida aqui com representações de mundo e multiplicidades de paisagens vividas. “O cartógrafo, aqui assumido enquanto pesquisador, atua diretamente sobre a matéria a ser cartografada. No entanto, ele nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos” (COSTA, 2014, p. 67).

No decorrer do itinerante, os residentes pedagógicos e professores comentavam acerca dos elementos e processos observados, instigando a curiosidade discente e adotando um posicionamento crítico e reflexivo para com tais paisagens geográficas. Nessa dialética, os/as estudantes que, em boa parte, não conheciam pessoalmente nenhum município para além de Vitória, se demonstravam vislumbrados, sábios e conhecedores de uma espacialidade representacional muito vasta destas cidades ainda não exploradas. Nas palavras de um estudante-geógrafo (Estudante 2): “antes de realizar o campo, pesquisei no computador e descobri que Vila Velha e Guarapari têm muitas praias, rios, canais, pontes e prédios. São cidades que parecem um pouco com Vitória”.

O movimento do ônibus expressa a sintonia da geografia, estudantes e professores tornam-se indivíduos a curiosear as dinâmicas espaciais e a apreciar a visualidade do mundo. Comentários como: “nunca havia visto a Baía de Vitória dessa maneira” (Estudante 3), “os prédios de Vila Velha são muito altos” (Estudante 4) e “como as cidades são poluídas” (Estudante 5) exemplificam bem a diversidade de significados apreendidos durante o trajeto. As reflexões emergem vividamente.

Ainda em Vitória, foram observados diversos equipamentos urbanos da capital, fluxos socioeconômicos que permeiam a cidade e morfologias físico-naturais do sítio. Muitos estudantes não conheciam o próprio trajeto da escola à Terceira Ponte, principal interconexão da malha viária entre os municípios de Vitória e Vila Velha. O ineditismo das paisagens pôde ser sentido calorosamente por eles.

Passível de destaque vale mencionar o decurso na Terceira Ponte. Simbolicamente um marco para o estado do Espírito Santo, geograficamente uma miríade de paisagens espaciais, o vislumbre salientava-se. Mais de trinta geógrafos estavam a postos, e urgiam comentários: “como são bonitos esses morros” (Estudante 6), “vejam o Convento da Penha” (Estudante 7), “a Terceira Ponte é a divisão entre Vitória e Vila Velha” (Estudante 8), “estou vendo uma paisagem única” (Estudante 9).

Grande parte do itinerário perfaz-se no entre de Vila Velha à Guarapari, as morfologias se alteram e as linguagens geográficas, visual e verbal também. São propostos diferentes “quadros geográficos” (GOMES, 2017, p. 43) na interseção entre o eu e as representações do mundo; são formadas geografias perceptivas. O gradiente morfoespacial centro-periferia dos equipamentos urbanos e as modificações no relevo foram alguns dos elementos notados pelos estudantes durante a rota.

As paisagens territorializam espaços no interior do urbano e evidenciam relações de poder. Edifícios verticalizados nas orlas da Praia da Costa, Itapuã e Itaparica; grandes shoppings centers e construção de estradas e rodovias são exemplos dos múltiplos significados apreendidos,

refletidos, representados e criticados pelos estudantes no decurso. Uma estudante (Estudante 10), em especial, compartilhou conosco parte de suas representações espaciais: “A cidade é um ambiente muito interessante, mas também muito desigual. Vemos as grandes construções convivendo com as pequenas, ricos com pobres e bastante preconceito”.

Do caminho intermunicipal percorrido, parte significativa apresenta-nos bairros isolados da mancha urbana central de Vila Velha e grandes modificações geológicas e geomorfológicas paisagísticas. Passamos às margens de bairros interessantíssimos, como Barra do Jucu, Ponta da Fruta e Interlagos, os quais acompanhavam o traçado do relevo. Os domínios morfoestruturais do trajeto consistem em depósitos sedimentares e áreas de acumulação fluvial, onde subsiste a sucessão de planícies costeiras quaternárias e tabuleiros costeiros do Grupo Barreiras (INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, 2012) (COMPANHIA DE PESQUISA DE RECURSOS MINERAIS, 2015).

Após cerca de 40 minutos, aguardamos o semáforo vermelho do retorno para a entrada à Setiba, a primeira praia a ser visitada. Tomando por base nossa elevada ansiedade e a fluída dialogicidade entre os atores sociais, nos munimos de cadernos, canetas, lápis, bonés, máquinas fotográficas e, é claro, os protetores solares (o sol apresentava-se intenso) e nos preparamos para a parada inicial. Lá fomos para a empreitada.

Praia de Setiba, Guarapari-ES: um lugar peculiar

A chegada à Praia de Setiba foi permeada por sensações de alívio, curiosidade e vontade, por parte de todos os que lá estavam. Os/as estudantes, notadamente, assumiram-se como estudantes-geógrafos e apresentavam-se alertas em seus raciocínios espaciais e investigativos. A primeira pausa foi o despertar efetivo da pesquisa de campo.

A Praia de Setiba era então esquadrinhada por sujeitos diversos, com arcabouços relacionais individuais e sociais diferenciados e competências variadas em seus processos de apreensão paisagística. A relação sujeito-objeto era então cartografada e geografada a partir de lugares perceptivos que não isolavam conjuntos estanques de morfologias e processos espaciais; os saberes pretéritos dos/das estudantes embasavam suas fundamentações futuras. Kastrup e Passos (2013, p. 264) bem resumem o espírito da compreensão aqui proposta:

O acesso à dimensão processual dos fenômenos que investigamos indica, ao mesmo tempo, o acesso a um plano comum entre sujeito e objeto, entre nós e eles, assim como entre nós mesmos e eles mesmos. O acessar esse plano comum é o movimento que sustenta a construção de um mundo comum e heterogêneo.

A praia visitada evidenciava um litoral recortado com presença de arcos praias descontínuos entremeados por promontórios cristalinos pré-cambrianos. Ainda, observou-se a disposição de baixios e enseadas, feições que estabeleciam, em geral, a dinâmica relativamente tranquila e bastante propícia a balneabilidade da Praia de Setiba (ALBINO *et al.*, 2018).

Vale mencionar a observação de afloramentos rochosos litorâneos e a visualização de um tómbolo, feição até então desconhecida por todos os/as estudantes. Concernente aos afloramentos, os/as estudantes puderam explorar o local, instigando-se com a variedade de minerais e rochas, refrescando-se com a brisa marinha e maravilhando-se com as paisagens costeiras. Um jovem estudante-explorador (Estudante 11) comentou: “como é bonito este lugar! Gosto muito de praia”.

A seguir, conversamos todos acerca do tómbolo. A feição não representa uma morfologia rara em nossos litorais, mas pode exigir olhares atentos para ser percebida. Segundo Muehe (1995, p. 255) um tómbolo pode ser definido como “depósito arenoso em forma de banco ou

cordão, construído em decorrência de refração e difração das ondas em torno de uma ilha que assim fica ligada ao continente”. Foi bastante interessante perceber os/as estudantes-navegadores navegarem em suas hipóteses para a ocorrência da forma observada e dissertarem suas reflexões acerca dessa morfologia. Nas palavras de uma estudante-geomorfóloga (Estudante 12): “o tómbolo é bem curioso, ele faz uma ilha deixar de ser ilha”.

Após momentos de maior dialogicidade e observação focal das morfologias costeiras, os/as estudantes tiveram um tempo para observar à deriva a própria paisagem e constituírem seus lugares individuais. Em posse de nossas anotações, vivências, reflexões e aprendizados, nos despedimos de Setiba, entramos no ônibus e partimos rumo à próxima praia. Em sintonia com o que foi experienciado, um comentário de um sábio estudante (Estudante 13) resume nosso sentimento acerca do local: “a Praia de Setiba é realmente um lugar peculiar”.

Praia do Morro, Guarapari-ES: um ambiente diverso

Alguns quilômetros à frente e estávamos diante de uma nova praia, a Praia do Morro. Localizada no bairro homônimo, um dos mais populosos do município de Guarapari, esta praia é notável pela grande extensão e volume de seu arco praial, um dos maiores do litoral sul capixaba. Os/as estudantes encontravam-se encantados com a dimensão daquele local.

Não apenas a praia, mas tudo era diferente de Setiba e lhes remetia a signos patentes de regiões costeiras urbanizadas, a exemplo dos edifícios verticalizados, das movimentadas avenidas e do grande fluxo de pessoas. A orla apresentava uma infraestrutura urbana muito superior se comparada a da Praia de Setiba, com presença de largo calçadão, conservada ciclovia e diversos estabelecimentos comerciais. Os/as estudantes aproveitaram o ensejo para comparar e meditar acerca das morfologias que estavam sendo tateadas.

A Praia do Morro pôde então ser escrutinada por estudantes-geógrafos ávidos pelo saber e motivados por suas curiosidades individuais, os quais elaboraram e compartilharam suas mais diversas representações acerca do ambiente estudado. A poética de uma jovem estudante (Estudante 14) resume bem os sentimentos que emergiram no local: “a Praia do Morro me faz sentir o movimento da vida”.

Em termos socioespaciais, o bairro da Praia do Morro constitui-se como importante marco da urbanização do município de Guarapari, principalmente a partir de meados dos anos de 1990, consolidando a produção imobiliária local de grandes edifícios verticalizados. Este bairro, onde se localiza a tão famosa praia, é um dos mais relevantes polos atrativos do turismo meridional do Espírito Santo, o qual concentra grandes aglomerados populacionais, principalmente, em períodos de veraneio (BOUDOU, 2017).

Tomando por base as representações “duras”, “modernas” e ortodoxas, oriundas do meio científico, do que seja a Praia do Morro e associando-as às considerações e experiências estudantis, pudemos promover um frutífero momento de aprendizado. As reflexões dos/das estudantes foram impressionantes, demonstrando bastante acurácia na inter-relação entre seus saberes cotidianos e as novas representações de mundo apreendidas. Em defesa de uma epistemologia do cotidiano, vale sempre rememorar dizeres de Nilda Alves (2003, p. 2) acerca dessa compreensão contextual:

Em primeiro lugar, entendemos que, ao contrário do que se dá com o modo de criar conhecimentos nas ciências surgidas na Modernidade, essas maneiras incluem de modo inseparável, o fazerpensar, tanto como a práticateoriaprática, em movimentos sincrônicos que misturam, sempre, agir, dizer, criar, lembrar, sentir [...].

Desse modo, sentimos fortes emoções individuais e coletivas que afloravam no vivenciar do momento. Nas escutas sensíveis às percepções estudantis, uma estudante comentou (Estudante

15): “a Praia do Morro me lembra da Praia de Camburi”, outro estudante (Estudante 16) por sua vez, geografo: “observo um espaço diferente aqui, tudo tem outra ordenação”. Vale destacar, também, o encantamento perceptível dos residentes pedagógicos e da Professora Luciane, a qual muito bem expressou: “esse lugar é lindo, os estudantes estão gostando bastante e têm muito a aprender”.

Assim, fundamentando-nos nas paisagens vividas e lugares experienciados, partimos rumo à extremidade setentrional da Praia do Morro, onde realizamos uma parada adicional e muito proveitosa, a visita ao Parque Natural Municipal Morro da Pescaria. Este itinerário consistia na investigação das nuances naturais locais, a partir da feitoria da trilha guiada através dos geoambientes associados ao Morro da Pescaria.

A trilha foi encantadora e pôde evidenciar a todos os presentes as maravilhas da natureza, demonstrando como tudo está interconectado, sensibilizando-nos da nossa importância enquanto agentes socioambientais e nos desvelando novos saberes. Sob uma postura geográfica, os/as estudantes escrutinaram e cartografaram o local, apreendendo tudo que conseguiam e elaborando suas representações de mundo e suas paisagens-lugares. Como bem resumem os significados do cartografar que acreditamos, Kastrup e Passos (2013, p. 266) atestam que:

Se vamos cartografar um território, temos de apreender uma dimensão que vai além do reconhecimento de formas, mas remete aos vetores transversais que lhe dão consistência, ou seja, atmosferas, ritmos, velocidades e intensidades que configuram a dinâmica das formas.

A trajetória percorrida por nós foi profundamente geográfica, representando novos saberes a cada instante perpassado, a cada forma tateada e a cada escuta compartilhada. Como destaque neste estudo do meio, pode-se ressaltar a pausa no mirante do parque. Neste ponto, o guia nos explanou acerca da importância da conservação sustentável, mais especificamente dos ecossistemas costeiros e da Mata Atlântica, além de elucidar sobre as transformações socioambientais ocorrentes no município de Guarapari. Por fim, observamos a linda vista do mirante e sentimos a brisa marinha. Nos dizeres de um estudante-geógrafo (Estudante 17): “esta é a paisagem mais linda que já vi”.

Nos trechos finais da trilha percorrida, deparamo-nos com uma bela praia pouco frequentada e relativamente preservada. Esta praia margeava o maciço do Morro da Pescaria e orientava nosso percurso, compondo uma paisagem bastante peculiar. O sistema praial apresentava larga extensão, areias com grande presença de bioclastos, diversos afloramentos rochosos em suas margens e rica biodiversidade florística e faunística. Os/as estudantes estavam curiosos como verdadeiros cartógrafos e a pedagoga e a professora bastante satisfeitas com o andamento do estudo do meio (Figura 2). Nas palavras da Pedagoga Maria Carolina: “a pesquisa de campo está sendo ótima, os estudantes estão se divertindo enquanto aprendem”.

Por fim, nos despedimos dos funcionários que nos acompanharam e entramos no ônibus rumo ao restaurante, a fim de almoçarmos e, posteriormente, partimos para o Centro de Guarapari, onde visitaríamos outras praias. Como bem resumiu um grupo estudantil, neste momento: “fizemos muitas atividades e vimos muitas paisagens nesta parada. A Praia do Morro é realmente um ambiente diverso”.

Figura 2 - Estudantes cartografando paisagens na trilha do Morro da Pescaria, Guarapari, ES



Fonte: acervo dos autores.

Entrepasto para o almoço

Após uma manhã de muitas vivências e experiências produtivas, realizamos nossa tão aguardada pausa para o almoço no restaurante Pilão, localizado na Avenida Praiana, bairro da Praia do Morro. Este momento foi fundamental para descansarmos um pouco e compartilharmos nossos aprendizados e representações de mundo. As palavras de um estudante (Estudante 18) resumem bem as sensações dos que lá estavam: “a comida está ótima, mas estou ansioso pelas praias que ainda visitaremos”.

Praia da Areia Preta, Guarapari-ES: uma paisagem diferente

Em seguida ao interlúdio para as refeições, chegamos ao bairro do Centro de Guarapari e aportamos na Praia da Areia Preta. Esta praia localiza-se à frente de uma zona permeada por edifícios verticalizados, os quais abrigam uma larga praça ao centro. Neste equipamento urbano, residem as ruínas do Radium Hotel, outrora referência na hotelaria municipal, além sediar a tradicional feira de artesanatos da região.

Em linhas gerais, Guarapari tornou-se conhecida nacional e internacionalmente, graças à constituição socioespacial da vilegiatura urbana, referenciada, para o caso em questão, como a “cidade-turística”. O referido processo de turistificação foi desencadeado a partir do bairro do Centro de Guarapari. A paisagem municipal diferenciada almeja representar e divulgar, para os que visitam a cidade, a sensação de tranquilidade, curtição do lazer e proveito da natureza exuberante como significantes do bem-estar social (JUNIOR e JUNGER, 2009) (BOUDOU, 2017).

Ademais, o significado sociopolítico e econômico adquirido pelas pretensas “areias medicinais” e pelas comunidades de pescadores e artesãos impulsionaram o desenvolvimento urbanístico e turístico regional. Parte significativa desse fenômeno de constituição socioespacial

municipal e da urbanização da região central da cidade emerge com a apreensão e a apropriação sociopolítica da Praia da Areia Preta (ETCHEBÉHÈRE JUNIOR; JUNGER, 2009); (BOUDOU, 2017).

Na orla urbanizada da praia em questão, realizamos uma pausa próxima aos quiosques e ao letreiro da cidade, com vistas a discutir coletivamente as interferências antrópicas no meio físico-natural. A Praia da Areia Preta exemplificou-nos de modo bastante patente esta situação, ao retratar um sistema praial em erosão, o qual, nas últimas décadas, impactou os equipamentos urbanos adjacentes à orla.

Em parte, este processo erosivo foi intensificado com a exploração das areias monazíticas da região por empresas como MIBRA - Monazita e Ilmenita do Brasil e NUCLEMON - Nuclebrás Monazita, até meados da década de 1980, fato que, por outro lado, engatilhou a urbanização do município (MELO e MACHADO FILHO, 2019). Como bem alertou-nos uma estudante (Estudante 19): “devemos nos conscientizar das consequências de nossos atos”.

Para finalizarmos este ponto, pesquisamos na prática os minerais componentes da popular areia escura desta praia, discutindo coletivamente acerca da exuberância da natureza. Os/as estudantes puderam tatear os grãos minerais, percebendo suas diferentes colorações, texturas e tamanhos, propriedades associadas às características específicas de cada mineral (Figura 3). Assim, os/as estudantes fizeram observações importantes acerca de três dos principais minerais do depósito sedimentar: o quartzo, a magnetita e a monazita. Nas palavras dos/das estudantes (Estudantes 20 e 21): “o quartzo tem uma cor bem clara e tem muitos grãos”, “a magnetita é bastante curiosa, pois ela parece um imã”; “a monazita é o mais bonito dos minerais, ela tem uma cor bem forte”.

Figura 3 - Análise mineralógica das areias monazíticas da Praia da Areia Preta, Guarapari, ES



Fonte: acervo dos autores.

Desse modo, finalizamos nossa parada na Praia da Areia Preta e rumamos à praia vizinha, a notável Praia das Castanheiras. Com toda a certeza, o conhecimento das areias negras de Guarapari instigou bastante à curiosidade discente e promoveu uma verdadeira cartografia de campo. Bem resumindo as percepções estudantis acerca da praia em questão, fica aqui uma relevante frase de um estudante (Estudante 22) escutada por nós na chegada a esta parada: “a praia da Areia Preta tem uma paisagem diferente”.

Praia das Castanheiras, Guarapari-ES: o espaço onde tudo acontece

Partindo da Praia da Areia Preta, após caminhada de poucos minutos, chegamos à Praia das Castanheiras. Localizada no ângulo do bairro Centro de Guarapari, esta praia, apesar de não tão extensa, reúne em suas imediações os principais fluxos socioeconômicos da região. Como muito bem comentaram a Professora Luciane e a Pedagoga Maria Carolina: “a Praia das Castanheiras fica muito cheia no período de férias”.

Este sistema praiial reside exatamente à frente dos mais altos edifícios do bairro, margeado por uma das principais orlas da cidade. O calçadão apresenta-se relativamente bem infraestruturado, com presença de quiosques, bancos, banheiros, iluminação noturna e praças em suas extremidades. Além disso, a orla polariza fluxos populacionais locais com a movimentação de vendedores ambulantes, população em situação de rua, grupos de jovens, famílias, idosos, esportistas e, especialmente, turistas (BOUDOU, 2017). Como atestou-nos um jovem estudante (Estudante 23): “parece uma versão reduzida do calçadão da Praia de Camburi”.

Em nossa pausa-movimento, percorremos boa parte da orla da Praia das Castanheiras, constituindo novas cartografias e territorializações, a partir das diversas paisagens representadas. Nossa sensibilidade cartográfica pode ser bem resumida nos termos de Barros e Kastrup (2015, p. 61) ao considerarem que “como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”.

Expericiamos coletivamente o vivenciar na Praia das Castanheiras, discutimos horizontalmente os saberes apreendidos e colocamo-nos, cada qual, em posição de humildade epistemológica para com o outro. Nas reminiscências de Freire (1996, p. 25), o autor nos ensina que: “o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Realizamos uma pausa prolongada ao centro da orla da Praia das Castanheiras, a fim de discutirmos as paisagens acerca das morfologias e fenômenos percebidos. Debates sobre a formação rochosa peculiar e característica desta praia, o “extenso afloramento de arenito, com acamamento bem evidente, que representa antiga praia petrificada” (PONTINI et al, 2016, p. 5095), conhecido como “*beach rock*”. Os/as estudantes se impressionaram com tal morfologia, algo inédito para todos. Nos informes de uma estudante-geógrafa (Estudante 24): “essas rochas têm muitos buracos que foram feitos pelo mar”.

Terminando nossa parada pela Praia das Castanheiras, experienciamos as curiosas paisagens locais, bebendo água mineral e observando os diferentes atores e grupos sociais agirem em seus fluxos socioespaciais. Notou-se como a urbanização acelerada, principalmente a partir de meados dos anos de 1980, imprimiu a este arco praiial relativamente estreito e pedregoso um status social que valorizou espacialmente este território, tornando-o o principal polo atrativo da região.

Findando-se nossa parada, retornamos ao ônibus rumo à Praia de Meaípe. A Professora Luciane, a Pedagoga Maria Carolina e os residentes pedagógicos estavam excitados com as

paisagens visitadas e com a animação estudantil. Nesta riqueza criativa do momento, ficam aqui os atentos dizeres de um dos estudantes (Estudante 25): “a Praia das Castanheiras é o espaço onde tudo acontece”.

Praia de Meaípe, Guarapari-ES: o território múltiplo

Como último ponto planejado a ser visitado durante a pesquisa de campo, a chegada à Praia de Meaípe era aguardada com bastante expectativa por todos. Ainda dentro do ônibus, adentramos à via não asfaltada, pouco movimentada e pacata que margeia o depósito sedimentar praial. Os olhares dos/das estudantes ansiavam por desembarcar no local.

Diferentemente da agitação e do grande fluxo de pessoas presente na Praia das Castanheiras e na Praia da Areia Preta, visitadas na região central de Guarapari, a Praia de Meaípe, situada no bairro homônimo, se demonstrava bastante tranquila em suas imediações. Por outro lado, em consonância com as últimas paradas, a região mais meridional visitada urbanizou-se à custa do turismo e da divulgação das “areias medicinais”.

Esse processo de urbanização associou-se, em Meaípe, com as mais tradicionais comunidades pesqueiras do município de Guarapari, tornando o bairro, anteriormente marcado pela pesca artesanal, um polo gastronômico de frutos do mar. Desse modo, ladeando a praia instalaram-se, nas últimas décadas, grandes restaurantes de mariscos que convivem com outros estabelecimentos já tradicionais (BOUDOU, 2017).

O setor turístico como um todo se fortaleceu, intensificando a ocupação próximo a orla do sistema praial com residências de classe média, hotéis e pousadas, além de casas noturnas. Assim, consolidou-se a imagem bucólica de uma praia que, em outros tempos, já foi considerada por muitos a melhor praia do estado. Nas palavras de uma perspicaz residente pedagógica: “a Praia de Meaípe passou por grande transformação de seu significado social nas últimas décadas”.

Devido à urbanização desenfreada e a ocupação litorânea das áreas de estoque sedimentar, o bairro vem sofrendo com a ação erosiva marinha. Neste contexto, os/as estudantes puderam perceber de modo patente a dinâmica sociedade-natureza e se conscientizarem do impacto das ações antrópicas nos meios físico-naturais. Como disse um estudante (Estudante 26): “a sociedade precisa urgentemente rever o seu processo de ocupação das áreas costeiras”.

Característica marcante também foi a presença abundante de areias pretas, as conhecidas “areias terapêuticas”, no sistema praial de Meaípe. A coloração escura dessas areias se deve a profusão de minerais negros, notadamente ilmenita e magnetita, associados a outros minerais pesados, a exemplo de zircão, rutilo e monazita. Este mineral conhecido por sua radioatividade natural a que se atribui às pretensas propriedades medicinais (NASCIMENTO JÚNIOR, AGUIAR e GIANNINI, 2011).

Os/as estudantes desfrutaram das condições únicas da região para discutirem em grupos, registrarem fotografias, elaborarem hipóteses e investigarem o mundo ao seu redor. Frases como “e isso aqui?”, “é o que a gente estudou na sala?”, “nem imaginava a existência dessas coisas tão perto da gente”, foram bastante escutadas por nós enquanto apreendíamos paisagens e elaborávamos novos lugares. Como alicerce para nossas concepções educacionais, vale sempre ressaltar as palavras de Freire (1996, p. 33):

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Por fim, carregando conosco incontáveis experiências e diversas representações de mundo, retornamos ao ônibus imaginando partir diretamente rumo à Vitória. Todavia, aproveitamos o caminho e, nesse ensejo, realizamos mais uma parada rápida, não planejada anteriormente, em duas praias fronteiriças entre si, a Praia da Bacutia e a Praia de Peracanga. Os termos de um residente pedagógico destacam bem as diversas paisagens tateadas no bairro de Meaípe: “a Praia de Meaípe é verdadeiramente um território múltiplo”.

Praia da Bacutia e Praia de Peracanga, Guarapari-ES: uma região única

Ao rumarmos a norte em direção a capital estadual, perpassamos pelo bairro da Enseada Azul, quando, em boa oportunidade, a Professora Luciane e a Pedagoga Maria Carolina solicitaram ao motorista que fizéssemos uma parada extra na região limítrofe entre a Praia da Bacutia e a Praia de Peracanga. Os/as estudantes adoraram e pudemos conhecer mais duas praias.

Ambas as praias apresentam características socioespaciais relativamente comuns entre si, constituindo o âmago do corredor litorâneo que se denomina, homonimamente ao bairro, a Enseada Azul. A urbanização local se deu notadamente a partir dos anos 2000, sendo a mais recente dentre os bairros visitados. Tal desenvolvimento urbano apresentou como especificidade a presença de condomínios horizontais de classe média alta, os quais são normalmente resididos em períodos de vilegiatura por moradores da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) (BOUDOU, 2017). Desde a nossa chegada, os/as estudantes já percebiam as particularidades destas praias. Nos termos de uma jovem estudante (Estudante 27):

Essas praias são muito diferentes das praias que eu conheço em Vitória. Por aqui, parece que tudo é bem conservado. Consigo ver bastante mata preservada ao redor de um largo calçadão, além de muitas lixeiras, escadas, acessos, placas e praças. As praias parecem ter a água limpa, uma areia clara e poucas ondas. É bem estranho isso para mim.

Destarte, o perfil da orla litorânea era outro, bastante elitizado e aparentemente desvinculado da agitação e constante fluxo de pessoas de outras regiões anteriormente visitadas. As praias localizavam-se à frente de edifícios e condomínios pomposos, com pequena presença de estabelecimentos comerciais, ausência de setor terciário informal e presença regular de policiamento. O calçadão dispunha de ótimas condições infraestruturais, presença de lixeiras, diversos acessos ao cordão arenoso e a vegetação de restinga encontrava-se cercada e bastante preservada, inclusive ladeada por placas de orientações aos transeuntes. Nas palavras de um estudante-pesquisador (Estudante 28): “esta praia não é para todos”.

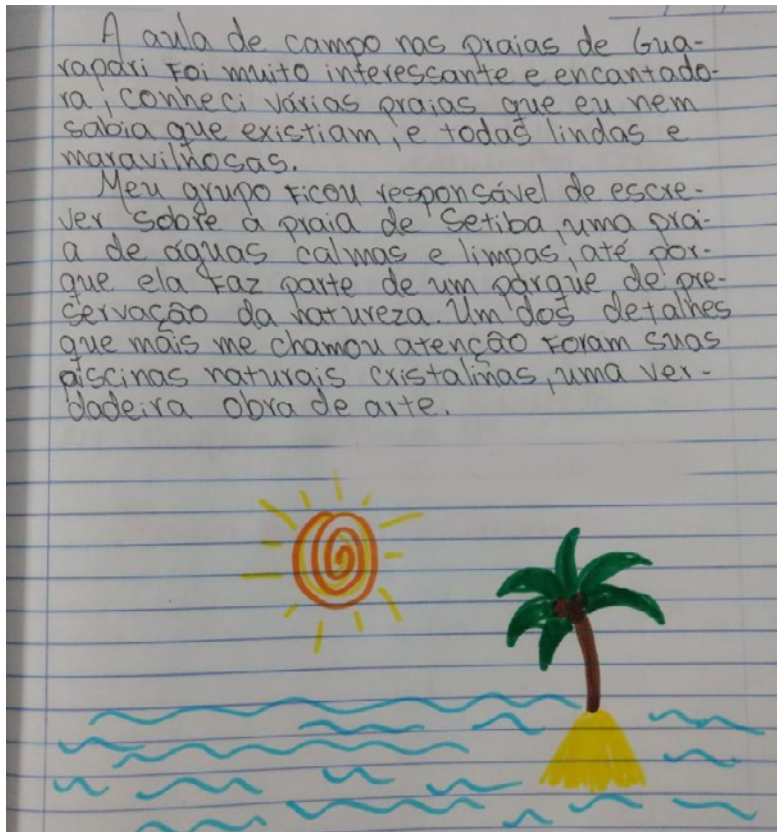
Nestes pontos, pudemos perceber como as diferentes apropriações e valorizações socioespaciais de um terreno podem influir na constituição de seus territórios e paisagens. Discutimos sobre que agentes sociais interferiram na constituição daquele espaço geográfico e quais as suas semelhanças e diferenças em relação aos espaços de vivência estudantil. Foi uma experiência mágica para todos os presentes.

Os/as estudantes tiveram um merecido tempo para apreciar a paisagem, caminhar no calçadão e debater entre si enquanto se tranquilizavam da ansiedade vivenciada durante toda a pesquisa de campo. Após boa hidratação e um momento coletivo recheado de conversas e fotografias, entramos no ônibus e, desta vez sim, em retorno à escola. Não poderia ser mais feliz a escolha por finalizar o campo com a parada nestas duas belíssimas praias. Nos dizeres de um estudante (Estudante 29): “visitar a praia da Bacutia e a praia de Peracanga me acalmou bastante. Aqui realmente é uma região única”.

O retorno das experiências

Posterior ao estudo em campo, o momento no ônibus de retorno à escola foi bastante enriquecedor. Os/as estudantes estavam bastante satisfeitos e impressionados com o que tinham visto, sentido, cheirado, ouvido e tateado do mundo. Havia elaborado novas paisagens que estavam sendo continuamente compartilhadas entre os colegas de classe (Figura 4). Dizeres como: “este estudo do meio foi incrível” e “foi a melhor pesquisa de campo que eu já realizei” foram enunciados pelo grupo estudantil.

Figura 4 – Relato de experiência discente durante pesquisa de campo



Fonte: acervo dos autores.

O contentamento da Professora Luciane, da Pedagoga Maria Carolina e dos residentes pedagógicos também era explícito. Todos os presentes haviam se transformado com a experiência de se apreender geograficamente paisagens litorâneas do município de Guarapari e perceber a riqueza que o planeta Terra pode nos presentear neste pequeno e próximo recorte espacial investigado.

Vale ressaltar que, como frequentemente ocorre em diversos estudos do meio ou pesquisas empíricas, a efetivação prática da perquirição deve transpor as adversidades presentes em seu decurso. Pode-se mencionar o breve atraso do ônibus em seu itinerário até a escola, absentismo de pequena parcela discente, tráfego lento nas regiões centrais do município estudado e condições atmosféricas nubladas para a visita à última praia. Apesar de tais dificuldades, perpassamos cooperativamente em conjunto e consubstanciamos momentos de maravilhamento que estruturaram a presente investigação.

Como bem relembra a obra literária do Pequeno Príncipe: “[...] e lançou um olhar, em torno de si, no planeta do geógrafo. Nunca havia visto planeta tão majestoso” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 56). Esperamos que o estudo do meio tenha estimulado a todos uma visão mais encantadora,

inventiva, criativa e crítica das múltiplas paisagens, lugares e territórios que o mundo pode nos propiciar. Temos certeza de que a geografia adquiriu novos significados para cada estudante.

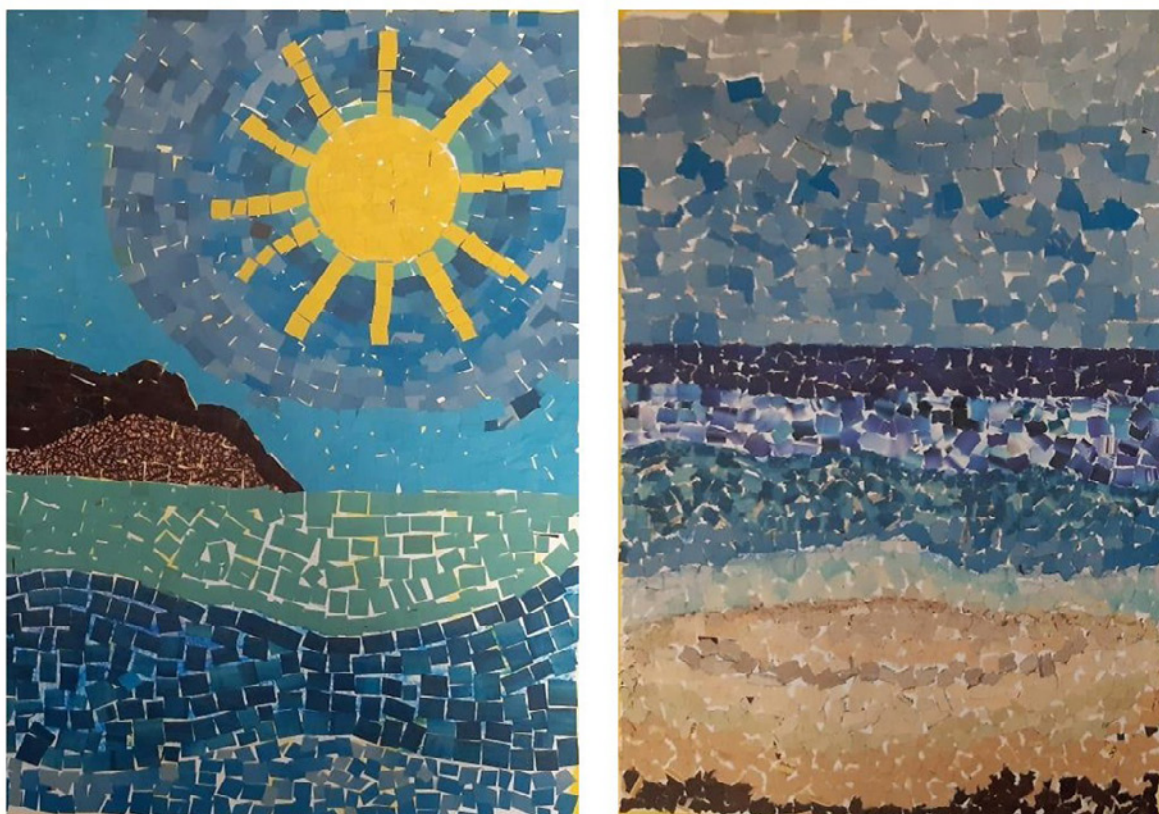
As sábias palavras de um estudante (Estudante 30), vislumbrado com as experiências vivenciadas, resumem bem o sentido do estudo do meio:

Essa pesquisa de campo foi a melhor viagem que eu já fiz. Passear e estudar ao mesmo tempo com meus amigos e com os professores foi muito legal, pois conseguimos aprender várias coisas. É bastante divertido explorar o mundo, fazer trilhas, visitar praias, almoçar no restaurante, fazer lanches compartilhados e conversar com os colegas. Com certeza, pude conhecer muito mais da minha realidade. A matéria de geografia se tornou muito mais encantadora na prática.

A composição discente

Posteriormente a pesquisa de campo, os/as estudantes, sob orientação de residentes e professores, se organizaram em dois grupos para a realização de atividades acerca do estudo do meio. As equipes sintetizaram vivências, experiências e poéticas de campo e as inter-relacionaram com seus saberes de vida e conteúdos estudados no ambiente escolar. Após as reflexões coletivas, cada formação concebeu um caderno turístico-educacional (Figura 5).

Figura 5 – Mosaico produzido pelos estudantes do 8º ano para o caderno turístico-educativo.



Fonte: acervo dos autores.

O produto estudantil se apresenta como basilar para os processos de ensino-aprendizagem ao possibilitar a horizontalização do saber entre cada agente envolvido em sua materialização. Ademais, a confecção do caderno reafirma, em consonância com Freire (1996), a autorrepresentação, posicionalidade e autonomia dos entes no mundo e para o mundo.

Por fim, destaca-se que a composição se efetuou a partir da interdisciplinaridade entre as disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa e Artes, a fim de potencializar as habilidades artísticas, sensoriais, reflexivas e expressivas dos estudantes. Deve-se ressaltar que a interdisciplinaridade se apresenta como epistemologia basal por grande parte dos paradigmas científicos contemporâneos, possibilita o desvelo para com os processos educacionais e evidencia a perspectiva ontológica sistêmica de apreensão do mundo (COIMBRA, 2000) (POMBO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das considerações experienciadas e apreendidas no decorrer do processo investigativo, considera-se que o ato de aprender e ensinar Geografia nos cotidianos narrados e vivenciados foi suficiente para molhar, como uma onda, o pensamento estudantil. Em nossa proposta, desejamos que cada grão de areia, tateado em cada praia do litoral sul capixaba, desperte nos cotidianos dos/das estudantes-geógrafos uma chama para a busca do saber.

A pesquisa de campo consubstanciou-se como dinâmica basilar ao compartilhamento de saberes. Os territórios cartografados não representaram apenas o terreno da cotidianidade, todavia inter-relacionavam-se com os agenciamentos e com a constituição de profusas subjetividades. As cartografias de vida preenchiam e enriqueciam os interstícios da prática, a partir do fluxo horizontal de partilhas.

Ademais, a pesquisa de campo evidenciou-nos a importância do estabelecimento de relações sadias, honestas e empáticas no bojo dos processos de ensino-aprendizagem. Salienta-se que práticas aparentemente simples podem assumir valores semânticos destacáveis nos percursos formativos dos/das estudantes, porquanto cada empiria apresenta-se e é representada por um determinado modo de ser e estar no mundo.

Para cada residente-geógrafo, as (geo)grafias vividas e humanizadas no experienciar em campo galgaram etapas de aprendizados fulcrais em suas respectivas formações pessoais e profissionais. A prática geográfica reafirmou-se no contato com o meio e exerceu-se enquanto simulacro escalar das ocupações futuras. Os toques, cheiros, escutas, gostos, visões, sentimentos, reflexões, conselhos e questionamentos discentes evocavam a dialogicidade com que se constrói o saber geográfico no ambiente escolar, engendramento que reafirma nossa postura geográfica para com o mundo.

(In)concluímos este projeto satisfeitos com o trabalho desenvolvido, almejando, sempre, uma educação crítica, libertadora e diversa. Assim, encontramos-nos esperançosos em nossa tarefa de transformar realidades por meio da educação, reconhecendo os saberes estudantis e suas experiências correlatas como basilares para a materialização de um ensino mais justo, horizontal e democrático.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Jacqueline *et al.* Espírito Santo. In: MUEHE, Dieter (org.). **Panorama da erosão costeira no Brasil**. Brasília, DF: Ministério de Meio Ambiente, 2018. p. 433-476.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan./dez. 2003.

BARCHI, Rodrigo. Uma Educação Ambiental Libertária. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande do Sul, ano 2009, v. 22, p. 69-85, 8 set. 2009.

BARROS, Laura Ponazza; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; DA ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BOUDOU, Christian Jean-Marie. **Da “cidade-saúde” à “cidade-turismo”**: a invenção da praia turística de Guarapari (ES) - uma Geografia Histórica dos usos do litoral. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. *In*: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo *et al.* **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000. p. 52-70.

COMPANHIA DE PESQUISA DE RECURSOS MINERAIS - CPRM/SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL. **Geologia e Recursos Minerais do Estado do Espírito Santo**: texto explicativo dos mapas geológicos e de recursos minerais. Belo Horizonte: CPRM, 2015.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014.

ETCHEBÉHÈRE JUNIOR, Lincoln; JUNGER, Alex Paubel. O lado turístico de Guarapari: tradições e cultura. **Pesquisa em debate**, São Paulo, ed. especial, p. 1-16, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 306-316, 1 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros Geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES - IJSN. **Nota Técnica 28 - Mapeamento geomorfológico do estado do Espírito Santo**. Vitória: IJSN, 2012.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Revista Fractal**, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013.

MELO, Yuri Victor; MACHADO FILHO, Luiz. Mineralogia de areias monazíticas de praias do litoral sul do estado do Espírito Santo. *In*: SIMPÓSIO DE GEOLOGIA DO SUDESTE, 16., 2019, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Capes dá início ao pagamento de bolsas da Residência Pedagógica. **MEC**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/68871-capes-da-inicio-ao-pagamento-de-bolsas-da-residencia-pedagogica>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MUEHE, Dieter. Geomorfologia Costeira. *In*: GUERRA, Antônio José Teixeira; CUNHA, Sandra Baptista da (org.). **Geomorfologia**: uma atualização de bases e conceitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 253-308.

NASCIMENTO JÚNIOR, Daniel Rodrigues; AGUIAR, Vitor Ângelo Paulino de; GIANNINI, Paulo César Fonseca. Minerais pesados das areias praias de Guarapari (ES): distribuição, proveniência e fatores de risco à saúde. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DO QUATERNÁRIO ABEQUA, 13.; ENCONTRO DO QUATERNÁRIO SULAMERICANO, 3., 2011, Búzios. **Anais [...]**. Búzios: ABEQUA, 2011 (CD-ROM).

- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Revista Ideação**, [s./l.], v. 10, n. 1, p.9–40, 2010. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- PONTINI, Vinicius Vieira et al. Roteiro Didático Geológico/Geomorfológico Vitória - Setiba - Guarapari - Ubu (ES). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOLOGIA, 48., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Geologia, 2016. p. 5095.
- REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.
- SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed., 49; reimp. Rio de Janeiro: Agir, 2009

AS PREGAÇÕES DO BISPO EDIR MACEDO NA IGREJA UNIVERSAL DO REINO DE DEUS: UM ESTUDO DAS POSIÇÕES-SUJEITO

THE PREACHINGS OF BISHOP EDIR MACEDO AT THE UNIVERSAL CHURCH OF THE KINGDOM OF GOD: A STUDY OF SUBJECT-POSITIONS

José Maria de Melo Sousa
sousameloap@gmail.com

Doutorando em Letras pela UFPE; Mestre em Teologia pela Faculdade EST; Graduado em Letras-Português pela UESPI; Bacharel em Teologia pela Faculdade Evangélica FAEPI; Tem experiência nas áreas de Linguística e Teologia Prática. Atualmente é bolsista da CAPES, na UFPE, pesquisando sobre sujeito religioso na perspectiva da Análise de Discurso pêcheuxtiana.

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar a produção de sentidos no discurso do sujeito Bispo Edir Macedo. Nossa proposta toma como hipótese inicial a ideia de que o Neopentecostalismo, aqui representado pela Igreja Universal do Reino de Deus, uma denominação configurada como uma religião expressivamente mercadológica, se situa numa historicidade reveladora de uma variedade ampla de definições da religião, cujas alianças entre religião, classes e partidos políticos podem ser entendidas quando se considera as posições-sujeito do enunciador da referida instituição por ocasião das pregações sacras.

Palavras-chave: discurso religioso; neopentecostalismo; posições-sujeito.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the production of meanings in the discourse of the subject Bishop Edir Macedo. Our proposal takes as an initial hypothesis the idea that Neo-Pentecostalism, here represented by the Universal Church of the Kingdom of God, a denomination configured as an expressively market-oriented religion, is located in a revealing historicity of a wide variety of definitions of religion, whose alliances between religion, classes and political parties can be understood when considering the subject-positions of the enunciator of the aforementioned institution during sacred preaching.

Keywords: religious discourse; neopentecostalism; subject positions.

SITUANDO A PROPOSTA

No mestrado investiguei o *ethos* do bispo Edir Macedo, uma pesquisa que congrega em si uma posição-sujeito do discurso religioso e corteja um *ethos* falso. Inserido nos estudos discursivos da linguagem, numa perspectiva materialista do discurso, este trabalho em nível de doutorado está em desenvolvimento e tem como temática a produção de sentidos presente no discurso religioso cristão do movimento denominado Neopentecostalismo brasileiro. Assim, trata-se de uma pesquisa cujo escopo leva em consideração as posições do sujeito religioso cristão. Para entender o funcionamento discursivo de pregações do líder e fundador da Igreja Universal do Reino de Deus (doravante, IURD), Bispo Edir Macedo, servimo-nos das ideias sobre posição-sujeito, oriundas de Pêcheux (1969; 1975), bem como dos conceitos de religião, propostos pela autora britânica Woodhead (2018).

Assim, metodologicamente, a nossa fundamentação teórica está calcada nos postulados da Análise de Discurso pêcheuxtiana. Além disso, articulamos um diálogo com teóricos da Teologia da Prosperidade, como Gaede Neto (1998) e com cientistas da religião, como Campos (1997), Woodhead (2018) dentre outros. Para selecionarmos o nosso *corpus* dentro do arquivo, realizamos uma escolha de pregações do Bispo Edir Macedo, retiradas da plataforma *Youtube* do referido chefe religioso.

A noção de sujeito, formulada por Michel Pêcheux desde suas primeiras inquietações acerca desse aspecto teórico, em 1969¹, ocasião em que se deram seus primeiros debates em torno do discurso, se desloca da concepção de indivíduo de carne e osso. Em sua construção teórica, Pêcheux (1969) se afasta de tal concepção negando também o conceito de sujeito cartesiano autor do seu dizer e, prevê o sujeito a partir de um lugar determinado na estrutura social, longe de ser uma constituição humana individual. Em outros termos, Pêcheux prevê o sujeito do discurso.

Pêcheux se opõe à visão cartesiana por compreender que se trata de uma ilusão fundante o fato de o sujeito compreender-se como a origem e o senhor dos sentidos. Isto porque tal sujeito faz-se entender como origem de si ou do seu dizer produzindo um apagamento do processo de identificação, o que caracteriza a noção de contra-identificação. É preciso dizer também que quando Pêcheux trata de sujeito do discurso, ele não considera a noção de intencionalidade, um conceito caro para a Semiologia (ROCHA; MOURA, 2021).

Verificamos que há lacunas de pesquisa neste campo que podem ser exploradas na seara da Análise do Discurso (AD). A grande maioria dos trabalhos publicados acerca da IURD tratam da análise de sua expansão territorial, a exemplo da dissertação de Leite (2019), defendida no Programa de Pós-graduação em Geografia da UFBA.

Nossa abordagem, no entanto, não trata especificamente de uma reconstituição histórica; não pleiteia explicitar os aspectos de marketing e publicidade da igreja - especificamente, não pretende analisar os fenômenos do poder evangélico do ponto de vista das Ciências Sociais, nem deseja observar aspectos relativos à expansão territorial. Embora todos esses itens nos interessem, do ponto de vista da transversalidade, nosso foco está na produção de sentidos, na linguagem enquanto elemento opaco, na construção e projeção de imagens que permitem um amálgama entre o empreendedorismo e a fé cristã.

A noção de sujeito a partir da Análise de Discurso pêcheuxtiana

No ano em que se inaugura o nascimento de mais uma teoria, na França, a saber: a Análise de Discurso (AD), o discurso que, contemplou por muito tempo estudos que circulavam no meio científico passando por suas bordas, congrega-se numa ciência constituindo-se como objeto teórico. O ano de 1969, ano em que veio a público a tese de Doutorado em Psicologia Social

¹ Nossa proposta toma por base as primeiras elaborações teóricas de Michel Pêcheux formuladas em “Análise Automática do Discurso” (1969), obra que situa a Análise do Discurso em sua fundação.

de Michel Pêcheux (1938-1983), é reconhecido nos estudos sobre linguagem como o ano de fundação da AD, quando as ciências humanas e sociais deparam-se com a primeira edição do livro *Análise automática do discurso* (AAD-69), do filósofo francês Michel Pêcheux.

A AAD-69, como fruto de uma tese de doutorado no campo da Psicologia Social, se coloca na esteira dos estudos do discurso como obra fundadora da AD configurando-se, pois, num empreendimento científico que abre as cortinas do cenário histórico a ponto de revelar uma data que reconhece Michel Pêcheux como fundador da AD. É uma memória que, a meu ver, deve-se perpetuar pelos anos que seguem, ou seja: **A Análise de Discurso**, antes de ser pensada como francesa ou materialista, deve ser encarada nos moldes de seu fundador, Michel Pêcheux, daí a nossa preferência de reconhecê-la neste artigo como **Análise de Discurso pêcheuxtiana**.

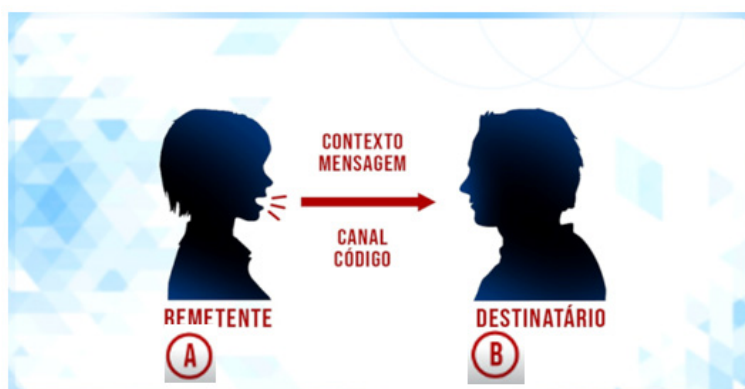
No que tange à tradução da mencionada obra para o Brasil, reconhece-se o notável trabalho precursor de Eni Orlandi e do grupo de pesquisadoras e pesquisadores que a partir dos anos 1990 traduziram esse importante livro para o Brasil.

Nossa pesquisa, que constitui-se como um gesto de leitura e de interpretação, olha para a parte I da AAD-69. Como se sabe, Pêcheux dividiu a AAD-69 em duas partes. Na primeira parte, ele traz o tópico **Análise de conteúdo e teoria do discurso**, na segunda parte, trabalha o ponto **Descrição de um dispositivo de análise automática do processo discursivo**, ao passo que, encerra a discussão com uma conclusão denominada: **Conclusões provisórias**: perspectivas de aplicação da análise automática de discurso. Lançamos o nosso olhar para o mencionado trecho da obra Pêcheux quando o filósofo critica os estudos de Saussure, Jakobson e Chomsky sobre o sujeito. Faremos essa visita a tal elaboração teórica para destacar o que Pêcheux fala sobre o sujeito ao construir seu primoroso quadro onde se encontram os sujeitos do discurso.

À medida que realizamos essa passagem pela AAD-69, tomamos direção rumo à *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, de 1975, uma das mais importantes obras de Michel Pêcheux “[...] traduzida e publicada em português, em 1988 [...]”. Nesse texto, Pêcheux nos mostra toda a genialidade de seu pensamento como filósofo da linguagem, entendendo-a como uma prática que se relaciona com outras práticas [...]” (GRIGOLETTO, 2005, p. 62).

Em *Semântica e discurso*, Pêcheux propõe o ideológico e o inconsciente como componentes constitutivos dos discursos, partindo da premissa de que tanto o ideológico quanto o inconsciente dão forma ao sujeito. Visitaremos essa abordagem justamente para observarmos como Pêcheux leva a cabo as posições-sujeito do enunciador, bem como o movimento de desidentificação. O esquema a seguir, nos coloca diante da reflexão sobre a concepção de linguagem como instrumento de comunicação rechaçada por Michel Pêcheux. Essa crítica, como se sabe, aparece inicialmente na AAD-69.

Figura 1 - Esquema de Jakobson. Adaptado pelo autor.



Fonte: Adaptado pelo autor.

Estamos diante do conhecido esquema “informacional”, formulado por Jakobson a partir da noção saussuriana sobre fala, pensado, segundo Pêcheux (2019, p. 36), nos moldes “[...] das teorias sociológicas e psicossociológicas da comunicação (esquema ‘emissor-mensagem-receptor’)”. Jakobson, o autor russo mostra em seu esquema a representação da mensagem como transmissão de informação, fato que ilustra a mensagem entre emissor e receptor, uma representação do remetente e um destinatário.

Esse esquema nos ajuda a pensar o que muda na noção de sujeito para Pêcheux em relação a Jakobson. Pêcheux observa os efeitos de sentido entre A e B, ou seja: efeitos de sentido entre os interlocutores. Há, no esquema de Jakobson uma centralidade no lugar ocupado pelo eu-remetente. Ou seja: há um eu que fala e um tu que recebe informação. Essa comunicação ocorre, segundo Pêcheux, demonstrando o tu-destinatário na condição de sujeito passivo, é o que a flecha mostra no esquema, insinuando a transmissão de sentidos. O eu-remetente é alguém que fala e transmite a mensagem para o tu-destinatário. O sujeito remetente é quem se apropria da mensagem que será encontrada num determinado contexto e num determinado canal a partir de determinado código, isto é, a língua, para Jakobson, e por canal Jakobson entendia a mensagem proferida pelo eu-remetente bem como o contexto em que ocorre tal situação de comunicação.

Pêcheux critica o esquema de Jakobson negando o que o autor russo propôs como transmissão de informação, embora tenha visto nos estudos de Jakobson uma abertura de perspectivas para ampliar os limites da Linguística. Para Pêcheux, que ao invés de mensagem, propõe discurso, o que ocorre entre os pontos A e B ou melhor: entre os interlocutores, não é a transmissão de informação, mas efeitos de sentido. “[...] A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 2019, p. 39).

A primeira questão a ser considerada acerca das primeiras elaborações de Michel Pêcheux, é que há uma preocupação presente desde AAD-69 com as condições de produção do discurso, isto é, as condições sócio-históricas e ideológicas que são constitutivas dos discursos. Em outros termos, as condições de produção são constitutivas da produção de sentidos, além de ser nesse momento também que Pêcheux pontua sua noção de sujeito, reverberando o fato de que a AD não se ocupa com o sujeito empírico (físico) chamado às vezes pelos analistas de discurso de sujeito “indivíduo” de carne e osso ou ainda sujeito real. Pêcheux (2019, p.39) aponta essa distinção quando se coloca nos seguintes termos: “Fica bem claro, já de início, que os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais”.

Em AAD-69, o esquema informacional de Jakobson é desdobrado quando se considera que o eu-remetente não detém o controle dos sentidos. Pêcheux propõe um esquema trazendo uma nova roupagem para os elementos da comunicação. Para ele, a comunicação não se dá num eixo linear de uma linha direta entre emissor-receptor tampouco se trata simplesmente de componentes como contexto (referente), mensagem, canal e código posicionados entre emissor e receptor, lugar no qual se assentam as condições de produção. Propor esse modelo é reduzir o discurso à língua, pois discurso não é nem língua nem fala, tampouco transmissão de informação entre eu-remetente e tu-destinatário. Pêcheux (2019, p. 39) congrega discurso em sua filosofia da linguagem como “[...] efeito de sentidos [...]” entre interlocutores.

A partir desse conceito de sujeito, como falante que controla os sentidos, transmitindo-os numa linha direta, e que atua por uma via de “liberdade”, como se observa nos estudos de Jakobson, proponho o que Pêcheux traz em seu esquema.

Figura 2 - Esquema de Pêcheux. Adaptado pelo autor.



Fonte: Adaptado pelo autor.

Michel Pêcheux institui, em seu esquema, não remetente e destinatário, mas lugar social em ambos os pontos; não contexto, mensagem, canal e código entre emissor e receptor nem transmissão de informação; mas efeitos de sentido entre lugares sociais ocupados pelo sujeito enunciativo, isto é, efeito de sentidos entre interlocutores. Nesse esquema, também, está incluído outro conceito muito caro ao autor, a saber: as formações imaginárias que, embora não sejam da ordem do consciente, pois, o sujeito não faz perguntas a si, ao enunciar, as formações imaginárias fazem parte do funcionamento dos processos discursivos.

Nesse sentido, do ponto de vista do processo de produção do discurso, o sujeito, ao tomar a palavra, enuncia levando em consideração a quem está se dirigindo com a palavra. Logo, o sujeito, sob a perspectiva da produção do discurso, assume certos estatutos discursivos, como se observa nas perguntas expostas por Pêcheux em seu esquema, a saber: as perguntas do locutor o qual toma a palavra indagando - “quem sou eu para lhe falar assim?” “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”. “[...] em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2019, p. 39).

Com efeitos de sentido, o autor propõe o sentido que, em AD, não está dado. O *a priori* não se assenta na AD devido ao caráter opacificante do sentido. É nesse gesto analítico-teórico que incide o olhar do filósofo Michel Pêcheux. Ele se vale de todo um conjunto de dispositivos teóricos para mostrar que a visualização do sujeito se dá pela produção de sentido. Não se trata de uma simetria entre codificação e decodificação, procedimento pelo qual reduz-se a língua a um código revelador de senhas das quais os sujeitos se apropriam para abrir a porta da comunicação. Teremos ocasião de voltar a esse assunto.

As posições-sujeito em *Semântica e discurso* (1975)

Acabamos de esboçar perspectivas pêcheuxianas em torno das noções de sujeito, sentido e discurso, argumentos congregados em AAD-69. O que vai nos interessar em *Semântica e discurso* (1975) são as modalidades das posições-sujeito que repousam sobre um desdobramento a partir do qual Pêcheux propõe a noção de sujeito da enunciação e sujeito universal.

Porém, antes de realizarmos esse mergulho em *Semântica e discurso*, trataremos primeiramente da noção de Formação Discursiva (FD) proposta por Michel Pêcheux. Isso porque as posições-sujeito só podem ser compreendidas à luz de um conjunto de argumentos que Michel Pêcheux

concentrou em torno das FDs. Portanto, voltaremos a falar sobre posições-sujeito somente após uma passagem pelo conceito de FD. Na exposição que segue, deverá ficar claro que os indivíduos são interpelados em sujeitos pela ideologia. Michel Foucault, em sua obra *A arqueologia do saber* publicada em 1969, se inscreve como primeiro autor a tratar do termo “formações discursivas”.

O pressuposto básico implicado na formulação foucaultiana acerca das FDs, uma ótica teórica inscrita numa visão mais sociológica do que discursiva, por assim dizer, toma por base as regularidades dos discursos apontando a dispersão de enunciados. Ao se articular no debate sobre FD, Foucault se mostra preocupado com as regiões por onde os enunciados se assentam. Pêcheux critica Foucault por considerar em seu conceito de FD a constituição de um conjunto de saberes deixando de fora o conceito materialista de contradição, exclusão que caracteriza a ausência das formações ideológicas no uso que foi feito do conceito de FD por Michel Foucault. “[...] Foucault permanece, de certa maneira, bloqueado pela impossibilidade de pensar e de operacionalizar a categoria da contradição [...]” (PÊCHEUX, 1977, p. 52).

Portanto, Michel Pêcheux devolve sua reflexão sobre FD e observa o que há de materialista em Michel Foucault, permitindo-se apropriar-se do conceito marxista leninista de contradição para inserir na FD a ideologia não abordada por Michel Foucault.

Avançaremos, apoiando-nos sobre grande número de observações contidas naquilo que denominamos “os clássicos do marxismo”, que as formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) [...]” (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 1971, p. 34).

Em 1971, num texto escrito a três mãos, como se observa nessa citação, Michel Pêcheux trata de FD pela primeira vez. O referido texto recebeu o título de *A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso* no qual os autores atravessam a abordagem linguística saussuriana que, ao referir-se à significação, enaltece o valor linguístico considerando-o como elemento fundante da significação. Haroche; Henry; Pêcheux (1971, p. 23) observam que, ao propor no CLG “O princípio da subordinação da significação ao valor”, Saussure (2021), deixa de fora a semântica, a teoria dos sentidos, o que possibilita uma reação dos autores a ponto de proporem uma mudança de perspectiva. Pois, para os autores “[...] a significação é de ordem da fala e do sujeito, só o valor diz respeito à língua” (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 1971, p. 23).

Assim, a AD com a noção de contradição trouxe para o seu estatuto teórico a noção de sujeito clivado, isto é, assujeitado que fala inscrito numa FD, não sendo, portanto, autor do dito, mas interpelado pela ideologia. Pois, a instância de contradição se mostra promovendo FD e Formação Ideológica (FI) interligadas. As FDs, ao determinarem o que o sujeito pode e deve dizer, se constituem a partir de uma “[...] posição dada numa conjuntura dada [...] as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam [...]” (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 1971, p. 34).

No início desse ponto, dissemos que as posições-sujeito são compreendidas quando se observa o enfoque sobre as FDs. Então, vimos que em relação a esse enfoque sobre as FDs dado pela noção de sujeito interpelado pela ideologia e, que ao enunciar, o sujeito se inscreve numa ou em várias FDs determinadas pelas FIs. Pêcheux propõe a noção de posições-sujeito em *Semântica e discurso* em resposta aos estudos que deixaram escapar o fato de que uma posição-sujeito se inscreve no discurso filiando-se a uma ou a várias FDs às quais associam-se construções ideológicas. Tal empreendimento científico também, para Pêcheux, ignora o argumento de que o sujeito não é livre, ele é falado e interpelado pela ideologia. Isto pressupõe um argumento

fundamental sobre o sujeito, a saber: o que Pêcheux (2014, p. 198) traz apresentando os indivíduos como “[...] ‘interpelados’ em sujeitos falantes (sujeitos de *seu* discurso) por formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Ainda, sobre esse ponto, o autor explica que a interpelação do indivíduo em sujeito se dá pelo mecanismo de identificação, ou seja, pelo mecanismo ideológico de identificação, o autor desloca e descentra o mecanismo de determinação, até então vigente na tradição, colocando-o fora do sujeito. Assim, ele propõe

[...] o esboço (incerto e incompleto) de uma teoria não-subjetivista da subjetividade, que designa os processos de “imposição/dissimulação” que constituem o sujeito, “situando-o” (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo”, segundo a expressão de L. Althusser que, em *Aparelhos Ideológicos de Estado, apresentou os fundamentos reais* de uma teoria não-subjetivista do sujeito, como teorias das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção: a relação entre *inconsciente* (no sentido freudiano) e *ideologia* (no sentido marxista) [...] (PÊCHEUX, 2014, p. 123).

Pêcheux, ao propor sua noção de sujeito, denuncia o idealismo de Hegel. Para ele, o sujeito não fala a partir de sua própria vontade como se a subjetividade fosse sua fonte ou origem. As posições-sujeito não existiriam, para o autor, senão como um efeito. Daí, a sua insistência em procurar as formas de tal efeito que chamou de efeito ideológico de assujeitamento (PÊCHEUX, 2014, p.121).

Em seu ensaio *A noção de sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do movimento de desidentificação*, Grigoletto (2005, p. 62) explica que o que Pêcheux propõe acerca das posições-sujeito é apontar “[...] as diferentes modalidades de desdobramento entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal”. Em outros termos, Pêcheux acredita pôr em ordem a questão daquilo que ele entende como forma sujeito à medida em que se coloca em questão a autonomia do sujeito, encarando-a como uma forma de assujeitamento que transparece com a ideologia. O sujeito ilude-se fazendo-se entender como detentor de uma autonomia, ao enunciar, mas tal autonomia nada mais é do que um efeito ideológico que mascara o inevitável assujeitamento. Assim, Pêcheux se vale de três modalidades de desdobramento do sujeito. Quanto à primeira modalidade, a preocupação do autor é com a ótica da reprodução dos saberes pela qual a forma-sujeito é dominada. Na primeira modalidade, ocorre a identificação do sujeito enunciador com o sujeito universal. Já na segunda modalidade de subjetivação, por sua vez, ocorre a contra-identificação do sujeito porque “[...] abre-se espaço para a diferença, para a contradição, o que aponta para diferentes posições-sujeito no interior de uma mesma Formação discursiva [...]” (GRIGOLETTO, 2005, p. 62).

Com relação à terceira modalidade pela qual se dá o processo de desidentificação, chamada por Pêcheux (2014, p. 201) de “[...] ‘terceira modalidade’ subjetiva e discursiva, paradoxalmente, caracterizada pelo fato de que ela integra o efeito das ciências e da prática política do proletariado sobre a forma-sujeito, efeito que toma a forma de uma desidentificação [...]”, o autor declara que, deve-se, a partir daí, entender isto em um sentido que não há como considerar a prática política fora da prática científica.

Já dissemos que Pêcheux, ao criticar a concepção idealista que reverbera na noção de sujeito, em vez de determinação do sujeito, ele propõe interpelação, identificação, contra-identificação e desidentificação. Pois, em *Semântica e discurso*,

Pêcheux procurou dissociar duas questões até então confundidas: a da determinação e a do sujeito. Ele aí mostra que a determinação, longe de encontrar sua origem no sujeito (como o postula a tradição), ao contrário, o estrutura de fora, pelo viés dos processos discursivos responsáveis pelo efeito de sustentação e o efeito de pré-construído. Estes contribuem, pelo mecanismo ideológico do reconhecimento e da identificação, para descentrar a determinação colocando-a fora do sujeito (HAROCHE, 1992, p. 200).

Claudine Haroche, uma autora que conhece as teses de Pêcheux, mostra nessa citação a elaboração teórica pêcheuxtiana que dizia respeito ao debate sobre subjetividade que desembocava na determinação do sujeito, ou seja, Pêcheux, ao pensar as posições-sujeito, rejeita o efeito ideológico derivado da subjetividade porque, para ele, as formas desse efeito ideológico pressupõem a ideia de um assujeitamento, isto é, a ilusão que o sujeito tem, ao tomar a palavra fazendo-se entender como autor de seu dizer.

Dessa forma, ao se observar tais modalidades, em torno das formas-sujeito, encontram-se nessa formulação os movimentos de identificação e desidentificação, o que faz com que, a partir daí, também venha à luz o processo subjetivo (no sentido pêcheuxtiano) realizado pelo sujeito quando este se apropria dos saberes de uma ou de várias FDs. Para uma compreensão do movimento de desidentificação, no que tange à terceira modalidade, “[...] o sujeito, ao se relacionar com a forma-sujeito que o domina, produz um movimento de desidentificação, o que significa que ele pode romper com a Formação Discursiva em que se inscreveu e, conseqüentemente, se identificar com outra FD [...]” (GRIGOLETTO, 2005, p. 63-64).

Chamamos a atenção para o fato de que, embora o sujeito se desidentifique deslocando-se para outra FD, não implica que ele não continue interpelado pela ideologia. Quanto ao processo de desidentificação é mister fazer referência ao anexo III em *Semântica e discurso onde* Pêcheux corrige sua formulação anterior acerca da desidentificação do sujeito. Em suas próprias palavras, o autor faz com que nos deparemos com os seguintes enunciados:

[...] frente ao sujeito pleno identificado na interpelação da ideologia dominante burguesa, portador da evidência que faz com que cada um diga “sou eu!”, eu me apoiava em uma exterioridade radical da teoria marxista-leninista para desvendar o ponto em que o absurdo reaparece sob a evidência, determinando, assim, a possibilidade de uma espécie de pedagogia da ruptura das identificações imaginárias em que o sujeito se encontra, logo a possibilidade de uma “interpelação às avessas” atuando na prática política do proletariado: a exterioridade teorcionista vinha, assim, necessariamente dublada por um pedagogismo invertido, o que acarretava uma inclinação tipicamente platônica [...] (PÊCHEUX, 2014, p.275).

Considerando-se que o sujeito, para Pêcheux, não tem origem em si nem na subjetividade, o autor propõe uma retificação, na citação supracitada, relegando, entretanto, qualquer traço remanescente detectável de resíduos idealistas até então vigentes nos estudos sobre o sujeito.

Essa observação do autor foi fundamental para que a sucessão teórica resultante do que ele chama *inclinação tipicamente platônica* se colocasse na discussão, a saber: a) *o mecanismo ideológico da interpelação-assujeitamento*; b) *o apagamento (“esquecimento”) de qualquer traço detectável desse mecanismo no sujeito pleno que nele se encontra produzido*; e c) *a rememoração teórica de tal mecanismo e de seu apagamento, em uma espécie de anamnésia de porte marxista-leninista da qual resultava a noção de “apropriação subjetiva” a título de efeito prático*. Dizendo de outro modo, isso para Pêcheux, no que se refere ao marxismo-leninismo, comprometeria os fundamentos teóricos da AD, logo se constituiria num “[...] retorno idealista de um primado da teoria sobre a prática” (PÊCHEUX, 2014, p. 276).

Conforme Grigoletto (2005, p. 65), essa autocrítica coloca Pêcheux frente à terceira modalidade subjetiva do sujeito para “remontar” a mencionada modalidade, “[...] e, com ela, o processo de desidentificação do sujeito enunciador com o sujeito universal, num trabalho na e sobre a forma-sujeito”.

Fica evidente na autocrítica, que Pêcheux não somente evitou retornar para o idealismo revisitando a questão do sujeito pleno e demonstrando que não se trata apenas da ação de se produzir o movimento de desidentificação, se esse fosse o caso, o sujeito se colocaria como consciente e detentor de liberdade para suas escolhas, o que o remeteria a uma apropriação subjetiva, como também trouxe à tona o fato de que, ao produzir a desidentificação, da parte do sujeito, o que acontece é o deslocamento de uma posição-sujeito para outra. Ou seja: o sujeito se desidentifica com saberes de uma determinada FD, ao mesmo tempo em que ele se identifica com outros saberes a partir de outras FDs, o que faz com que o mesmo se inscreva numa nova posição-sujeito. Obviamente, isso também remete à inscrição numa nova FD, fato que caracteriza o não-apagamento total dos saberes com os quais o sujeito se desidentifica.

Diante do fato de que, o próprio processo de desidentificação pressupõe a determinação do sujeito por outra FD na qual os saberes anteriores continuam ressoando, perguntamos se não pode haver ruptura no movimento das identificações.

“[...] é possível pensar, a partir de Courtine (1981), por exemplo, a noção de FD numa outra perspectiva. Já não se trata de um todo complexo com dominante, mas de uma FD com fronteiras instáveis, onde é possível a reconfiguração, a transformação e, por que não, a ruptura. Quando acontece a desidentificação dos saberes do sujeito universal com o sujeito enunciador, é porque houve a transformação da forma-sujeito com a FD que o dominava [...] (GRIGOLETTO, 2005, p. 65).

Como pode-se ver, há na formulação das FDs o embrião de várias noções. Dentre elas, destaca Grigoletto retomando os argumentos de Courtine, nessa citação, quando se coloca em questão a ruptura dos saberes que circulam nas FDs. Para a autora, os saberes circulam num trânsito interdiscursivo que revela os saberes das FDs circulando na medida em que determinada FD se desloca para outra FD com outro sentido. Dito de outra forma, “[...] é possível sim pensarmos numa ruptura da forma-sujeito; no entanto, essa ruptura não significa o apagamento de saberes que circulavam e eram dominantes na forma-sujeito anterior” (GRIGOLETTO, 2005, p. 66).

Ou seja, ocorre a ruptura das posições-sujeito, mas, deve-se observar, a partir daí, que tal ruptura não culmina com o apagamento de saberes anteriores advindos de outras FDs, pois esses saberes ficam sob a ordem do recalque, isto é, os saberes continuam funcionando e circulando, embora calcados pelo sentido de uma nova FD, ainda os referidos saberes podem ser retomados, conforme os movimentos do sujeito. A essa formulação, destacamos que, o rompimento não ocorre com os saberes, mas com os sentidos.

Lembremos que foi concentrado até aqui argumentos em torno das noções sobre sujeito, sentido, discurso e posições-sujeito. Estas, como acabamos de ver, se definem como um conjunto de saberes que aparecem no discurso dos sujeitos inscritos por determinações históricas advindas das FDs e que tomam posições a partir do lugar onde se reconhecem como sujeitos. Antes de irmos ao *corpus*, resta mostrarmos que as pregações do bispo Edir Macedo são elaboradas a partir da nova religião, a saber: o Neopentecostalismo, um tipo de protestantismo estranho ao protestantismo iniciado pelo reformador Martinho Lutero, como veremos adiante.

As pregações do bispo Edir Macedo e o Neopentecostalismo

Segundo Bobsin (2020), de 1960 a 1970 se inaugura uma nova igreja no seio das igrejas pentecostais provocando uma reviravolta de pensamentos teológicos a ponto de os

estudiosos assumirem na pesquisa a tarefa de dissociar duas formas de protestantismos até então confundidas, a saber: o Pentecostalismo e o Neopentecostalismo. O pentecostalismo, como uma terceira manifestação protestante a surgir no Brasil, ocorreu em 1910. Esse tipo de protestantismo teve seu início nos estados de São Paulo e Belém. Esse grupo de protestantes, a saber, o pentecostalismo, se organizou no país dando origem às denominações chamadas de Igreja Evangélica Assembleias de Deus, Congregação Cristã do Brasil, Igreja Evangélica Pentecostal “O Brasil para Cristo” e Igreja do Evangelho Quadrangular.

O Neopentecostalismo, reconhecido como uma quarta manifestação protestante, surge, no Brasil, entre os anos 1990 e 1992 (ou pode remontar a datas anteriores). Os sociólogos da religião deram esse nome a esse pentecostalismo porque os elementos característicos do que se convencionou chamar de pentecostalismo não caracterizavam mais o pentecostalismo, pois o distanciava teologicamente do período de seu surgimento e congregava em seu conjunto de doutrinas uma doutrina estranha de cura divina que remontava ao período de 1950-1970, agregando também a prosperidade por meio do exorcismo.

O Bispo Edir Macedo, fundador da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), é o maior líder do Neopentecostalismo ou pós-pentecostalismo como propõem alguns cientistas da religião. Conforme o Bispo Edir Macedo:

[...] a época da justificação pela graça conforme Lutero já passou; a época da santificação segundo Wesley também está superada; o pentecostalismo centrado no Batismo do Espírito Santo tornou-se algo do passado. Estamos numa nova época: a da expulsão dos demônios (MACEDO, 1993, p. 131).

Como se observa, nessa citação a distinção entre Neopentecostalismo e Pentecostalismo fica, por assim dizer, a cargo do próprio bispo. Sousa (2020, p. 63) explica que,

O termo “neopentecostalismo”, [...] foi empregado na segunda metade do século XX em meados dos anos 60 e seu significado implicava em designar as confissões de fé de grupos oriundos do [...] movimento de renovação carismática que recusam abandonar as igrejas tradicionais, fazendo surgir dentro ou ao lado delas formas de adaptação do velho protestantismo com o novo pentecostalismo.

Somos agora capazes de compreender como ocorreu a elaboração do conteúdo do Neopentecostalismo. A partir das expressões listadas acima tais como “confissões de fé”, “movimentos de renovação carismática”, tais expressões remetem à origem da Teologia da Prosperidade.

Gaede Neto (1998), por sua vez, argumenta que a origem histórica da Teologia da Prosperidade remonta aos antigos movimentos de cura divina. O autor declara que,

[...] foi a partir dos anos 40 que essa teologia foi sendo articulada como movimento doutrinário, nos Estados Unidos da América. Encontrou guarida nos movimentos evangélicos carismáticos daquele país, alcançando reconhecimento, como doutrina construída, nos anos 70, sendo conhecida também como confissão positiva e movimento de fé. Papel fundamental coube à pessoa de Kenneth Hagin [...] (GAEDE NETO, 1998, p. 06).

Tal teologia encara a prosperidade como posses que devem ser alcançadas pelos fiéis. É esse tipo de prosperidade que o Bispo Edir Macedo prega em sua igreja. Campos (1997) contribui referindo-se à Igreja Universal do Reino de Deus como sendo fundada no Rio de Janeiro, em

julho de 1977, por um ex-funcionário de loteria, católico e umbandista, a saber, o “bispo” Edir Bezerra Macedo.

Segundo Campos (1997, p. 14 e 299), a Igreja Universal do Reino de Deus, em meados da última década do século XX, já contava com cerca de quatro milhões de seguidores e administrava um sistema financeiro estimado em um bilhão de dólares em ofertas (CAMPOS, 1997). Assim, “[...] o ex-funcionário da Loteria Esportiva do Rio de Janeiro, católico e umbandista, decidiu-se por ‘fundar uma religião a fim de ganhar muito dinheiro’” (WULFHORST *apud* GAEDE NETO, 1998, p. 9).

Na concepção de Bobsin (2020, p. 60) “O neopentecostalismo releu a Teologia da Prosperidade para o contexto brasileiro”. Para o autor, entende-se como Neopentecostalismo igrejas, como a Universal dentre outras igrejas que surgiram enraizadas no pentecostalismo, mas com o passar do tempo não se identificaram mais com ele, daí a denominação de um novo pentecostalismo, isto é, neopentecostalismo.

Nossas hipóteses iniciais são, portanto, de que a pregação do bispo Edir Macedo rompe com as doutrinas cristãs voltadas para a humildade, a fraternidade e o perdão, transformando-se num “empreendedorismo profético”, o que remete à perspectiva da Teologia da Prosperidade anteriormente apresentada. Tal rompimento, aproxima os ideais da IURD das estratégias de poder, tal qual acontecia com a igreja católica desde as Cruzadas até o apoio à escravidão que permaneceu até o final do século XIX, conforme Mafra (2001).

Esse amálgama entre religião e poder representa muito bem o atual contexto político-social brasileiro, no qual a denominada “Bancada da Bíblia” exerce forte influência no Congresso Nacional. A aproximação do bispo Edir Macedo com setores conservadores da política brasileira também contribuiu decisivamente para a eleição do atual Presidente do Brasil em 2018 “[...] com 11 milhões de votos de vantagem, grande parte vinda dos evangélicos” (NASCIMENTO, 2019, p. 16).

Como observa Woodhead (2018), uma cientista britânica, a influência da religião na vida política tem constantemente atraído o interesse dos estudiosos especificamente os estudos de antropólogos, sociólogos e historiadores. “Sociólogos e historiadores sociais também têm investigado a forma como estruturas de poder religioso se relacionam com outras estruturas de poder na sociedade, incluindo as desigualdades estruturadas de gênero, classe, idade e etnia” (Woodhead, 2018, p. 204).

Em seu texto *Cinco conceitos de religião*, que recebeu apoio da Universidade de Lancaster, Reino Unido, Woodhead propõe definições de religião bastante significativas tendo em vista a recorrência que ela faz a várias áreas do saber. Nessa direção, para defender a tese de que a religião não se difere muito de “economia”, “política”, “sociedade” ou “história”, Woodhead esboça cinco conceitos de religião como 1) religião como cultura, 2) religião como identidade, 3) religião como relacionamento, 4) religião como prática e, 5) religião como poder.

O que vai nos interessar, na abordagem da autora é o conceito de religião como poder, devido ao fato de que, para Woodhead (2018, p. 199-200), o conceito de religião como poder não promove o apagamento dos outros conceitos mencionados, ele “[...] pode ser visto como sendo complementar: estende seus alcances e acrescenta algo aos seus conteúdos e serventia”. Woodhead parte do pressuposto de que os cinco conceitos de religião a que se propõe abordar exprimem significados e valores vividos pelos indivíduos, mas o conceito de religião como poder, a autora o elege como o condutor de todo e qualquer traço de espiritualidade, pois “[...] o poder reside no cerne da religião, que tipicamente proporciona uma relação com a algum tipo de poder ou poderes superiores [...]” (WOODHEAD, 2018, p. 199).

A autora parte do ponto em que a religião sinaliza o lugar onde o poder aparece. Em outras palavras, o poder tem sua morada nas forças do bem, mas também ele habita nas forças do mal, o que faz com que seja permitido que os seres humanos engendrem determinadas relações com ele, na medida em que, como coloca Woodhead (2018, p. 199), “[...] o compreendem, reverenciam, idolatram, satisfazem, usufruem, manipulam, contestam, contemplam, lhe fazem oferendas e se apegam a ele”. Saliento ainda que, por se tratar de poderes transcendentais que reside no interior da religião sob perspectiva do processo de produção do discurso constituinte, trata-se do poder *charismata*, isto é, “poder divino” cuja preservação ocorre por meio de proibições, o que remete à vocação de alguns indivíduos que são escolhidos, levando em consideração o fato de que tais indivíduos são mais qualificados do que outros para o exercício do ofício de ministro do poder em questão, para chegar, por assim dizer, mais próximo dele.

Assim, instituições religiosas investidas desse poder em razão de uma relação reconhecida com poderes superiores, como é o caso da IURD onde se realizam as pregações do bispo Edir Macedo, executam bem o papel das forças terrenas sobre seus próprios membros e adeptos (fiéis), e no meio social de maneira geral. Gostaríamos de focalizar, mais a fundo, nessa exposição, que iniciamos com a distinção entre Pentecostalismo e Neopentecostalismo, seguida de uma retomada do texto de Woodhead tratando sobre religião, o conceito de religião como poder. Para concentrar os argumentos em torno desse conceito de religião, ela propõe o seguinte tópico:

Religião como “compensador” e “capital”: por dizer respeito a poder, a religião como poder deve algo à teoria da troca, e recorrem a metáforas da economia: de “recompensa” e “compensação”, por um lado, e “capital”, por outro. No caso, religião não se poderia ser compreendida senão como um bem que pode ser negociado entre indivíduos e que tem funções práticas.

Citando Bourdieu (1977), a autora explica que o capital social está atrelado às conexões e redes sociais pelas quais ocorre a representação de um tipo de bem para indivíduos que o encaram como sendo agradável. Uma hipótese, ainda, a ser verificada é que nas religiões que não se alinham pelo capitalismo, se é que há alguma, se demonstraria uma relevância da religião, isto no que se refere à sociedade civil. O que fica claro, no conceito de religião, conforme Woodhead, além do que já se disse sobre o contexto de troca, é que a religião é uma instituição estabelecida de laços. Nesse sentido, o poder na religião alcança não somente a teologia/filosofia, como também os recursos religiosos como

[...] recursos materiais, tais como prédios, que oferecem os meios físicos para reuniões, debates e organização. Elas também possuem líderes treinados, que podem exercer grande autoridade [...] e não somente por serem figuras carismáticas, no sentido weberiano. Esses líderes costumam arrebanhar grandes multidões. Alguns deles têm redes extensas de relações, com frequências globais, e podem apelar para recursos e apoio para além das fronteiras locais ou, até mesmo, nacionais.

Essa citação, conjugada ao que expomos, anteriormente sobre o poder na religião, reverbera o que veremos daqui a pouco, pois coaduna o que se observa sobre a IURD, como uma igreja neopentecostal, com a política, no Brasil, além de evocar o fato de que a relação de igrejas com o Estado, em sua grande maioria, diz respeito a financiamentos do Estado, o que remete aos interesses de líderes eclesiais, argumento que retoma nossas hipóteses iniciais.

Ou seja, nos arriscamos a dizer que, talvez, a única razão porque o Bispo Edir Macedo estabeleceu laços com os governantes do Brasil desde os primeiros anos de existência da IURD até a terceira década do século XXI, seja atender seus próprios interesses, isto é, atender aos interesses do programa de uma igreja que se mostra como um mercado espiritual. Nascimento (2019, p. 14) contribui para a nossa discussão quando esclarece que “Desde a primeira eleição direta para

a Presidência da República, em 1989, Edir Macedo e sua igreja vêm se alinhando aos ocupantes do Palácio do Planalto. O bispo sempre esteve ao lado poder. Fosse com governos de centro, de esquerda ou de direita”.



Disponível em: https://static.dw.com/image/53023034_101.jpg Acesso em 28 de junho de 2022.

Corroborando o que o autor afirma, a imagem acima mostra o bispo Edir Macedo ao lado de Jair Bolsonaro, em 7 de setembro de 2019. Assim, veremos logo adiante, que o poder religioso que a IURD exerce consiste num domínio de poder social inscrito na FD da Teologia da Prosperidade. Sob essa perspectiva, a religião configura-se por outros tipos de poder. “[...] incluindo regulação estatal e legal [...]” (WOODHEAD, 2018, p. 204).

Para selecionarmos o nosso *corpus* dentro do arquivo, realizamos uma pesquisa na plataforma *Youtube* de pregações do bispo Edir Macedo, uma tarefa que se constituiu em nosso primeiro gesto interpretativo, fizemos um recorte de nosso arquivo selecionando eventos discursivos no sermão do Bispo Edir Macedo intitulado “DIREITO à Prosperidade” publicado na plataforma *YouTube*. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=o+direito+%C3%A0+prosperidade+edir+macedo. O sermão mencionado, pregado em 24 de julho de 2014, é uma enunciação constituída em diálogo com o livro de Jó, capítulo 1, um dos textos que compunham a Bíblia, o livro sagrado dos cristãos. É uma pregação em que o Bispo Edir Macedo aborda o tema da prosperidade, interpretando o diálogo entre Deus e Satanás.

Trata-se de uma tipologia de discurso a que Grigoletto (2003, p. 37) se refere como “discurso autoritário”. A tipologia discursiva que constitui o fenômeno investigado neste estudo é uma tipologia discursiva do discurso religioso cristão (se é que se pode dizer que o discurso do Bispo Edir Macedo se constitui na enunciação cristã). O discurso religioso se constitui como cristão na medida em que no mesmo se instaure um sujeito interpelado por um Sujeito maior, a saber: Deus. Essa perspectiva de discurso religioso cristão parte da abordagem de Eni Orlandi em sua obra *A linguagem em seu funcionamento*, a edição de 1996 pela Editora Pontes. Acerca disso, esclarece a autora:

Partindo, então da caracterização do discurso religioso *cristão* como aquele em que fala a voz de Deus, começaria por dizer que, no discurso religioso, há um desnivelamento fundamental na relação entre locutor e ouvinte: o locutor é do plano espiritual (o Sujeito, Deus) e o ouvinte é do plano temporal (os sujeitos, os homens. Isto é, locutor e ouvinte pertencem a duas ordens de mundo totalmente diferentes e afetadas por um valor hierárquico, por uma desigualdade em sua relação: o mundo espiritual domina o temporal. O locutor é Deus, logo, de acordo com a crença, imortal, eterno, infalível, infinito e todo-poderoso; os ouvintes são humanos, logo, mortais, efêmeros falíveis, finitos, dotados de poder relativo. Na desigualdade, Deus domina os homens (ORLANDI, 1996, p. 243, grifo nosso).

Em outros termos, Eni Orlandi sustenta que, no discurso religioso cristão, há um Sujeito, a saber: Deus, reconhecido como soberano. Ou seja, ela afirma que em tal discurso, a liberdade do indivíduo somente é possível se ele se submeter a um Sujeito maior (Deus), o que não acontece com o Bispo Edir Macedo quando ousa pregar a “Palavra de Deus”.

Posto isto, apresentamos aqui a nossa hipótese principal: ao falar para os fiéis da Igreja Universal do Reino de Deus, o sujeito Bispo Edir Macedo rompe com os sentidos dos saberes da FD cristã, reverberando, portanto, posições-sujeito determinadas por formações ideológicas que se filiam às FDs da Teologia da Prosperidade. Tal hipótese será testada a partir de agora nas Sequências Discursivas (SD) a seguir.

Análise do *corpus*: o confronto das Formações Discursivas nas pregações do Bispo Edir Macedo

SD1

“A Bíblia fala que quão formosos são os pés daqueles que anunciam as boas novas, a salvação. Além disso, diz que sábio é aquele que ganha almas”.

Primeiramente, destacamos as variantes de identificação, a partir da teoria proposta por Pêcheux pela qual se observa as modalidades de posições-sujeito. Conforme Sousa (2021), que analisou a pregação do Bispo Edir Macedo sob a perspectiva da Semiologia, a legitimação do discurso assumido por Edir Macedo depende da apropriação da enunciação bíblica. Tal apropriação se dá quando o sujeito em Semiologia realiza a semiotização de mundo, pois o auditório da Igreja Universal do Reino de Deus espera que o líder dessa igreja, no caso, Edir Macedo, se pronuncie valendo-se do conteúdo bíblico. Em vez de semiotização de mundo, Pêcheux propõe identificação. O sujeito enunciador, no caso, Edir Macedo se apropria do conteúdo bíblico para se identificar como “bom sujeito”, como porta voz de Deus. No enunciado “*A Bíblia fala que quão formosos são os pés daqueles que anunciam as boas novas, a salvação*”, uma retomada que o sujeito Bispo Edir Macedo faz da enunciação bíblica do profeta Isaías (Isaías 52:7), na forma de discurso indireto, o sujeito Edir Macedo se coloca sob a primeira modalidade de posição-sujeito pela qual o sujeito faz-se entender como “bom sujeito”, o que pressupõe o reconhecimento do sujeito da enunciação e do sujeito universal.

Isso se desdobra no enunciado em análise pelo fato de que o sujeito Edir Macedo, ao falar para os fiéis, se movimenta na prédica presumindo uma identificação chamada por Pêcheux de “identificação plena” entre os saberes, isto é, a identificação do sujeito enunciador com o sujeito universal. Tal aspecto teórico pertence à primeira modalidade de posições-sujeito proposta por Pêcheux. No enunciado, em análise, são os saberes da FD cristã que identificam o sujeito enunciador, Bispo Edir Macedo e o sujeito universal, os fiéis de sua igreja e outras comunidades cristãs que professam a crença no Deus cristão.

E, isso deu certo para o Bispo Edir Macedo porque é assim que ele faz. Por isso, a primeira fala do Bispo, na prédica, remete a seu credo, por assim dizer, mas toma por base os saberes da FD cristã, saberes que são comuns a todo e qualquer cristão. Aproximando-se da segunda modalidade de posições-sujeito, em AD, o bispo agora se inscreve no processo de contra-identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito universal, conforme podemos verificar na SD a seguir:

SD2

“Jó era um homem riquíssimo, o mais rico ... na sua ... naquelas redondezas. Mas ele não era rico porque roubava, ele não era rico porque usurpava os pobres, não, ele era rico porque Deus o abençoava, tá aqui escrito”.

“Então, respondeu Satanás ao Senhor [...] Satanás que tá falando ... acaso não o cercaste com riquezas ele, a sua casa e a tudo quanto tem, leia aí: Jó capítulo 1 e versículo 10”

Como se pode ver, na SD2, as formações imaginárias no discurso do Bispo Edir Macedo o levam a se contra-identificar em relação ao sujeito universal. Com os itens lexicais “riquíssimo”, “rico”, “pobres”, o sujeito Edir Macedo se contrai-identifica em relação ao sujeito universal, no caso, seus ouvintes, demarcam um lugar onde reside a “riqueza”, isto é, uma riqueza que pertence ao Deus de quem o Bispo é porta-voz e de quem ele presume ter recebido todas as suas posses. Nesse instante da pregação, o sujeito universal, principalmente os fiéis da IURD, veem-se, na sua maioria, em sua existência de miséria e pobreza, mas veem-se também com uma pequena ou grande riqueza, pois o seu pregador enquanto sujeito enunciador se volta contra seus interlocutores relegando qualquer tipo de miséria.

O “Satanás”, na religião, está associado à ideia de inferno, de derrota e de miséria. É praxe da pregação do Bispo Edir Macedo usar o nome “Satanás”, pois inclui no seu credo, a libertação, pelo exorcismo, o que implica na expulsão de demônios, da possessão maligna associada com os cultos mediúnicos. Quando Woodhead (2018), ao pensar a religião como poder, fala que o poder se localiza no cerne da religião, é justamente dessa guerra entre o bem e o mal que a autora está falando.

Na SD discursiva, em análise, os itens lexicais “riquíssimo”, “rico”, “pobres” e “Satanás” mostram uma voz plural no discurso do sujeito Edir Macedo que no decorrer da SD, assume a posição-sujeito de “ex-funcionário da Loteria Esportiva do Rio de Janeiro, católico e umbandista, que decidiu-se fundar uma religião a fim de ganhar muito dinheiro”. Tal procedimento na enunciação evoca um mecanismo discursivo que Pêcheux chama de contra-identificação pelo qual o enunciador coloca dúvidas em seus interlocutores, A fala do bispo, nesse recorte discursivo, revela uma determinação do sujeito enunciador por outra FD, ou melhor, a FD da Teologia da Prosperidade, devido à reformulação de saberes da forma-sujeito da segunda modalidade de subjetivação na qual o sujeito enunciador se separa do sujeito universal. Em tal SD, o sujeito enunciador acusa seus interlocutores de pensarem numa pobreza que existe para aqueles que acreditam em Deus, sendo que sua pregação fala de um Deus que age para tornar todos ricos, como Deus o é.

Por outro lado, diante da hipótese de que nos propomos verificar pela qual afirmamos ser o discurso do sujeito Bispo Edir Macedo um discurso que rompe com os sentidos dos saberes da FD cristã, a pregação do sujeito enunciador atravessa o discurso religioso cristão e enuncia, o que pode ser percebido a partir da seguinte SD:

SD3

“[...] as bênçãos materiais como as espirituais vem do altíssimo [...]. É por isso que nós temos, aqui as segundas feiras, oração para as pessoas que querem prosperar, orientação para as pessoas que querem ser donas dos seus negócios, serem abençoadas”.

Mais uma vez remetemos nossa análise à teoria pêcheuxtiana do discurso. Olhamos para a SD3 a partir do que Pêcheux sublinha como deslocamento da dicotomia saussuriana entre língua e fala. Nessa passagem, Pêcheux postula que não é possível separar língua de discurso (como quer Saussure), como bem coloca Orlandi (2006). Para o autor, não se poderia considerar o discurso senão pela relação entre o que é social e o que é histórico. Essa percepção está relacionada com

a função da FD quando a mesma dissimula o “[...] fato de que ‘algo fala’ [...] sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente [...]’” (PÊCHEUX, 2014, p. 149).

Ao enunciar utilizando-se do enunciado “[...] *É por isso que nós temos, aqui as segundas feiras, oração para as pessoas que querem prosperar, orientação para as pessoas que querem ser donas dos seus negócios, serem abençoadas*”, o sujeito Edir Macedo rompe com os sentidos da FD cristã, filiando-se a outras FDs, a saber, as FDs do capitalismo, especialmente a FD da Teologia da Prosperidade.

Em “[...] *as bênçãos materiais como as espirituais vem do altíssimo [...]*”, a voz do enunciador, evoca, por um lado o fato de que há um reconhecimento da FD cristã em relação às pessoas que se interessam por prosperidade, tais indivíduos são orientados pela interpelação do sujeito Edir Macedo a buscarem sua prosperidade, as “bênçãos”, no “Altíssimo”. Isso pode estar na ordem do interdiscurso pensando aqui na enunciação de Gênesis 1.28, quando Deus dá ordem aos seres humanos para terem domínio sobre o mundo. Por outro lado, o enunciado “[...] *É por isso que nós temos, aqui as segundas feiras, oração para as pessoas que querem prosperar, orientação para as pessoas que querem ser donas dos seus negócios*” leva o sujeito enunciador, a saber: Bispo Edir Macedo, a se desidentificar em relação aos saberes da FD cristã.

Como se sabe, nenhum teólogo exegeta refere-se à prosperidade do indivíduo como sendo uma questão de espiritualidade ou de escolha do Deus em quem se deve crer. A doutrina de prosperidade, na Bíblia, o livro dos cristãos, sempre remete ao trabalho árduo. Em outros termos, “[...] a posse de bens materiais é considerada um incentivo legítimo ao trabalho árduo” (ERICKSON, 2015, p. 577).

A desidentificação do sujeito enunciador com o sujeito universal ocorre quando o sujeito enunciador rompe com os sentidos da FD pela qual ele se identifica. Para Pêcheux (2014, p. 201), a desidentificação, como uma dessubjetivização do sujeito, promove “[...] uma anulação da forma-sujeito” para a qual se dá a ruptura de sentidos de uma ou várias FDs. No caso, o sujeito se desidentifica deslocando-se para outra FD. É exatamente esse deslocamento que ocorre com o sujeito Bispo Edir Macedo, na SD3, ele rompe com os saberes da FD cristã e passa a falar pela determinação da FD da Teologia da Prosperidade, ao tempo em que ocorre também o deslocamento da posição sujeito de porta voz de Deus para posição sujeito de empreendedor. Em outras palavras, o sujeito enunciador inscrito nas SDs, em análise, reinterpreta a Palavra de Deus a partir do lugar de porta voz de Deus, mas, ao fazer essa reinterpretação, o faz pelo viés da prosperidade e do empreendedorismo, o que evoca um movimento de deslocamento de sentidos porque tal movimento rompe com uma relação entre trabalho-prosperidade para uma relação entre fé-prosperidade. São exatamente os sentidos de prosperidade encontrados na voz do enunciador dessa pregação que faz com que localizemos a Teologia da Prosperidade. Ou seja: os sentidos de prosperidade e empreendedorismo que circulam na pregação do sujeito enunciador Bispo Edir Macedo não se encontram na enunciação da FD cristã (ERICKSON, 2015).

Em relação à continuidade da análise das três SDs discursivas, a pregação do Bispo Edir Macedo no sermão “Direito à Prosperidade” ocupa posições-sujeito filiadas à FD da Teologia da Prosperidade, mesmo do lugar religioso de Bispo cristão. Ao se relacionar com os saberes da Teologia da Prosperidade, o sujeito Edir Macedo é interpelado pela ideologia mercadológica/capitalista, ele assume, então diversas posições-sujeito, a saber: uma posição-sujeito de empreendedor, uma posição-sujeito neopentecostal, uma posição-sujeito anticristã, porque, ele acaba negando o cristianismo voltado para pobreza, uma posição-sujeito de chefe religioso e uma posição sujeito de porta voz de Deus.

A posição do Bispo de sujeito porta voz de Deus se identifica totalmente com a forma histórica da FD cristã, mas remete ao um sujeito que se desloca para outra FD e se identifica também plenamente com a FD da Teologia da Prosperidade, uma teologia que “[...] não

teve origem dentro do pentecostalismo, mas é um produto da relação dialética entre este e o movimento conhecido como confissão positiva. Os grandes arautos dessa síntese são Kenneth Hagin e E. W. Kenyon” (SIEPIERSKI, 1997, p. 52).

Conclusão

A análise permitiu o desenvolvimento de uma comunidade religiosa sincrética. Nas SDs discursivas, como vimos, anteriormente, o sujeito Edir Macedo rompe com o cristianismo voltado para a pobreza, o que caracteriza a IURD como uma igreja não evangélica, pois, a mesma nega as doutrinas do Evangelho por não aceitar a ética cristã do discurso teológico. Com respeito à constituição do sujeito Bispo Edir Macedo, o enunciador se desidentifica em relação ao sujeito universal inscrito na FD cristã, ao mesmo tempo em que, se desloca da posição de sujeito porta voz de Deus e, assume a posição de sujeito empreendedor tornando-se porta voz não mais de uma igreja evangélica, mas porta voz de uma empresa, a sua igreja.

Nas análises, chama-nos a atenção a proliferação de vozes exibidas pelo sujeito enunciador pelas quais tal sujeito convoca os interlocutores (fiéis da IURD) para aceitar o credo da IURD ao qual não se associa a “Palavra de Deus”.

Observamos, nessa chamada do sujeito Edir Macedo, os fiéis sendo induzidos a fazerem uma barganha com Deus, considerando a igreja cristã como uma loteria religiosa. Isso porque a análise permitiu perceber também que, ao se desidentificar, não é mais o sujeito porta voz de Deus falando, mas o ex-funcionário da Loteria Esportiva do Rio de Janeiro, católico e umbandista, que decidiu-se fundar uma religião a fim de ganhar muito dinheiro.

O próprio Bispo Edir Macedo é quem fala que “Quando pagamos o dízimo a Deus, Ele fica na obrigação (porque prometeu) de cumprir a sua Palavra, repreendendo espíritos devoradores [...]” (MACEDO, 1993, p. 79).

Esse fato assinala um deslocamento em relação a FD cristã, o que ficou claro nos três recortes analisados quando partimos da noção de discurso religioso cristão, conforme, Orlandi (1996), na concepção da qual, em tal discurso Deus é o Sujeito maior, mas desde o ponto de partida de nossa análise, Deus na pregação do sujeito Edir Macedo se torna o sujeito menor, portanto, coagido e determinado pelos saberes da FD da Teologia da Prosperidade.

Nosso estudo mostrou as duas principais FDs que determinam o discurso neopentecostal assumido pelo sujeito Bispo Edir Macedo: a FD cristã e a FD da Teologia da Prosperidade. Ao realizar o processo de desidentificação, o sujeito Edir Macedo aponta o desenvolvimento da Teologia da Prosperidade, uma teologia que promoveu práticas neopentecostais desbragadas e desbravadoras, no Brasil, a ponto de depauperar as doutrinas cristãs.

Com relação à AD pêcheuxtiana, uma teoria transversal que se articula em diálogo com outros campos do saber científico, implica que nos utilizamos de uma proposta teórico-metodológica capaz de mostrar o funcionamento do discurso religioso como sendo determinado por formações ideológicas. Foi possível perceber com AD, além do que já expomos nesta conclusão, a forma como o indivíduo se torna sujeito, isto é, a ideologia interpelando os indivíduos em sujeitos.

Significa ainda que o discurso reflete uma determinada visão de sociedade. Como se observou, ao ocupar a posição de sujeito empreendedor, o enunciador se inscreve num único lugar discurso, o de empresário espiritual, confirmando a hipótese de Bobsin (2020), ou seja: o neopentecostalismo releu a Teologia da Prosperidade para o contexto brasileiro. Desse modo, como vimos nas análises do *corpus*, realizadas, a visão de sociedade na voz do enunciador remete ao fato de que a condição de miséria ou de pobreza dos indivíduos não reside num contexto social historicamente marcado pela exclusão e má distribuição de renda, mas no pecado, na idolatria, na falta de crença no credo da IURD e na atuação de demônios na vida das pessoas, uma visão de

sociedade que ignora as relações concretas dos indivíduos com o meio social ou melhor: todos os problemas sociais estão vinculados à realidade espiritual.

Ao ocupar a posição sujeito de empreendedor, acionando os saberes da FD mercadológica da Teologia da Prosperidade, o sujeito Edir Macedo não se mostra como “bom sujeito” de que se refere Pêcheux. Portanto, o sujeito enunciador não fala aos fiéis da IURD, como um “Bispo”, no sentido cristão. Os fiéis da IURD que, em geral, são indivíduos marginalizados e abandonados pelas políticas públicas do Estado, incapazes de usufruir dos bens sociais, dentre eles a escolarização e a consequente tomada de consciência do mundo a sua volta, não são apascentados por um bispo/sacerdote/pastor cristão, são orientados por um empresário da fé.

Não teríamos aí, no discurso religioso cristão, um sujeito que se submete ao Sujeito maior, Deus. Há uma inversão de sentidos. Ao se desidentificar rompendo com os sentidos dos saberes da FD cristã, o Bispo Edir Macedo se torna o Sujeito maior e, “Deus”, o sujeito menor, pois, em seu discurso, “Deus” é quem deve submeter-se à voz de um sujeito maior. O enunciador, na prédica, mostra um Deus que fica na obrigação de tornar ricos os indivíduos que entregarem ofertas e dízimos. Por essa inversão de sentidos, o “Reino” não é de Deus, passa a ser do sujeito Edir Macedo.

Pode-se constatar, através dos Recortes acima, que as pregações do sujeito Bispo Edir Macedo, contra-identificando os saberes religiosos cristãos e, demonstrando um sujeito enunciador desidentificando-se em relação ao sujeito universal, vêm a caracterizar uma barganha do fiel com Deus na medida em que o indivíduo entrega dízimos e ofertas em troca de prosperidade financeira.

REFERÊNCIAS

BOBSIN, Oneide. **Ciências da Religião**. [Recurso Eletrônico] São Leopoldo, EST, 2020.

Bourdieu, P., 1977. **Outline of a theory of practice**. London, New York: Cambridge University Press. (Há tradução brasileira).

CAMPOS, Leonildo Silveira. **Teatro, templo e mercado**: organização e marketing de um empreendimento neopentecostal. 2. ed. PetrópolisRJ / São Paulo/São Bernardo do Campo: Vozes / Simpósio/ UMESP, 1997.

CÉSAR, Elben M. Lenza. **História da evangelização do Brasil**: dos jesuítas aos neopentecostais. Viçosa/MG: Ultimato, 2000.

DIAS, Cristiane. **Análise do Discurso Digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo, Campinas, SP: Pontes, 2018.

ERICKSON, Millard J. **Teologia Sistemática**. São Paulo: Vida Nova, 2015.

França, Thiago Alves. **Sentidos e funcionamentos do discurso de ódio em espaços do Facebook**: uma leitura discursiva. 2019. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

FOUCAULT, Michel **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GAEDE NETO, Rodolfo. *Teologia da prosperidade e diaconia*. In: BRANDENBURG, Laude Erandi; GAEDE NETO, Rodolfo; MEURER, Evandro Jair. **Teologia da prosperidade e Nova Era**. São Leopoldo: IEPG, 1998.

GRIGOLETTO, Evandra. A noção de sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do movimento de desidentificação. **Estudos da linguagem**. n. 1, p. 61-67, 2005.

GRIGOLETTO, Evandra. **Sob o rótulo do novo, a presença do velho**: análise do funcionamento da repetição e das relações divino/temporal no discurso da Renovação Carismática Católica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. *A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso*. In: BARONAS, Roberto Leiser. (Org.). **Análise de discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. Araraquara: Letraria, 2020.

LEITE, Luiza Chuva Ferrari. **O plano de poder da igreja universal do reino de Deus**: estratégias territoriais da expansão neopentecostal no Brasil. 2019. 167 f. Dissertação. (Programa de pós-graduação em Geografia. Instituto de Geociências). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019. Disponível em: 3o%20Final.pdf Acesso em: 5 out. 2021.

MACEDO, Edir. **O poder Sobrenatural da Fé**. Rio de Janeiro: Universal, 1993.

MACEDO, Edir. **Orixás, caboclos e guias**: deuses ou demônios. 15.ed. Rio de Janeiro: Universal Produções, 2001.

MAFRA, Clara. **Os evangélicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MOURA, João Benvindo de; ROCHA, Max Silva da. (org.). **Semiolinguística e Retórica**: Interfaces. Teresina: Editora Pathos, 2021b. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/semiinguistica-e-retorica-interfaces/> Acesso em: 17 fev. 2023

NASCIMENTO, Gilberto. **O reino**: a história de Edir Macedo e uma radiografia da Igreja Universal. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas. O discurso teológico como discurso constituinte. In:

NASCIMENTO, Jarbas Vargas; FERREIRA, Anderson (org.). **Discursos constituintes**. São Paulo: Blucher Open Access, 2020.

ORLANDI, Eni P. **Segmentar ou recortar?** In: Linguística: questões e controvérsias. Uberaba, nº 10, 1984, p. 9-26.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu Funcionamento**: as formas do discurso. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso**. Tradução de Eni Orlandi e Greciely Costa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi [et al.] 2ed Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. *Remontemos de Foucault a Spinoza* [1977]. In: BARONAS, Roberto Leiser. (Org.). **Análise de discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. Araraquara: Letraria, 2020.

SERMÃO DE EDIR MACEDO “Direito à prosperidade”. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=o+direito+%C3%A0+prosperidade+edir+macedo. Acesso em 5 de setembro de 2019 às 13h00.

SOUSA, José Maria de Melo. **O ethos no discurso pastoral do neopentecostalismo brasileiro.** Teresina: EDUFPI, 2020. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/o-ethos-no-discurso-pastoral-do-neopentecostalismo-brasileiro/> Acesso em: 20 jan. 2021.

SOUSA, José Maria de Melo. Os imaginários sociodiscursivos nos discursos do bispo Edir Macedo. In: MOURA, João Benvindo de; ROCHA, Max Silva da. (org.). **Semiolinguística e Retórica: Interfaces.** Teresina: Editora *Pathos*, 2021b. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/semiinguistica-e-retorica-interfaces/> Acesso em: 17 fev. 2023.

SOUSA, Bertone de Oliveira. A teologia da prosperidade e a redefinição do protestantismo brasileiro: uma abordagem à luz da análise do discurso. **Revista Brasileira de História das Religiões.** ANPUH, Ano IV, n. 11, Setembro 2011 - ISSN 1983-2850. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/index.html> Acesso em: 5 out. 2021.

SIEPIERSKI, Paulo D. Pós-Pentecostalismo e Política no Brasil. **Estudos Teológicos**, v. 37, n. 1, p. 47-61, 1997. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/776/711. Acesso em: 12 mar. 2022.

WOODHEAD, Linda. Cinco conceitos de Religião. **Revista Último Andar**, n. 32, dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329836654_CINCO_CONCEITOS_DE_RELIGIAO. Acesso em: 20 abr. 2020.

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEXT INTERPRETATION IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK, 9TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Tereza Maria de Oliveira Costa
terezamaria.2502@gmail.com

Graduanda em Letras-Português pela Universidade Federal do UFPI.

Jusselino Vieira do Nascimento
jussel@gmail.com

Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário Santo Agostinho-UNIFSA.

RESUMO

Com uma abordagem descritiva e de base documental, este trabalho visa analisar as atividades de interpretação de textos em um livro didático de Língua Portuguesa para compreender se elas são desenvolvidas em uma perspectiva interacionista da linguagem. Também visa analisar se as atividades atendem às habilidades curriculares indicadas pela BNCC. E, ainda, se elas são realizadas de forma objetiva e explícita no texto. O estudo embasou-se teoricamente em Marcuschi (2008, 2001) abordando tipos de perguntas em interpretações, além de outros autores; Koch e Elias (2008) sobre leitura interacionista; e na BNCC (2018) para embasar as habilidades de leitura. O corpus foi composto pelo livro didático, Geração Alpha de Língua Portuguesa para o nono ano do fundamental II, de autoria de Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella L. Cleto. Também considerou-se como corpus, as respostas de um questionário online com a participação de professoras que atuam na rede pública de Teresina-PI. Os resultados mostraram que as atividades de interpretação de texto apresentam questões de formas variadas; possibilitam a reflexão do leitor e atendem ao que é proposto nas diretrizes BNCC. Com esse trabalho esperamos contribuir com um olhar atuante para o livro didático, material base na educação.

Palavras-chave: leitura; ensino; livro didático.

ABSTRACT

In a descriptive approach and documentary study, this paper aims to analyze the activities of text interpretation in a Portuguese Language textbook. To understand if the interpretation activities are developed in an interactionist perspective of language. It also aims to analyze whether the activities meet the curriculum skills indicated by the BNCC. And also, if they are performed objectively and explicitly in the text. The study was theoretically based on Marcuschi (2008, 2001) addressing types of questions in interpretations, and others; Koch and Elias (2008) on interactionist reading; BNCC (2018) and reading skills, among other authors. One object of analysis is the textbook, Generation Alpha Portuguese Language for the ninth year of elementary II. By Everaldo Nogueira, Greta Marchetti and Mirella L. Cleto. It is also considered a corpus of analysis, the answers of an online questionnaire with the participation of teachers who work in the public network of Teresina-PI. The results showed that the text interpretation activities present questions of varied forms; enable the reader's reflection and

meet what is proposed in the BNCC guidelines. With this paper, we hope to contribute to an active look at the textbook, basic material in education.

Keywords: *reading; teaching; textbook.*

INTRODUÇÃO

Vivemos em um contexto de uso social das tecnologias digitais, conseqüentemente da necessidade de inserção das ferramentas digitais na escola, somado com metodologias inovadoras que promovam um ensino interativo para formação do cidadão crítico. Nesse sentido, a leitura não pode ser entendida como uma mera atividade escolar, mas como um exercício de formação da pessoa humana. Preferencialmente, como uso das mídias digitais e textos de múltiplas linguagens. Nesse percurso, apresentamos esse estudo que surgiu a partir dos seguintes questionamentos: as atividades de interpretação de texto nos livros didáticos de Língua Portuguesa possibilitam a reflexão dos leitores? Contribuem para a formação de leitores capazes de tomar decisões, resolver problemas e conviver com os desafios atuais de maneira positiva e criativa?

Este artigo tem um caráter documental de abordagem descritiva, tendo como objetivo principal analisar o livro de Língua Portuguesa “Geração Alpha, 9º ano do ensino fundamental, 3ª edição 2019”. Temos, ainda, como objetivos, analisar os exercícios de interpretação de texto do livro, verificando se o tipo de pergunta usada segue as diretrizes da BNCC para o ensino de leitura na sala de aula. Além disso, a partir das respostas apresentadas em um questionário *online*, procuramos caracterizar a prática do professor de Língua Portuguesa nas etapas finais do ensino fundamental.

Este estudo descreve, portanto, aspectos que envolvem a capacidade de ler e interpretar textos, segundo orientações de autores como Koch e Elias (2008) com a abordagem interacionista de interpretar textos; Marcuschi (2001, 2008), com os estudos sobre interpretação e tipos de perguntas nela utilizadas; Antunes (2010) tratando de aspectos ligados à textualidade; Freitas e Rodrigues (2017), sobre o livro didático, e outros que serão detalhados no decorrer do texto.

Este texto foi desenvolvido seguindo um percurso linear com uma abordagem teórica sobre o livro didático. Na sequência, trazemos à tona as concepções de texto e leitura. Depois, situamos as orientações da BNCC para o ensino de leitura no Ensino Fundamental. Por fim, apresentamos, metodologicamente, a análise e os resultados da pesquisa.

TEORIZANDO O TEMA

É consenso na literatura especializada que ler, na concepção interacionista, é dar sentido ao que se está sendo decodificado e, neste ponto, a escola tem um papel fundamental, porque é onde a formação do leitor acontece. Cabe aqui enfatizar que o livro didático ainda é o material base utilizado hoje, nas salas de aula, para trabalhar a leitura, porém, é preciso saber se as atividades propostas nos livros desenvolvem nos alunos o gosto pela leitura e os provoca para se envolverem em práticas sociais de leitura. Para melhor entender o tema proposto aqui, vamos abordar alguns elementos que estão diretamente ligados à interpretação de textos, no livro didático.

O livro didático

Segundo Marcuschi (2008), o livro didático é compreendido como um suporte textual que comporta diversos tipos de gêneros textuais. Para o autor, não faz diferença entre a quantidade de gêneros que suporta, ainda que seja um gênero, caracteriza-se como suporte de gênero. “Não obstante os argumentos em contrário, ainda se pode dizer que o livro didático, particularmente o de língua portuguesa, comporta muitos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 179). Portanto, o

livro didático nos coloca em contato direto com a leitura e a interpretação de textos diversos e é protagonista do ensino. Conforme Freitas e Rodrigues (2017) especificam:

No universo escolar atual o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos CD-rom, Internet, e outros, mas ainda assim continua ocupando um papel central. (FREITAS; RODRIGUES, 2017, p.2).

O posicionamento dos autores assegura que o lugar do livro didático no ensino se mantém, apesar do surgimento de outros recursos didáticos que enriquecem o ensino e viabilizam o uso de metodologias diferenciadas, mas não substituem o livro como referência didática nas escolas. Mesmo em tempos da pandemia por *Covid-19* e com o fechamento das escolas, o livro continuou como o grande aliado do professor no planejamento e elaboração do conteúdo para o ensino remoto, via plataformas de diversas modalidades (*Zoom, Meet, WhatsApp, Google Drive* e outras) que serviram de ponte para levar o conhecimento até o interlocutor.

Além disso, desde a sua origem, o livro didático vem sendo estudado, avaliado e atualizado no sentido de atender as diretrizes curriculares vigentes. A partir de 2017 a BNCC passa a definir o currículo essencial para o trabalho na escola, com vistas a melhorar o aprendizado dos discentes. A participação do professor na escolha do livro didático é algo que vem acontecendo desde o final da década de 90 (FREITAS; RODRIGUES, 2017). Assim sendo, o professor, ao escolher o livro com o qual vai trabalhar, exerce influência sobre ele e o que está sendo mediado em sala de aula, podendo levar em conta os modos de interpretação textual do livro, e ainda optar por uma versão de livro mais atualizada, que atenda às orientações da BNCC e que valorize ainda mais a interação com o aluno nas formas textuais, imagéticas e gráficas.

Concepção de texto e leitura

Segundo Koch e Elias (2008), na primeira concepção de leitura, o texto é uma construção lógica do pensamento e a ação do autor é vista como um despertar para novas atividades sociocognitivas, sendo a ação cognitiva do autor a responsável por determinar a estrutura formal do componente textual. Nesse contexto, cabe ao leitor captar e interpretar esta estrutura lógica, produzida com intenção de comunicação e interação.

Nesta concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto - lógico - do pensamento, (representação mental) do autor (KOCH; ELIAS, 2008. P, 9-10).

Como observamos na citação, se o leitor lê um texto e apenas reproduz o que o autor pensa, sem considerar nada mais, não se estabelece nessa ação um processo reflexivo, mas apenas aceitação por parte do leitor.

Na segunda concepção, a língua era considerada como um código e o texto seria o objeto codificado a ser decodificado pelo leitor. Em outras palavras, ler um texto significava reconhecer o que nele estava escrito e informado, sem considerar o contexto sociocomunicativo, o que leva o leitor a atribuir-lhe um sentido único.

Na terceira concepção, as autoras (KOCH; ELIAS, 2008), reconhecem a prática de leitura como uma produção de sentido que acontece pela interação autor, texto e leitor. Nesta concepção, os sujeitos da interação são vistos como atores ativos que estão em constantes atividades sociais de produção textual. Nesse caso, o sentido não está no texto, mas é construído em um processo interativo entre autor, texto e leitor, considerando o entorno sociocomunicativo. Antunes (2010) segue essa linha de pensamento quando coloca as atividades da língua como uma construção

de sentido social, através das quais fazemos textualidade cada vez que praticamos comunicação, pois cada manifestação de fala tem uma intenção.

Por fim, comungamos com a classificação de Koch e Elias, pois consideramos que cada concepção representa um momento situacional de uso da linguagem e representa um percurso evolutivo no entendimento sobre a construção de um texto e a produção de sentido. Por esse viés, adotaremos nesse estudo a terceira concepção classificatória das autoras, porque é nosso objetivo analisar as atividades de leitura do livro didático e identificar se elas viabilizam a reflexão do leitor.

O papel da BNCC nas práticas de leitura

As propostas curriculares na BNCC (2018) seguem as orientações elaboradas nas últimas décadas, com finalidade de atualização curricular perante as pesquisas recentes. As transformações ocorridas no último século, orientadas em parte pelo desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Comunicação, atingem, em grande parte, a escola, onde **as práticas pedagógicas estão voltadas para uma maior valorização e ampliação dos conhecimentos adquiridos na educação básica**. Aliar a prática pedagógica à cultura das inovações tecnológicas tem sido um desafio aos gestores da educação.

Essas mudanças são contempladas nas orientações da BNCC, que trazem uma nova organização curricular para o ensino com o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem a formação do cidadão crítico e reflexivo. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, neste caso, à leitura e interpretação de textos no 9º ano, a orientação da BNCC prevê o desenvolvimento de habilidades, a exemplo das que façam o aluno ser capaz de:

analisar a composição de textos de caráter normativo jurídicos da esfera político com (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas), propaganda política (proposta de sustentação, posicionamento quanto a temas em discursões) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição propostas (propostas, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas de forma a incrementar a compreensão de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido. Em palestras, reuniões, debates e outros, seja capaz de fazer anotações, documentar o evento afim de apoiar a própria fala, que acontecer no momento do evento, e em um eventual retorno ao assunto (BNCC, 2018, p. 149).

Como observamos na citação, para os alunos desenvolverem essas habilidades na atualidade, precisam do conhecimento sobre os gêneros citados no documento BNCC para entendimento, produção e manifestação em outros gêneros de domínio acadêmico. Além disso, precisarão dominar as ferramentas digitais nas práticas sociais e acadêmicas (palestras, reuniões, debates etc.) informadas no texto do documento em evidência.

Segundo Marcuschi (2008), cada texto está inserido dentro de uma classe de gêneros e, os mais formais, são usados nas escolas, enquanto que os mais simples são deixados de lado. “Consideram-se apenas os gêneros com realização linguística mais formal e não os mais praticados nas atividades linguísticas cotidianas” (MARCUSCHI, 2008, p. 209). Isso nos revela que os livros didáticos e a escola não incluem no plano de curso os gêneros textuais mais conhecidos pelo aluno da escola pública, tornando o seu conhecimento limitado, por só conhecer na teoria os gêneros formais utilizados pela escola.

Leitura e interpretação

A literatura especializada considera que o entendimento de um texto (oral, escrito, imagético) se faz via interpretação dos seus componentes textuais, mas nem sempre o autor consegue passar o entendimento que ele deseja. Segundo Marcuschi (2008), a tarefa desejada pelos autores é criar entendimento, porém nem sempre conseguido, pois o autor não exerce total

controle sobre o entendimento a respeito do que ele escreve, carecendo da participação do leitor nesse processo.

Quanto aos exercícios de compreensão, Marcuschi (2001) em seu texto “Compreensão de Texto: algumas reflexões” reconhece a relevância do trabalho com a compreensão textual e destaca que o problema não está na falta desse trabalho no livro didático, mas na natureza deste.

Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdo. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão. (MARCUSCHI, 2001, p. 49).

Na citação, o autor relata um dos problemas identificados em atividades de compreensão textual nos livros didáticos, mostrando que a atividade está voltada para a decodificação, ou melhor, extrair da superfície textual o conteúdo repassado sem que o leitor contribua com seu conhecimento prévio e articule um sentido.

Entretanto, o autor também considera que o ato de interpretar é um trabalho social que acontece com a colaboração do autor, texto e leitor.

[...] a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor- texto – leitor ou falante – texto – ouvinte, podem ocorrer desencontros (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Nessa citação, Marcuschi deixa evidente que interpretar um texto é o resultado de um processo de construção de ideias, o que nos faz inferir que esse processo ocorre nas atividades do livro didático analisado aqui, a partir de questões provocativas e reflexivas. Na visão de Koch e Elias (2008), a interpretação se dá por meio da interação texto e leitor, numa relação de levantamento de hipóteses, que envolve a habilidade de captação das ideias do autor e conhecimento de mundo por parte do leitor/ouvinte, sendo caracterizadas nas expressões formadoras do texto.

Por fim, as ideias de Marcuschi, Koch e Elias nos fazem inferir que a interpretação de um texto é um ato de investigação mais profunda e não apenas de uma simples leitura, exige competência cognitiva do leitor/ouvinte, conhecimento do meio que envolve o enunciado, captação das ideias do autor, e dependendo da estrutura do texto, exige conhecimento da vida particular dos seus envolvidos a fim de tirar o maior proveito do conhecimento sobre a ação comunicativa do autor. É explicar o que está escrito nas linhas e nas entrelinhas do texto.

Para fins de controle e orientação deste estudo, na análise das atividades do livro didático, seguiremos a concepção de interpretação textual nas ideias de Koch e Elias (2008), por consideramos mais detalhada em relação à abordagem de Marcuschi (2001; 2008).

ANÁLISE METODOLÓGICA

Esta pesquisa tem caráter documental de abordagem descritiva, de coleta e análise de dados. Segundo Gil, as pesquisas descritivas se caracterizam por descrever situações variáveis, população e outros; também é marcada por se utilizar de coletas de dados como é caso dos questionários. Além do mais fazem parte do mesmo grupo das pesquisas exploratórias.

As pesquisas descritivas e exploratórias são as que habitualmente utilizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São as mais solicitadas

por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (GIL, 2017, P. 42).

O estudo também tem um caráter documental por fazer uso de documentos diversificados, entre eles o bibliográfico, mas não se prende apenas à contribuição de autores encontrados em um acervo. Segundo (GIL, 2017), a pesquisa documental se vale de artifícios diversos. Ainda segundo esse autor:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há... documentos de “primeira mão”, que não receberam nenhum tipo de tratamento analítico. Nesta categoria estão, os conservados em arquivos de órgãos públicos, instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. (GIL, 2017, p.48).

Uma classificação que representa a análise deste estudo em que o *corpus* da pesquisa é constituído pelas atividades de leitura e interpretação de texto do livro didático de língua portuguesa, do nono ano, que se materializam na seção “Para Entender o Texto”; e pelas respostas de um questionário realizado de forma online, dirigido a docentes do Ensino Fundamental II, de escola pública de Teresina(PI), com a finalidade de levantar informações sobre os desafios da prática pedagógica no uso do livro didático.

Estudo sobre atividades do livro didático

A análise das atividades de interpretação do Livro Didático de Língua Portuguesa “Geração Alpha” 9º ano, edição 3ª de 2019, Editora SM, São Paulo, mostra que o livro dispõe de oito unidades e cada uma delas trabalha uma temática. Está subdividida em dois capítulos e cada um traz um texto principal e um roteiro específico de leitura de texto, adequado ao gênero textual trabalhado, em uma seção assim nomeada “PARA ENTENDER O TEXTO”. Cada unidade contempla 02 (dois) gêneros textuais diferentes, resultando em 16 (dezesseis) gêneros abordados no livro em análise.

Observamos que cada unidade trabalha com dois gêneros textuais distintos, um para cada capítulo, com a atividade de leitura do texto e, no final da unidade, há uma seção denominada “Atividade Integrada”, a qual faz uso de um gênero textual com outras questões de leitura. Por conta do espaço de escrita desse artigo, vamos restringir a análise apenas para as questões dos dois gêneros textuais principais.

A seleção de textos dessa edição pode favorecer práticas de interdisciplinaridade entre áreas curriculares, possibilitando debates produtivos, pesquisas e ampliações culturais que favorecem a interação disciplinar na escola. A escolha dos gêneros textuais também corrobora o que Marcuschi (2008) informa sobre o uso de textos com a realização linguística mais formal como: conto psicológico, crônica, Vlog de opinião, crônica esportiva, reportagem de divulgação científica, infográficos, roteiro de TV etc. esquecendo os textos do dia a dia dos alunos do Ensino Fundamental de escola pública.

Na prática, pela nossa experiência de estágio em escolas públicas o que se percebe é que os alunos, geralmente, têm contato com esses gêneros textuais apenas pelas atividades do livro didático, sem acréscimos de informações ou detalhamento sobre os gêneros e os aspectos textuais que os constituem.

Constatamos que a atividade de leitura do texto principal ocorre em três momentos e formam um todo: na página inicial da unidade, há um pequeno texto apresentando os gêneros textuais a serem trabalhados com questões sobre o conhecimento prévio do leitor, o que consideramos como um momento motivacional para despertar o olhar do leitor para os gêneros textuais usados na unidade denominada de “Crônica e Vlog de Opinião”.

A Figura 1 nos mostra a abertura da unidade 2 do livro em análise, a primeira imagem tem duas partes: a parte superior apresenta os gêneros a serem trabalhados na unidade - o gênero Crônica e o gênero Vlog de opinião - com uma definição de cada um.

Figura 1 – Imagem da abertura da Unidade 2



Fonte: Nogueira Marchetti e Cleto (2019, p.41-42).

Já a parte inferior, denominada de “PRIMEIRAS IDEIAS”, traz algumas questões que exploram o levantamento de hipótese dos alunos e pode estimular o leitor a pensar e trocar ideias sobre os gêneros da unidade. No caso da unidade 2, temos:

1. Você tem o hábito de ler crônicas? O que você sabe ou imagina a respeito da linguagem desse texto?
2. O que difere a crônica de outros gêneros associados ao jornalismo?
3. Você acompanha algum vlog na internet? Qual a diferença entre os recursos de um vlogueiro e os meios que têm um cronista para expressar uma opinião? (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2019, p.41).

Observamos que não há perguntas sobre o conteúdo dos textos da unidade, mas sobre o reconhecimento dos gêneros textuais, provocando o leitor para acessar os conhecimentos prévios sobre esses gêneros e iniciar uma conversa sobre o assunto. Na imagem da Figura 1 há uma cena

e algumas perguntas no lado esquerdo da imagem que orientam a leitura desta e possibilitam que se faça uma relação entre o que é mostrado na cena e o que o leitor conhece do assunto.

1. Descreva o que está retratado na imagem.
2. Essa estrutura de letras está em um espaço aberto ou fechado? Explique.
3. Essa estrutura pode ser considerada arte? Por quê?
4. Se considerada arte, a que ela faz referência? Por quê? (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2019, p.42-43).

Na continuidade da análise, apresentamos as observações sobre as questões dos dois textos da unidade 2. No capítulo 1, encontramos a crônica “Diálogo com o leitor” (p.44) e, no capítulo 2, temos a transcrição de um vídeo de uma Vlogueira com o título “Menas” (p.58). Os resultados foram embasados no estudo realizado por Marcuschi (2001) sobre os tipos de questões de atividades de compreensão e interpretação de textos no livro didático. Procuramos observar se as atividades de interpretação de texto nos livros didáticos de Língua Portuguesa possibilitam a reflexão dos leitores e se contribuem para a formação de leitores capazes de tomar decisões, resolver problemas e conviver com os desafios atuais de maneira positiva e criativa?

Na análise das atividades dos dois capítulos, observamos a presença de tipos diferentes de perguntas, considerando aqui a classificação de Marcuschi (2001). Observemos algumas perguntas que destacamos aqui: “(1) A hipótese que você levantou sobre a opinião do cronista em relação à ortografia da Língua Portuguesa se confirmam? Explique. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2019, p.45)”.

O exemplo representa uma pergunta do tipo inferencial. Essas são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros tipos, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2001, p. 271). As perguntas do tipo inferencial solicitam respostas que não estão no texto, desafiando o aluno a acionar seus conhecimentos prévios para construir a resposta. “2. O assunto que você imaginou com base no título foi tratado no texto? Explique. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2019, p.59)”.

No exemplo 2, encontramos uma pergunta do tipo global “que leva em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos” (MARCUSCHI, 2001, p. 271).

- 3.No Vlog de opinião “Menas”, Julia Tolezano aborda uma questão relativa à língua portuguesa e a situa no espaço da Internet.
 - a. Ela faz referência a “pessoas que têm total domínio da Língua Portuguesa” e a pessoas que não têm. É possível um falante ter total domínio de sua língua? Justifique
 - b. O conflito descrito pela Vlogueira restringe-se à comunicação pela Internet?
(NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2019, p.59).

Neste caso, a letra “a” caracteriza uma pergunta do tipo subjetiva. São essas perguntas que têm a ver com o texto apenas de maneira superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-las em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo. (MARCUSCHI, 2001, p. 271).

Quanto à letra “b”, para responder à pergunta, o leitor precisa voltar ao texto. Neste caso, a pergunta é do tipo objetiva, “são as que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto” (MARCUSCHI, 2001, p. 271).

Marcuschi (2001) ainda apresenta outras classificações de perguntas: as do tipo cópia “são as que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras” (p. 271); as perguntas

metalinguísticas “são as que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais” (p. 272). Ambos os tipos não foram encontrados na atividade de leitura da seção “Para Entender o Texto” desta unidade. Isso não significa que esses tipos de perguntas não se configurem em outras seções das unidades.

Os resultados dessa pesquisa consideram que, no caso do livro analisado, há uma predominância de questões que possibilitam a interação dos pares (Koch; Elias, 2008), pois levam o leitor a refletir, a criar hipóteses e a comprová-las na leitura do texto o que requer análise, referências e reflexão do leitor para construção de uma resposta. Talvez esse não seja um resultado ainda satisfatório, pois no espaço desse texto não cabe a análise de todas as questões das oito unidades do livro, mas nos dá uma ideia sobre os tipos de perguntas das atividades de leitura no livro didático em evidência que, em nossa análise, respondem às questões dessa pesquisa.

Vale destacar aqui que o Manual do Professor, desse livro, apresenta sugestão de respostas para as atividades do Livro do Aluno e traz diversas orientações didáticas de como desenvolver a leitura com as ações que se desenvolvem antes, durante e depois, além de orientações de pesquisa com acesso a suportes digitais e textos de múltiplas linguagens. Na seção “A BNCC e o ensino de língua portuguesa” são mencionadas as competências da BNCC que são contempladas em cada unidade desse livro. No que se refere à unidade dois,

Esta unidade possibilita aos alunos utilizar linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital, pois, além de produzirem uma crônica, eles elaboram um *vlog* de opinião para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos. A competência 5 é mobilizada quando os alunos entram em contato com um *vlog* de opinião, compreendendo e utilizando tecnologias digitais da informação e comunicação de forma crítica e significativa para se comunicar e acessar informações. Quando os alunos refletem sobre padrões sociais na unidade, eles desenvolvem a competência 8, pois levam os alunos a conhecer-se e reconhecer suas emoções e as dos outros. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2019b, p.13)

Como observamos, os leitores são provocados a refletir sobre padrões sociais, partilhar informações e experiências e usarem de forma crítica e significativa as tecnologias digitais, em outras palavras, o livro traz textos de múltiplas linguagens e de divulgação social que levam o aluno a exercer seu papel de leitor de múltiplos gêneros e múltiplas linguagens, usarem de forma produtiva as tecnologias digitais e reconhecer seu papel social.

O manual Também traz um parte denominada de, “*De olho na Base*” são as habilidades em atendimento à BNCC, apresentada de forma sistemática para auxiliar o professor no desenvolvimento de sua prática. Seguindo o percurso de análise que adotamos aqui, vejamos as habilidades para o capítulo 2 na Unidade 2, do livro analisado.

Capítulo 2- Habilidades

(EF89LP02) A seção de texto em estudo leva os alunos a analisar o *vlog* de opinião e práticas como curtir, compartilhar e comentar, pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF69LP55) O trabalho com o texto e com a seção Texto em estudo possibilita aos alunos reconhecer as variedades da língua falada e o conceito de norma-padrão e de preconceito linguístico.

Durante a análise, constatamos que o livro didático adota a linguagem enunciativo-discursiva (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2019b), por apresentar gêneros textuais característicos desse contexto de tecnologias digitais e com abordagens atuais, levando o leitor

a agir em práticas concretas o que nos mostra que as atividades de leitura são provocativas e motivadoras, atendendo as orientações da BNCC para o nono ano do Ensino Fundamental.

Análise das respostas do questionário

No desenvolvimento deste estudo foi aplicado um questionário online com professoras de Língua Portuguesa que trabalham com o 9º ano do Ensino Fundamental em escolas Públicas de Teresina, sobre a prática delas no ensino de leitura com o uso do livro didático e a experiência no ensino remoto. O convite e questionário foram enviados às professoras das quais tínhamos conhecimento, por proximidade ou informação de diretores e/ou colegas de trabalho. A elas solicitamos a colaboração para responder o questionário da pesquisa.

Como resultado, recebemos três questionários respondidos e, para manter o anonimato das informantes, usamos a seguinte indicação: Informante A, Informante B e Informante C nas análises apresentadas neste texto. As informantes sintetizaram suas experiências em um questionário com 13 perguntas subjetivas e objetivas. Deste escopo, selecionamos algumas questões relacionadas ao tema deste artigo e analisamos aqui.

Na questão 1 foi perguntado se, na prática, elas dedicam um momento semanal para trabalhar a leitura e interpretação de textos com os alunos.

Informante A: Não. Normalmente não faço assim, vou trabalhando os conteúdos na sequência do livro didático, para atender ao planejamento. Não tem aula específica de leitura.

Informante B: Sim. Reservo 1 hora do horário para essa finalidade, pois compreendo a importância desse momento para o desenvolvimento integral e formação do perfil leitor de meus alunos.

Informante C: Atualmente não. Tenho trabalhado a leitura e interpretação de texto conforme o livro apresenta, porém vejo que preciso mudar essa abordagem e separar um momento para realizar tais atividades que são de extrema importância.

Em suas respostas, as informantes A e C dizem que não têm um horário para a prática de leitura. Ambas dizem que seguem o planejamento e, apenas a informante C percebe a importância do trabalho com a leitura e que precisa mudar sua prática. Já na fala da informante B, percebemos uma prática diferente das outras informantes, pois mostra que tem um horário para a atividade de leitura e que compreende a importância dessa prática para a formação do leitor.

Nas questões 2 e 3, foi perguntado que concepção de leitura as informantes adotam em suas aulas e qual a fundamentação teórica para desenvolvimento da prática com a leitura em sala de aula. Todas as informantes responderam que adotam a concepção interacionista, mas não justificaram. Depois, informaram que não seguem nenhum teórico sobre o assunto. Como elas não indicam uma referência teórica, não é possível inferir que elas seguem a concepção interacionista de leitura de Koch e Elias (2008), que identifica o texto como o lugar da interação no qual o leitor atribui-lhe sentido pelo que ele tem de conhecimento e pela sinalização do autor.

Na continuidade, foram questionadas com que frequência usam o livro didático para trabalhar a leitura e interpretação de texto.

Informante A: Sempre. Na aula de leitura e exercício, é usado o texto da unidade do livro didático. Os textos são atuais e isso é bom para os alunos. Depois respondem as questões do livro.

Informante B: Poucas vezes. A maioria dos livros didáticos, não contempla textos em sua forma integral, creio que seja um problema trabalhar com fragmento de textos da forma como, geralmente, são apresentados nos livros. Além

disso, os questionamentos que acompanham nem sempre dialogam com a realidade dos alunos.

Informante C: quase sempre.

De acordo com as respostas, constatamos que apenas a informante A segue o livro em seu desenvolvimento. As outras informantes dizem que usam poucas vezes, mas apenas a informante B justificou sua resposta, demonstrando ter consciência que o livro não traz o texto completo e as questões estão distantes da realidade do aluno, mas não diz se usa um material complementar para resolver o problema. No caso da informante C, como não justificou a resposta, não é possível saber se ela tem um pensamento parecido com a Informante B.

Ao serem questionadas sobre a metodologia usada para trabalhar a leitura e interpretação de textos, responderam:

Informante A: Utilizo o livro didático e os textos de apoio que ele indica no final do livro. Passo a atividade para os alunos lerem o texto e responder as questões do livro. Depois corrigimos em sala.

Informante B: Costumo adotar estratégias como momentos de: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Textos selecionados por mim, observando a identidade e gostos da faixa etária/ turma.

Informante C: Utilizo o livro didático e os textos de apoio presentes nele.

Neste caso, percebemos que as informantes se mantêm no percurso de respostas. A Informante A continua usando o livro didático em sua totalidade e demonstra que sua prática segue a organização do livro que adota. A informante B, como já dissemos em outra questão sobre o livro didático não trazer os textos completos, reforça aqui sua fala ao dizer que usa os textos escolhidos por ela e trabalha com três momentos no desenvolvimento da leitura (antes, durante e pós-leitura), demonstrando que tem um certo conhecimento de que a leitura começa antes do texto principal, momento de despertar do leitor, continua no texto principal e vai além.

Essa metodologia da Informante B nos faz inferir que ela tem conhecimento de que a leitura não se faz só no momento da aula e na leitura do texto principal. O percurso de desenvolvimento dessa metodologia é percebido no livro em análise aqui, pois as unidades são organizadas de tal forma que o leitor tem um período inicial de leitura em duas abordagens que provocam reflexão sobre um tema e reconhecimento do gênero textual, depois entra no texto principal e atividade, e finaliza com uma atividade denominada “leitura integrada”.

Na última questão que selecionamos, questionamos se o livro didático que elas adotam na escola atende as orientações da BNCC, para o trabalho com a leitura, e que justificassem a resposta.

Informante A - Sim. Ele trabalha com as habilidades informadas na BNCC, para trabalhar a leitura de gêneros textuais específicos para o ano de ensino, 9º ano.

Informante B- Até ano passado não. Este ano começamos com material diferente, mais relacionado às competências/habilidades da BNCC.

Informante C- Sim. Ele trabalha com as habilidades que estão presentes na BNCC.

Em todas as respostas, as informantes demonstram que reconhecem as orientações da BNCC para o ensino de leitura, mas não acrescentam detalhes sobre isso. Duas das informantes (A e C) seguem o livro didático e suas atividades de leitura e apenas a Informante B usa outros textos para desenvolver ou completar suas práticas de leitura. O que podemos depreender dessa experiência é que elas têm noção do documento e de seu regimento, assim como a relevância dos livros atenderem a essa diretriz curricular.

Vale enfatizar que estas informações contextualizam a realidade das informantes sobre suas práticas com o ensino de leitura, mas elas não são representantes da prática da maioria dos professores de Língua Portuguesa do nono ano do Ensino fundamental em Teresina, apenas representam (por escolha aleatória) a unidade escolar onde trabalham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, consideramos a leitura como um processo de significação entre interlocutores, resultante de uma prática de leitura e interpretação de textos reflexiva e dialógica, o que nos mostra que o leitor constrói o sentido do texto a partir de hipóteses e inferências que se configuram em pistas textuais.

Por esta perspectiva, o texto desperta no leitor uma organização cognitiva na qual ele faz uso de conhecimentos que não estão previstos no texto; formaliza um diálogo com o texto e o autor ao qual as autoras Koch; Elias (2008) chamam de interação, justificando a expressão “leitura interacionista”. Esta perspectiva de leitura se encontra no livro didático analisado com o uso de questões do tipo inferencial (Marcuschi, 2001).

Outro ponto relevante que concluímos é que o livro Didático de Língua Portuguesa escolhido para análise está atualizado quanto às habilidades BNCC e as questões de interpretação de texto seguem em quantidade razoavelmente satisfatória contemplando as tipologias inferencial, subjetiva e global. Por isso consideramos que as questões do livro promovem a reflexão e correspondem à concepção de leitura interacionista que é considerada “...uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, ... requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11).

Quanto ao questionário aplicado com as informantes dessa pesquisa, podemos constatar que elas seguem, em maioria, as atividades do Livro Didático de Português, mas demonstram que desejam ajustar suas práticas de leituras ao viés interacionista, pela iniciativa de usarem outros textos e propostas fora do livro. Inferimos que as informantes compreendem ser a concepção de leitura mais contextualizada, reflexiva e atualizada. Também ficou claro que as informantes têm conhecimento das diretrizes da BNCC para o trabalho com a língua materna no ensino fundamental.

Com essas observações, consideramos que o resultado da pesquisa respondeu às perguntas que direcionaram as análises: as atividades de interpretação de texto nos livros didáticos de Língua Portuguesa possibilitam a reflexão dos leitores? Contribuem para a formação de leitores capazes de tomar decisões, resolver problemas e conviver com os desafios atuais de maneira positiva e criativa?

Por fim, observamos que as atividades do LDP apresentam diversos tipos de questões e, por apresentar o tipo inferencial, contempla a BNCC e a leitura interacionista de Koch; Elias (2008). É importante enfatizar que esta discussão não termina aqui, mas desejamos somar contribuições com mais uma ação motivadora que lança olhar reflexivo e eficaz sobre as atividades de leitura que compõem o livro didático.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análises de Textos, Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2021.

FREITAS, Neli Klix; RDRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2019. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/RODRIGUES-Melissa-Haag.-O-livro-did%C3%A1tico.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: Algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirela Laruccia. **Geração Alpha Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2019a.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirela Laruccia. **Geração Alpha Língua Portuguesa: Manual do professor**. São Paulo: Edições SM, 2019b. <http://sistemas.macaee.rj.gov.br:8090/index.php/manual-do-professor-anos-iniciais-e-anos-finais/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVA, Tarcísio Gomes da; SILVA, Divaneide Ferreira da. Livro didático de português: Um estudo das relações entre as questões de interpretação textual e a proposta de ensino aprendizagem. *In*: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC, 4., 2010, Recife. **Anais [...]**. Recife: Faculdade Senac Pernambuco, 2010. p. 1-5. Disponível em: http://www.faculdaadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/027_2010_ap_oral.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.