

# Análise Textual Discursiva

*teoria na prática - ensaios orientados*

Arthur Rezende da Silva  
Valéria de Souza Marcelino  
(Orgs.)

*Prefácio escrito pelo Prof. Robson Simplicio de Sousa*

encontrografia

# Análise Textual Discursiva

*teoria na prática - ensaios orientados*

Arthur Rezende da Silva  
Valéria de Souza Marcelino  
(Orgs.)

*Prefácio escrito pelo Prof. Robson Simplicio de Sousa*

encontrografia

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

**Editor científico**

Décio Nascimento Guimarães

**Editora adjunta**

Tassiane Ribeiro

**Coordenadora técnica**

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

**Design**

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava

**Assistente de Revisão**

Letícia Barreto

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Análise textual discursiva [livro eletrônico] :  
teoria na prática : ensaios orientados /  
organização Arthur Rezende da Silva,  
Valéria de Souza Marcelino. -- 1. ed. --  
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia  
Editora, 2022.  
PDF.

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-5456-012-2

1. Crítica textual 2. Metodologia 3. Pesquisa  
qualitativa I. Silva, Arthur Rezende da.  
II. Marcelino, Valéria de Souza.

22-138030

CDD-401.41

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Análise Textual Discursiva : Pesquisa qualitativa  
401.41

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2

**encontrografia**

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.  
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ  
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746  
www.encontrografia.com  
editora@encontrografia.com

# Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)  
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)  
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)  
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)  
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)  
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)  
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)  
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)  
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)  
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)  
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)  
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)  
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)  
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)  
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)  
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.



# Sumário

<b>Prefácio .....</b>	<b>11</b>
<b>Apresentação.....</b>	<b>17</b>
<b>1. Reflexões sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais para o ensino de ciências .....</b>	<b>18</b>
Adriana Carla Oliveira de Moraes Vale Terezinha Valim Oliver Gonçalves	
<b>2. Formação docente a partir da prática reflexiva: a reflexão na ressignificação de práticas pedagógicas.....</b>	<b>29</b>
Alcemir Horácio Rosa	
<b>3. Análise textual discursiva: uma perspectiva caleidoscópica para pesquisas qualitativas na área de educação .....</b>	<b>43</b>
Ana Regina Santos Borges	
<b>4. A Análise Textual Discursiva na busca de elos entre concepções sobre o conceito de cultura .....</b>	<b>61</b>
Calvino Pereira da Silveira Júnior José Sávio Bicho	
<b>5. Literatura indígena e ensino de ciências: potencialidades do livro <i>Jóty, o tamanduá</i> evidenciadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) .....</b>	<b>76</b>
Caroline Heinig Voltolini	

**6. Lutas das mulheres: praticando a Análise Textual Discursiva a partir da sinopse de um livro ..... 84**

Elaine Pinto Sousa

**7. Percepções sobre o significado de natureza e preservação da terra: um olhar assentado na Análise Textual Discursiva ..... 96**

Ercilene do Nascimento Silva de Oliveira

Lucilene da Silva Paes

**8. Um ensaio sobre Análise Textual Discursiva..... 110**

Fabricia Sônego

**9. A importância das TDIC segundo a percepção dos professores sob a ótica da Análise Textual Discursiva ..... 128**

Jéssica da Silva Guimarães

**10. Humor e formas de vida em *Girls in the house* ..... 140**

Jéssica de Amorim Barbosa

**11. Internacionalização do ensino superior no Brasil: uma perspectiva crítica e decolonial ..... 154**

Josane do Nascimento Ferreira Cunha

Irene Cristina de Mello

**12. Entre o formar e informar: construindo reflexões sobre o papel da escola na cultura midiática ..... 170**

Júlia Wenderosky Ximenes Riguette

**13. Concepções sobre leitura no ensino de Química de professores(as) de Química do ensino médio ..... 182**

Katiussa Michele Canola

Neide Maria Michellan Kiouranis

**14. Análise Textual Discursiva (ATD): um processo e muitas descobertas ..... 196**

Kléubia Patrícia da Costa Maia

<b>15. Compreensões sobre o campo das práticas integrativas e complementares do SUS na perspectiva da Análise Textual Discursiva .....</b>	<b>205</b>
Lauriane Martins Santana	
<b>16. O uso das TDICs no ensino de Biologia para quem? Com a palavra, os estudantes do ensino médio de uma escola pública do interior do Amazonas .....</b>	<b>219</b>
Luciana de Araújo Corrêa Alessandro Tomaz Barbosa	
<b>17. Desenvolvimento de aspectos competentes e epistêmicos por licenciandos de Química na resolução de um Estudo de Caso sobre <i>fake news</i> .....</b>	<b>232</b>
Breno Dias Rodrigues Lucicléia Pereira da Silva	
<b>18. Análise Textual Discursiva na pesquisa sobre experimentação no ensino de Química .....</b>	<b>248</b>
Luísa Lima Mendes Larissa Luana de Oliveira Manhães	
<b>19. A Carta da Terra: (re)construções pela Análise Textual Discursiva (ATD) .....</b>	<b>256</b>
Marcia Eliana Migotto Araujo Nádia Cristina Guimarães Errobidart	
<b>20. Análise Textual Discursiva de entrevistas com estudantes da licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA .....</b>	<b>271</b>
Maria Edlene Andrade Barbosa Rego José Sávio Bicho de Oliveira	
<b>21. Sustentabilidade no livro didático de Ciências através da Análise Textual Discursiva.....</b>	<b>285</b>
Marina Comerlatto da Rosa	

**22. Docência, pandemia e formação inicial: um olhar para as faces da profissão “professor” ..... 298**

Milena Sávio Pastorini Paz  
Bárbara Grace Tobaldini de Lima

**23. Análise Textual Discursiva, da teoria à prática: um relato de experiência ..... 312**

Norma Nancy Emanuelle Silverio da Silva

**24. A institucionalização de uma formação docente precarizada para a educação profissional: uma Análise Textual Discursiva da Resolução CNE/CP nº 1/2021.....324**

Priscila Patrícia Moura Oliveira

**25. Sobre o curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Recife ..... 338**

Talita de Cássia Lima Paiva

**26. Revisitando o artigo *Uma análise crítica do ensino de Física à luz da técnica ATD* ..... 358**

Tiago Destéffani Admiral

**27. O conceito de interculturalidade através da Análise Textual Discursiva: possibilidades para o ensino de Química..... 371**

Vandreza Souza dos Santos

**28. Fluência digital e midiática do professor na ótica da (re)construção da identidade docente ..... 388**

Virgínia Marne da Silva Araújo dos Santos  
Patrícia Macedo de Castro  
Ricardo Carvalho dos Santos

# Prefácio

É interessante perceber a dimensão que a Análise Textual Discursiva (ATD) tem tomado como metodologia de análise de pesquisas de diferentes áreas Brasil afora. Um claro exemplo disto é a produção e propagação da ATD que tem sido fomentada pela Profa. Valeria de Souza Marcelino e pelo Prof. Arthur Rezende da Silva. Seus cursos on-line têm levado a ATD para todos os recantos deste país e estimulado a formação em pesquisa qualitativa com a ATD de alunos de graduação, mestrado, doutorado, profissionais de diferentes áreas e linhas teóricas, além de curiosos acerca desta metodologia de análise. Por isso, sinto-me honrado com o convite para prefaciá-la a nova produção<sup>1</sup> deste forte grupo que se dedica à ATD.

Já se passa mais de uma década desde que tenho me dedicado ao estudo da ATD. Este foi intensificado quando iniciei meus estudos de doutoramento em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) sob a orientação da Profa. Maria do Carmo Galiazzi, autora do livro inaugural *Análise Textual Discursiva*,<sup>2</sup> junto com seu orientador,

---

1 Um primeiro livro foi publicado SILVA, A. R.; MARCELINO, V. S. (Org.). **Análise Textual Discursiva: teoria na prática**. [livro eletrônico] Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2022.

2 MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijui, 2007; MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijui, 2011; MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Rev. e Ampl. Ijuí: Editora Unijui, 2016.

Prof. Roque Moraes. Antes havia tido a oportunidade de realizar um minicurso sobre ATD no Encontro de Debates em Ensino de Química nos idos de 2011 com Profa. Maria do Carmo Galiuzzi e o Prof. Maurivan Güntzel Ramos (PUCRS) quando exercitamos realizar ATD para respondermos à pergunta “o que é aprender?” Dou-me conta da importância da pergunta na ATD, pois nossa busca nesta metodologia é por estabelecermos um diálogo, um diálogo autêntico, logo, esta pergunta precisa também ser autêntica.<sup>3</sup> Esta autenticidade precisa ter vínculo com nossa existência como professores pesquisadores que necessitam aprender mais sobre algo, um fenômeno de interesse.

Desde então, tenho partido do perguntar autêntico que me move a entender mais e melhor os fenômenos da Educação em Ciências que atravessam o grupo de pesquisa que coordeno. Além disso, desde meu doutorado, estabelecemos uma aliança de pesquisa, Profa. Maria do Carmo e eu, para seguirmos investigando a ATD, na busca permanente de aprendermos mais sobre esta metodologia de análise herdada pela Prof. Maria do Carmo a partir do Prof. Roque Moraes. Foi assim que chegamos ao livro *Análise Textual Discursiva: Uma Ampliação de Horizontes*<sup>4</sup> que foi produzido neste movimento de homenagem ao Prof. Roque Moraes. A partir dele, entendi que as produções atuais que se dedicam à ATD são homenagens ao Prof. Moraes e à Profa. Galiuzzi, precursores desta metodologia que nos inspira. Assim é este novo livro da Profa. Valéria Marcelino e do Prof. Arthur Rezende, mais uma das importantes homenagens a este autores.

Ao adentrarmos nos textos deste novo livro organizado pela Profa. Valéria e pelo Prof. Arthur, percebemos a diversidade de investigações em que podem ser utilizadas a ATD. Talvez a analogia do caleidoscópio, retomada por um dos textos, faça jus às produções divulgadas ao longo dos capítulos.

Inventado por David Brewster, em 1816, na Inglaterra, o caleidoscópio surgiu através de seus estudos sobre a polarização por reflexão. A origem do nome vem da palavra grega kalos, que significa belo/bonito; eidos, que representa imagem e scopeo, que signifi-

---

3 Sobre diálogo autêntico, ver GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

4 GALIAZZI, M. C.; SOUSA, R. S. **Análise Textual Discursiva: Uma Ampliação de Horizontes**. Ijuí: Unijuí, 2022.

ca olhar. Ou seja, a palavra caleidoscópio significa “olhar imagem bonita”.<sup>5</sup>

A bela paisagem caleidoscópica criada pelo conjunto dos capítulos apresentados nos evidenciam a potencialidade da ATD de melhor olharmos para os fenômenos que formam as paisagens. Em suas singularidades, eles mostram aproximações que fazem sentido às necessidades formativas daqueles que escrevem e se dedicam a analisar seus fenômenos de interesse. Estes são genuínos aos autores por estarem imbricados ontologicamente, ou seja, fazem parte de suas existências e de seus modos de ser no mundo. De modo a apresentar a beleza do caleidoscópio construído neste livro, tomei a liberdade de olhar para as produções como categorias de interesse do grupo autores.

A primeira categoria que emergiu à percepção da leitura dos capítulos foi a de *Teoria-prática de ATD*. Há textos que se dedicaram a aspectos teóricos e práticos da Análise Textual Discursiva. Um deles se trata de um exercício de compreender a ATD como uma possibilidade de metodologia de análise para pesquisas qualitativas realizadas na esfera educacional, a partir de uma análise da própria ATD. Em outro capítulo, os autores se debruçaram sobre os passos na prática inerentes à ATD para a análise da sinopse do livro *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*, de Lilian Bacich e José Moran. Outro trabalho apresentou a experiência de aprendizagem acadêmica no curso da Profa. Valéria de Souza Marcelino e Prof. Arthur Rezende da Silva com reflexões sobre etapas vivenciadas no curso a partir do olhar daquele que aprende os passos iniciais de ATD. Assim, esses trabalhos se dedicaram a aprofundar seus conhecimentos sobre a metodologia da ATD.

Outra categoria que percebi como relevante aos autores foi a importância da ATD para a análise documental. Um dos capítulos dedica-se a realizar a ATD do Decreto nº 57.557, de 21 de dezembro de 2016, que regulamenta a Lei nº 15.939, de 23 de dezembro de 2013 sobre o estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros, negras ou afrodescendentes no serviço público municipal da cidade de São Paulo. Outro capítulo analisou o *Manual*

---

5 OMELCZUCK, R. S. A.; SOGA, D.; MURAMATSU, M. 200 anos de caleidoscópio. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 39, n. 3, e3602, 2017.

*de implantação de serviços de práticas integrativas e complementares no SUS*, com a intencionalidade de investigar aspectos relevantes em relação à implantação e ampliação das práticas integrativas e complementares em saúde no campo do Sistema Único de Saúde (SUS). Outra utilização da ATD foi na análise da *Carta da Terra*, em um capítulo em que se explicita que ela é “uma declaração de princípios éticos que visa a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica no século XXI”. Buscou-se responder “quais são os desafios globais para os impactos ambientais negativos que vivenciamos no século XXI?”.

Na mesma linha, outro capítulo buscou compreender como a sustentabilidade se mostra em um livro didático utilizado em escolas públicas do estado do Paraná a partir da ATD. Em outro capítulo, a autora utiliza a ATD para expor os critérios estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 1/2021 para a formação dos docentes da Educação Profissional, na intenção de compreender os elementos que reforçam a precarização desta formação. Um dos capítulos revisita um texto de Marco Antônio Moreira para compreender melhor, utilizando a ATD, a importância que o autor do artigo confere ao aspecto da formação de professores. Por fim, outro capítulo analisa a educação para as mídias nos documentos Base Nacional Comum Curricular e BNC-Formação com ATD. Afinal, “de que forma a educação para as mídias, tratada na BNCC e na BNC-Formação, se inscreve nos processos formativos de professores a fim de compor modos de constituição identitária docente?” é a pergunta dos autores.

A categoria *Análise Cultural com ATD* pareceu bastante pertinente ao considerarmos os textos a seguir. Explicitamente, um dos capítulos pergunta “O que é cultura, para você?” na busca de entender se este conceito possui efeitos no ensino e na aprendizagem em matemática. Outro capítulo buscou compreender mais sobre a cultura Kaingáng ao analisar o livro “Jóty, o tamanduá”, escrito e ilustrado por Maurício Negro e Vângri Kaingáng, baseado em narrativas tradicionais desta etnia. Trata-se de compreender as aulas de Ciências como um espaço para discussão de literatura indígena. Por isso, a autora pergunta “Quais aspectos do Ensino de Ciências podem ser evidenciados a partir do livro Jóty o tamanduá?”. Um criativo capítulo analisa a *websérie* brasileira *Girls in the House*, em que a autora utiliza a ATD e a teoria semiótica do texto. Para finalizar essa categoria, em um dos capítulos, a autora questiona “como a interculturalidade pode auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem de conceitos científicos em Química, utilizando

como contexto aspectos culturais indígenas?”. A partir da ATD e do conceito de interculturalidade, a autora busca responder esta pergunta.

Na categoria *ATD para análise da prática docente*, temos um dos capítulos que teve como objetivo analisar como a prática reflexiva pode auxiliar na ressignificação de práticas pedagógicas. Outro capítulo utilizou a ATD para analisar a percepção sobre natureza, seres vivos e o cuidado com a Terra de futuros licenciados em Ciências Biológicas de uma instituição pública de ensino superior. Ainda sobre análise de percepções, um dos capítulos analisou com ATD a percepção de professores de Ciências sobre a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino no contexto de aulas remotas durante a pandemia e no pós-pandemia. Em outro exercício de ATD, as autoras questionaram “o que você entende por leitura no Ensino de Química?” a professores(as) e, sobre o corpus produzido, realizaram a ATD.

Outro capítulo buscou refletir sobre as possibilidades pedagógicas e os aspectos negativos mediante o uso das TDICs na escola e no ensino de Biologia a partir da fala de estudantes. Com a utilização do processo de resolução de um caso investigativo sobre *fake news* para uma turma de licenciandos de química, os autores buscaram compreender as potencialidades que a estratégia possibilita no âmbito da educação química em uma perspectiva problematizadora no ensino superior. Ainda na educação química, outro capítulo apresentou os resultados de uma oficina temática para alunos do ensino médio da rede pública de ensino, visando relacionar a disciplina de Química com o cotidiano dos discentes. Em uma licenciatura em Educação do Campo, um dos capítulos utiliza ATD para analisar as atitudes de licenciandos em relação à Matemática. Por fim, como eventual consequência também da prática docente, temos um capítulo que discute a evasão em que se busca compreender “quais são os fatores e como eles influenciam no ingresso e na permanência dos licenciandos de uma universidade pública localizada na região sudoeste do Paraná?” quando o mundo viveu a pandemia da Covid-19.

O breve exercício de categorização aqui apresentado, buscou ilustrar a beleza do caleidoscópio montado a múltiplas mãos e organizado aqui pelo Prof. Arthur Rezende e Profª. Valéria Marcelino. Deixo os(as) leitores(as) sem *spoilers* dos resultados alcançados por cada um deles, pois não daria conta de comunicar em pouco espaço as diversas contribuições e pertinências que cada exercício trouxe. Trate-se de um exercício coletivo de aprender

mais sobre ATD ao realizá-la em uma diversidade de tempos e espaços. Parabênzo aqui esta produção que nos ajudará a fundamentar nossos próprios trabalhos de agora em diante.

**Prof. Robson Simplicio de Sousa**

**Setembro de 2022**

# Apresentação

Apresentamos a obra *Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática - ensaios orientados*, fruto da nossa segunda turma on-line, cujas aulas ocorreram nos meses de abril e maio de 2022, sendo que nossa assessoria acadêmica se estendeu até então, no lançamento deste e-book. Quando nos desafiamos a lançar um curso on-line síncrono de ATD, não imaginávamos que teríamos tamanha interlocução com pesquisadores e pesquisadoras de todas as regiões do nosso país.

Nosso objetivo primordial é colaborar com a democratização do acesso a esta importante opção metodológica, para análise textual, brasileira! Nesta coletânea, os autores, alunos e alunas de nosso curso, encontram-se com os fenômenos que buscam investigar, ampliando a percepção sobre esses fenômenos. Nossos queridos cursistas se deixaram desafiar a partir da seguinte questão: “Eu quero me transformar enquanto pesquisador?” Sendo assim, nossos cursistas não foram com o fenômeno pronto e deixaram-no mostrar-se!

Fica o convite aos leitores a se impregnarem com os capítulos em tela, visualizando como estão surgindo os modos de se fazer a ATD. Enfim, o nosso curso on-line tem possibilitado que nos tornemos autores da própria ATD!

**Os organizadores**

# 1. Reflexões sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais para o ensino de ciências

Adriana Carla Oliveira de Moraes Vale<sup>1</sup>

Terezinha Valim Oliver Gonçalves<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.1

## Considerações iniciais

O processo de formação de professores não se esgota ao finalizar o curso de licenciatura, pelo contrário, é um processo contínuo de busca do conhecimento necessário para a prática pedagógica cotidiana. Dessa forma, Nóvoa

---

1 Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC / Polo - Universidade Estadual do Amazonas - UEA. Professora EBTT do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – UFRR/ Campus Paricarana. Integrante do Grupo de Pesquisa *Trans(formação)* (UFPA/ Universidade Federal do Pará). Contato: [adrianaacdbv@hotmail.com](mailto:adrianaacdbv@hotmail.com)

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora titular da Universidade Federal do Pará – UFPA. Líder do Grupo de Pesquisa “TRANS (FORMAÇÃO)” (UFPA/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ). É pesquisadora na área de Educação em Ciências, atuando principalmente nas seguintes linhas: formação de professores, ensino de ciências, formação inicial, pesquisa narrativa e ensino com pesquisa. Coordenou o Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA (PPGECM), de 2002 a 2008. Foi Diretora Geral do Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA, por dois mandatos consecutivos (2003 a 2011). Coordenou o Polo acadêmico UFPA do doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, de 2010 a 2016, reassumindo este cargo em 2021. Foi coordenadora do Mestrado Profissional Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC), de 2014 a 2019. É docente e orientadora de mestrado e doutorado nos três PPG supracitados.

(1995) enfatiza que uma formação continuada não é construída com um acúmulo de conhecimentos, técnicas e cursos, mas por meio da reflexão crítica da sua prática pedagógica desenvolvida no seu trabalho cotidiano e na construção da identidade profissional.

Nesse contexto, para a atividade final do curso sobre Análise Textual Discursiva – ATD, proposto pelos professores Dra. Valéria de Souza Marcelino e Ms. Arthur Rezende da Silva, com objetivo de descrevermos o percurso do processo da ATD, pensamos uma discussão sobre formação de professores para desvelar as etapas da ATD.

Para isso, utilizamos o artigo de Nardi e Lima (2015), intitulado *Pesquisas sobre colaboração entre universidade e escola básica para a formação continuada em ciências para professores dos anos iniciais do ensino fundamental*<sup>3</sup> e apresentado no X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC.

Dentro desse contexto, utilizamos como corpus para a pesquisa o resumo deste artigo para análise. Assim, elegemos como objetivo verificar como se mostra a formação continuada de professores que ensinam ciências para os anos iniciais do ensino fundamental.

## **Caminho metodológico**

A partir da proposta dos professores do curso, fomos em busca de um corpus para a realização do exercício da ATD. Moraes e Galiuzzi (2016) enfatizam que os textos que compõem o corpus da análise podem ser documentos já existentes tanto quanto podem ser textos produzidos para a pesquisa em questão. Assim o fizemos, na escolha do resumo do artigo citado, como corpus para esse trabalho.

Para isso, foi realizada a leitura a fim de encontrar as unidades de sentido para iniciar a desconstrução do texto, ou seja, a partir da leitura o pesquisador faz a fragmentação do texto obtendo ‘pedaços’ ou ‘fragmentos’ que fazem sentido para o objetivo da pesquisa. Moraes e Galiuzzi (2016, p. 40) apontam que

---

3 Disponível em: <https://www.abrapec.com/enpec/x-enpec/anais2015/busca.htm> Acesso em: 08 abr. 2022.

Com essa fragmentação ou desconstrução pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultarem unidades de análise de maior ou menor amplitude.

Dessa forma, conseguimos fragmentar ou unitarizar o texto em 8 unidades empíricas ou de sentidos, que codificamos como Unidade Empírica UE1 até UE8. Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 43), são unidades de análises que surgem da desconstrução do texto. Como também, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 43), “a unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se à custa da desordem”. Logo, o pesquisador, a partir dessa ‘nova organização’, poderá reorganizar as UEs de acordo com os sentidos que elas vão se apresentando no decorrer do processo.

Depois dessa etapa, para cada UE, demos um nome a categoria inicial e, logo após, construímos a Unidade Teórica (UT) fazendo a relação com sua respectiva EU, de acordo com autores que discutem sobre o tema de cada UE, como mostra o quadro 1. Este quadro é só um exemplo de como organizamos nossa Unitarização e Categorização, por isso tem apenas a UE1 e sua respectiva UT1, as demais estão nos nossos arquivos.

Quadro 1 - Unitarização e Categorização das Unidades Empíricas e Teóricas

Código	Unidades empíricas/ unidades de sentido	Unidade teórica	Categoria inicial	Categoria final
UE1	Formação continuada em ciências	<p>Falsarella (2004), que define educação continuada em sentido amplo, como um processo contínuo que segue o professor durante todo o seu percurso profissional, de forma precisa e deliberada e o incentive, pela ação, reflexão e pela interação com seus colegas, a buscar pelo aperfeiçoamento da sua prática e a apropriação dos saberes rumo à autonomia docente.</p> <p>Dessa forma, o processo de formação continuada se configura como uma etapa de desenvolvimento profissional e pessoal que também contribui para a elaboração da identidade docente e deve ser realizada por meio de aportes teóricos, metodológicos e práticos (MOREIRA; BRICIA; BARRETO, 2019). Nesse sentido, Carrascosa (1996) argumenta que a formação de um professor é um processo a longo prazo e que não se finda com a obtenção do título, pois é um processo complexo que requer muitos conhecimentos e habilidades, adquiridos durante o percurso da prática pedagógica.</p>	Formação continuada	Formação continuada de professores dos anos iniciais dificuldades e expectativas

Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, após realizar as categorizações iniciais, que foram formação continuada, professores dos anos iniciais, espaço formativo, dificuldades na formação continuada, expectativa na formação continuada e, por último, processo reflexivo, com as categorias iniciais organizadas, conseguimos relacionar todas em apenas uma única categoria, que se constituiu a categoria final e que como o metatexto que construímos com o título de *Reflexões sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais para o ensino de ciências*. Moraes e Galiazzi (2016, p. 45) enfatizam que,

[...] no processo de categorização podem ser construídos diferentes níveis de categorias. [...] No seu conjunto, as categorias constituem elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise.

Para a construção do metatexto, agrupamos as UEs relacionadas e tecemos a trama analítica, em diálogo com os autores que tinham sido inseridos nas Unidades Teóricas (UTs). Por exemplo, foi agrupada a UE sobre formação de professores e, a partir dessa junção de UE com as Uts identificadas, fomos construindo os parágrafos. À medida que construíamos os parágrafos, ao final, ia sendo inserido o *link* para o próximo parágrafo e, conseqüentemente, com a próxima EU, construindo, então, a trama analítica.

A construção da trama analítica só é possível com a impregnação do corpus de pesquisa, pelo pesquisador, pois à medida que vamos desconstruindo-o e que vamos construindo as EU e relacionando-as às UT, precisamos ter conhecimento sobre o assunto ampliado, que não se esgota em um ou outro autor, mas à medida que vamos sendo impregnados, vamos ampliando a visão e conseqüentemente a nossa leitura também se amplia, bem como os focos teóricos considerados e, assim, novas teorias poderão fazer parte do nosso metatexto. Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 43),

A impregnação persiste nas informações dos documentos do corpus passa por um processo de desorganização e de desconstrução, antes que se possa atingir novas compreensões [...] Exercitar a leitura aprofundada significa explorar uma diversidade de significados que podem ser construídos a partir de um conjunto de significantes. É ainda explorar significados em di-

ferentes perspectivas, a partir de diferentes focos de análise. Essa diversidade de sentidos que podem ser construídos a partir de um conjunto de textos, está estreitamente ligada às teorias que os leitores empregam em suas interpretações textuais. Por mais sentidos que se consiga mostrar, sempre haverá outros.

Desse modo, construímos nosso metatexto a partir da impregnação no corpus da pesquisa, identificação e impregnação de UEs e fazendo ampliação da nossa leitura, construindo múltiplas relações teóricas e trazendo outros sentidos para o texto escrito. Assim, segue nosso metatexto a partir das etapas da ATD descritas acima.

## **Formação continuada de professores dos anos iniciais dificuldades e expectativas**

Discutir sobre o conceito de formação continuada é trazer à tona um tema que não se esgota, cuja compreensão inclui a necessária prática reflexiva dos professores que ensinam ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Para essa discussão, trazemos Falsarella (2004), que define, no sentido amplo, como educação continuada aquela que perdura por toda a vida profissional, que ocorre com a ação, reflexão e diálogo pelos pares como forma de incentivar a busca de aperfeiçoamento e autonomia de saberes.

Além disso, Moreira, Briccia e Barreto, (2019) afirmam que o processo de formação continuada contribui para a elaboração da identidade docente, configurando-se como uma etapa profissional e, pessoal, sendo necessário ser realizada por meio de aportes teóricos, metodológicos e práticos. Nesse sentido, concordamos com Carrascosa (1996), quando afirma que a formação é um processo que não se finda na obtenção do título de professor, pelo contrário, é um processo contínuo, longo e complexo que requer muitos conhecimentos e habilidades, que serão adquiridos durante o processo de formação e da prática pedagógica.

Nesse sentido, de subsidiar ações futuras para essa formação, e em especial para os professores de ciências do ensino fundamental, faz-se necessário uma proposta de formação continuada com vivências dos professores em alguns aspectos fundamentais de forma integrada, sendo eles: Aportes Teóricos, Aportes Didáticos e Aportes Práticos (MOREIRA, 2018). Além

disso, é importante que se promovam cursos destinados à formação inicial e continuada de professores em espaços formativos de reflexão e discussão destinados a teoria e prática que proporcionem novas abordagens metodológicas voltadas para o ensino e aprendizagem (CARVALHO LEITE; JÚNIOR; RODRIGUES, 2019).

Contudo, como um dos obstáculos para ensinar Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Raboni (2002) aponta a insegurança do professor em relação ao conhecimento do conteúdo específico do ensino de Ciências. Isso se dá pelas lacunas nos processos de formação dos professores. Uma dessas lacunas é a falta de apropriação dos conhecimentos científicos devido à ausência de uma carga horária adequada nos cursos de Pedagogia para a aprendizagem de ciências (DA CONCEIÇÃO; OLIVEIRA; FIREMAN, 2020).

Desse modo, Cavalcante e Fraiha-Martins (2019) enfatizam a importância de os professores dos anos iniciais terem experiência nos processos formativos, estudo e reflexão sobre o ensino de Ciências por meio de propostas diferenciadas. Nesse contexto, Da Conceição, Oliveira e Fireman (2020) constataram, em pesquisas realizadas, que a formação de professores para ensinar Ciências nos anos iniciais ainda acontece de forma superficial e precária.

Assim, dada a importância de se considerar os espaços formativos para momentos de reflexão e discussão, temos o ambiente de trabalho como espaço para a formação continuada de docentes, quer seja na escola, quer universidade, dependendo do local de trabalho do professor. Isto, porque a formação contínua é essencial para o exercício profissional.

Candau (1996) apresenta três eixos principais que mostram consenso entre os profissionais da educação como meio de investimento em formação continuada: 1) o locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; 2) todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; 3) para adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, tendo em vista que as necessidades e os problemas dos professores em fase inicial, daqueles que possuem mais tempo de experiência e dos que estão no final de carreira são diferentes. Ou seja, aqui se coloca a situação da interação entre pares de diversos níveis de experiências docentes.

Para que a formação continuada se torne processos contínuos é preciso investir em espaços formativos de formação continuada onde os professores socializem suas práticas e reflitam sobre elas, especialmente investindo na integração do ensino com pesquisa em seu campo de atuação profissional (DE OLIVEIRA; TIYOMI OBARA, 2018). Nesse sentido, Moreira (2018, p. 45) aponta que uma formação continuada deve:

[...] atender a demanda do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o ensino de Ciências no sentido de possibilitar a este o desenvolvimento de competências docentes para este ensino, torna-se possível, desde que esta formação seja organizada e pensada com os professores, contemplando os aportes teóricos, aportes didáticos e aportes metodológicos, pautados em interações discursivas, nas quais o professor vivenciado o papel de aprendiz, realizando trocas significativas de ideias, concepções, pode construindo e reconstruindo conhecimentos da cultura científica no processo de interações discursivas entre estes e seus pares, bem como com o formador.

Além disso, vivenciamos expectativas que nos trazem a reflexão sobre a nossa própria formação. Castro (2004) evidencia em suas pesquisas, que é a expectativa em relação aos cursos de formação, que venha ultrapassar o conhecimento técnico com uma formação alicerçada na pesquisa. Além dessas expectativas, há necessidade de diagnosticar dificuldades dos professores, o que, de acordo com Nardi *et al.* (2005), é de grande importância, pois, no cotidiano dos professores é notório verificar a elevada carga horária de trabalho, com vínculos em diferentes escolas, falta de recursos, falta de projetos permanentes que envolvam os professores, como também a falta de apoio das secretarias para a formação continuada desses profissionais, visto que há uma descontinuidade de cursos. Por vezes, os professores se organizam por conta própria para participar de cursos, palestras e oficinas oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e universidades públicas, a fim de obter novos conhecimentos, configurando assim como formação continuada.

Nesse sentido, é visível a urgência na elaboração de planejamento de atividades que insiram no cotidiano do professor, uma formação continuada, que proporcione reflexões contínuas da sua prática. Desse modo, observa-se que o ensino de ciências no Brasil passou por diferentes transformações, mas ainda

persistem práticas transmissoras e reprodutoras de conhecimento que levam alunos e professores à desmotivação e à impossibilidade de pensar e fazer diferente (MANFREDO; DA COSTA LOBATO, 2020). Isso se deve à falta de diálogos e discussões permanentes sobre o ensino de Ciências em processos formativos contínuos. Segundo Cavalcante e Fraiha-Martins (2019, p. 2), “mesmo havendo avanços inovadores e significativos de propostas metodológicas para o ensino de Ciências, algumas práticas docentes indicam certo distanciamento do tratamento integrado dos conteúdos científicos escolares com as ações cotidianas dos estudantes”. Desse modo, é necessário repensar espaços e modos formativos, que visem momentos de reflexões e interações entre os pares com o propósito de garantir uma formação contínua no processo de construção da identidade docente.

## Considerações finais

A partir do exercício de fazer a análise do texto pela metodologia da análise textual discursiva, foi possível entender realmente os pormenores da metodologia proposta. O curso nos trouxe excelente momento de aprendizagem, pois aprendemos na prática a teoria estudada na sala virtual.

Compreendemos que foi de grande valia esse jeito de propor o curso pois não deixamos para depois, para o final da pesquisa em curso, para a parte das análises da nossa pesquisa, mas fizemos já a prática para verificarmos se realmente entendemos como se dá a proposta da leitura, impregnação, desconstrução, fragmentação, unitarização, categorização, aglutinação e metatexto que propõe a ATD.

Consegui entender e realizar todas as etapas e, mais do que isso, foi um momento de apreender que uma análise vai além do que está escrito ali, ampliação da visão de algo mais, algo mais além, fora daquele mundo só da nossa pesquisa. Sugiro fortemente que façam suas leituras sobre a ATD para compreender e aplicar em suas pesquisas.

## Referências

- CANDAUI, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

- CARRASCOSA, J. Análise da Formação Continuada e permanente dos professores de Ciências. *In*: MENEZES, L. C. (Org.). **Formação Continuada de professores de ciências no contexto Ibero-americano**. Campinas: Autores Associados. 1996. p. 59- 70.
- CARVALHO LEITE, Joici; RODRIGUES, Maria Aparecida; JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira Magalhães. Ensino Investigativo: análise de sequências didáticas produzidas por professores (as) de Ciências em um contexto de formação continuada. **Revista InsignareScientia-RIS**, v. 2, n. 4, p. 43-61, 2019.
- CASTRO, Magali de. Formação de professores da educação básica no Brasil e expectativas de docentes que atuam na escola básica. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 12, n. 44, p. 884-898, 2004. ISSN 0104-4036. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/643>. Acesso em: 24 out. 2022.
- CAVALCANTE, Ana Elisabeth Dias Pereira; FRAIHA-MARTINS, France. Narrativas de professores que ensinam ciências nos anos iniciais: marcas de práticas e processos formativos na docência. *In*: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, Natal, 2019. **Anais [...]** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- DA CONCEIÇÃO, Alexandre Rodrigues; OLIVEIRA, Rosemeire da Silva Dantas; FIREMAN, Elton Casado. Ensino de Ciências por Investigação: Uma Estratégia Didática para Auxiliar a Prática dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/10400>. Acesso em: 24 out. 2022.
- DE OLIVEIRA, André Luis; TIYOMI OBARA, Ana. O ensino de ciências por investigação: vivências e práticas reflexivas de professores em formação inicial e continuada. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 2, 2018. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/874>. Acesso em: 24 out. 2022.
- FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MANFREDO, Elizabeth Cardoso Gerhardt; DA COSTA LOBATO, Sílvia Cristina. Análise da própria prática no ensino de ciências por meio de sequências investigativas (si) envolvendo noções de física com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 110, p. 66-85, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9082>. Acesso em: 24 out. 2022.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p. (Coleção Educação em Ciências).

- MOREIRA, S. F. **Construção de competências e formação continuada de professores do Ensino Fundamental em Ilhéus, Bahia, a partir do Ensino de Ciências por Investigação**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018.
- MOREIRA, Sueli Fagundes; BRICCIA, Viviane; BARRETO, Andréia Cristina Freitas. Articulação de três aspectos da formação continuada de professores no contexto do Ensino de Ciências por Investigação. *In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, Natal, 2019. Anais [...]* Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- NARDI, R. (Org.). **Questões atuais no ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 2005.
- NARDI, R; LIMA, S. C.de. Pesquisas sobre colaboração entre universidade e escola básica para a formação continuada em ciências para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. *In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, Natal, 2015. Anais [...]* Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- RABONI, Paulo César Almeida. **Atividades práticas de ciências naturais na formação de professores para as séries iniciais**. 131 f. Tese (Doutorado Educação em Ciências) – Unicamp, Campinas, 2002.

## 2. Formação docente a partir da prática reflexiva: a reflexão na ressignificação de práticas pedagógicas

Alcemir Horácio Rosa<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.2

### Considerações iniciais

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é uma ação estratégica para a melhoria da educação brasileira. Essa é uma afirmação que se mostra cada dia mais forte, ao mesmo tempo em que revela a complexidade de se alcançar um processo formativo que atenda a contento as exigências e anseios da sociedade atual (ALMEIDA *et al.*, 2021).

De acordo com Rosa e Nascimento-e-Silva (2022), a educação no Brasil tem vivenciado nos últimos anos grandes mudanças, tanto nas questões curriculares quanto nas políticas públicas de desenvolvimento educacional e social, como fatores que colocam sobre a formação de professores o desafio de auxiliar os docentes a desenvolverem um papel profissional que atenda aos anseios da comunidade escolar e da sociedade em geral. Um bom exemplo disso é o que se pode observar na LDB – Lei de Diretrizes e Bases

---

1 Doutorando em Ensino Tecnológico (IFAM). Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE) e graduado em pedagogia (ISEPRO). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Curso de Doutorado em Ensino Tecnológico. Área de interesse e pesquisa: formação de professores, educação e ensino tecnológico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2359-5903>.

da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que, em seu título I, *Da educação*, coloca sobre a escola um papel formativo que leve em consideração a promoção de uma educação voltada à vida familiar, à convivência humana, ao trabalho, relação com as instituições de ensino, com pesquisas, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e às manifestações culturais em geral. Ainda assegura que: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

De outra forma, é possível compreender, a exemplo da LDB, que a educação passou a ter a incumbência de ser mais integral, que agregue, além dos conteúdos disciplinares, saberes, competências e conhecimentos multiculturais - além da sala de aula. Isso coloca a responsabilidade diretamente no exercício docente e mais ainda na formação de professores para esse exercício. Desta forma, percebe-se que a escola é levada a assumir uma concepção de educação integral, que deve levar em consideração os múltiplos aspectos da vida de seus alunos. Em síntese, essa incumbência cai diretamente sobre o professor, que deve estar atento e apto a trabalhar com todas essas demandas.

Para atender a essas questões é que a prática reflexiva se faz tão importante, uma vez que o professor precisará estar apto a desenvolver esses novos papéis ante as exigências normativas e aos anseios advindos das transformações sociais, tecnológicas, dos alunos, da escola e da comunidade. Mas, ao mesmo tempo em que precisa acatar a essas exigências e anseios, é valioso que o professor também desenvolva a si próprio, especialmente com um papel crítico e reflexivo para lidar com todas as questões. Caso contrário, corre-se o risco do professor ser visto como mero reproduzidor de papéis.

Assim, esta pesquisa traz como questão norteadora: como a prática reflexiva pode auxiliar na resignificação de práticas pedagógicas? Com essa problematização, a pesquisa identificou um trabalho com potencial para auxiliar na compreensão do problema, na colaboração com o contexto e que serviu como corpus e aporte teórico para que se fizesse uma análise através de ATD – Análise Textual Discursiva. O trabalho de dissertação *Professores-mestres: contribuições do mestrado na formação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé*, de Gervasio (2019), foi selecionado como corpus desta pesquisa. Esse trabalho é voltado a temática da formação de professores e sobre reflexão da prática, coincidindo com nosso interesse de investigação, e trouxe como discussão uma análise das práticas dos professores, partindo de uma abordagem professor reflexivo (GERVASIO, 2019).

A pesquisa supracitada organizou o trabalho com 82 professores participantes, que foram convidados a responderem a um questionário semiestruturado sobre formação. O trabalho conseguiu alcançar alguns resultados, entre os quais destacamos aqui a importância da formação continuada e principalmente a importância que é dada a constituição de um professor reflexivo na educação básica. Uma vez que, segundo a autora, a formação continuada só tem sentido se estiver relacionado a um ciclo “da e para a prática”, modificando-se a prática docente através da reflexão e da crítica sobre essa prática.

### **Formação docente a partir da prática reflexiva**

Segundo Rosa e Nascimento-e-Silva (2022), a formação de professores carrega consigo uma grande responsabilidade: a de responder às exigências e aos anseios sociais, principalmente nas últimas décadas com os grandes avanços sociais, tecnológicos e estruturais. Assim, a formação de professores precisa estar pautada, além das questões normativas e legais, em um papel reflexivo, que possa auxiliar o docente a refletir sobre o seu próprio fazer pedagógico. Com isso, o professor tem a possibilidade de ressignificar seu papel e o de suas práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN’s (BRASIL, 2013) trazem, no capítulo IV, sobre a formação inicial e continuada de professores para educação básica, o entendimento de que é necessário o estabelecimento de um perfil docente, que seja embasado em reflexão acerca dos métodos de aprendizagem e das dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

Ainda de acordo com as DCN’s, em seu § 1º, a formação de professores deve incluir planejamento e reflexão em torno da realidade complexa que é o processo educacional, envolver o conhecimento da escola como organização complexa e a função de promoção educacional cidadã (BRASIL, 2013). É a busca pela participação efetiva dos processos educacionais e pela reflexão sobre práticas a partir de uma gestão democrática, em que os professores devem auxiliar na construção de um projeto que seja de fato coletivo e que atenda a toda a comunidade escolar.

O que se percebe é a preocupação com uma prática mais reflexiva do papel docente. Não basta apenas cumprir o que é colocado em regimento, pois, além de preparar os professores para cumprirem as obrigações regimentais

institucionais e normativas, é preciso que a formação de professores prepare os docentes para o desempenho de um conjunto de habilidades cognitivas, saberes, conhecimentos e a trabalharem cooperativamente em equipe; a compreenderem, saber interpretar e aplicar a linguagem dos instrumentos advindos da evolução tecnológica, social e organizacional. Os programas de formação devem auxiliar aos professores a desenvolverem competências para se integrarem a comunidade em que exercem a profissão docente (BASTOS, 2020; BATISTA, 2021).

Perrenoud (2002) destaca que é necessário o professor refletir na ação e sobre a ação para compreender o seu papel enquanto mediador de um processo formativo, que lida com pessoas e que está no movimento complexo do processo educativo. Contudo, o autor faz uma ressalva de que é necessário diferenciar a reflexão da prática da postura reflexiva. Enquanto a reflexão da prática é um hábito importante de se pensar o fazer pedagógico, a postura reflexiva é algo bem mais profundo, em que se questiona ação presente e a ação passada para a promoção de uma ação refletida no futuro. “Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão epistémica de todos nós sobre o que fazemos” (PERRENOUD, 2002, p. 3).

Imbernón (2009) defende que o professor deve desenvolver uma reflexão sobre sua prática e que deve analisar a fundo os interesses subjacentes da educação e da realidade social envolvida ali com um claro objetivo de obter a emancipação das pessoas. Portanto, o autor defende a formação permanente do professor, com o destaque de que o trabalho docente deve ser levado a uma reflexão de prática contínua e o aprimoramento do profissional docente. Deve-se

[...] criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais etc., que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente “objetivos” (IMBERNÓN, 2009, p.110).

A reflexão da prática docente é capaz de agregar maior autonomia, incluindo o protagonismo do trabalho do professor, o que resulta na mudança não apenas das práticas ou do contexto escolar, mas uma resignificação das práticas e até mesmo da forma como se planeja tais práticas.

Mas é preciso que a formação de professores tenha um cuidado quanto a reflexão de prática, pois o que se deseja não é somente e simplesmente a formação para as mudanças de prática; mas é formação na mudança. Isso quer dizer que a formação de professores deve instigar os profissionais a desenvolverem um papel reflexivo a fim de que essa reflexão cause as próprias mudanças.

Formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, é abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2000, p. 15).

Alarcão (2011) compreende que a formação de professores deve estar intrinsecamente ligada ao ambiente escolar para haver a reflexão da prática; ou melhor, para que os sujeitos consigam refletir sobre seu fazer, uma vez que a escola é um sistema aberto e flexível em que o professor pode refletir sobre a sua formação, sobre o seu papel enquanto profissional e sobre o exercício que pretende desenvolver naquele ambiente. “Tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere” (ALARCÃO, 2011, p.17).

O papel da formação de professores para o despertar de práticas reflexivas é levar os docentes a terem um pensamento autônomo, entendendo a escola como um espaço de construção e não apenas de execução. A escola deve ser estendida ao professor como um espaço de reflexão da prática, de construção cotidiana e de questionamento sobre a realidade existente. Assim, quando o professor reflete sobre sua prática, ele deve estar preparado para refletir sobre as questões que considere pertinente, com autonomia e criticidade (NÓVOA, 1995).

Behrens (2007) faz uma importante contextualização sobre a formação de professores. Que historicamente essa formação tem que ser desenvolvido de modo tradicionalista, em que se prepara professores apenas para desenvolver conteúdos e repassar aos alunos. Nessa formação de professores, baseado em modelo tradicional, não há preocupação se o professor reflete ou se vai interferir no ambiente educacional. Contudo, esse modelo tradicional precisa ser superado por um modelo que auxilie o professor a desenvolver uma identidade reflexiva, que busque diariamente refletir sobre sua prática, construir novas possibilidades e ressignificar as práticas pedagógicas existentes.

Moura (2008) defende, em sua pesquisa, que a formação de professores não deve ser compreendida como mero instrumento de conteúdos e metodologias, mas deve instigar o professor a desenvolver habilidades para ensinar, não de forma meramente disciplinar, ensinar no sentido de saber o que está fazendo.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Ao fazer um apanhado dos autores citados acima, é possível compreender a importância da reflexão da prática pedagógica dos professores e, mais do que isso, a importância da formação de professores baseado no viés que estimule à reflexão de práticas. Tudo isso reflete em uma educação de qualidade, na melhoria do exercício docente, na promoção e na ressignificação de papéis dos sujeitos e, principalmente, das práticas pedagógicas que são trabalhadas com os sujeitos. Parece correto afirmar que os autores destacados concordam com a ideia de que a prática reflexiva ajuda a estabelecer a autonomia docente, além de promover significado e identidade ao trabalho docente.

## **Metodologia**

A metodologia utilizada para a estruturação da questão norteadora e para a coleta de dados foi o método científico-tecnológico do pesquisador Nascimento-e-Silva (2019). O método permitiu a estruturação do trabalho de forma lógica e clara, partindo da identificação da questão norteadora e respaldando o trabalho através dos conhecimentos disponíveis no meio científico.

Para a análise dos dados, foi utilizado a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD). Essa metodologia possibilitou que o fenômeno e o discurso fossem compreendidos e analisados respeitando uma sequência de etapas: unitarização, categorização e comunicação. A unitarização foi desenvolvida com base em algumas prerrogativas, em que o trabalho analisado foi desconstruído em unidades de significados, o que Moraes e Galiazzi (2011) entendem como unitarização, “que possibilitará atingir níveis de compreensão mais profundos e significativos, ainda que a clareza em torno disto não exista, necessariamente, no início do processo” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 67).

Essa perspectiva de unitarização é defendida no entendimento de que até mesmo um livro pode ser decomposto em unidades de entendimento de modo a auxiliar na melhor compreensão do trabalho. A partir dessas unidades de entendimento, foi preciso organizá-las em categorias, que são composições maiores e capazes de agregar as unidades. A categorização foi o momento em que se criou agrupamentos de contextos de sentidos, ou seja, organizou-se as unidades (unitarização) em categorias que permitiram um agrupamento sintético por meio da semântica.

Já na etapa de comunicação, foi possível manifestar o entendimento acerca do fenômeno, dando vozes emergentes ao texto e aos sujeitos presentes nele. Por fim, o metatexto foi o momento em que o pesquisador pôde, a partir das categorias e unidades, desenvolver entendimentos e argumentos capazes de comprovar os achados na pesquisa.

Destaca-se que este trabalho foi desenvolvido dentro de um recorte temporal de quatro anos (2019 a 2022), tendo a fonte de pesquisa o sistema do Google escolar em que se utilizou como perfil de busca: *formação de professores, práticas reflexivas e reflexão da prática*. Por meio deste roteiro, o trabalho de Gervásio (2019) foi identificado e selecionado.

## Resultados e discussão

Este tópico apresenta a identificação dos trechos do trabalho analisado (corpus) e as categorias que emergiram dos seus depoimentos submetidos à técnica da Análise Textual Discursiva, baseado em Moraes e Galiazzi (2011). Esses dados foram coletados através do trabalho de pesquisa *Professores-mestres: contribuições do mestrado na formação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé* (GERVÁSIO, 2019). O trabalho tratou sobre a formação de professores e sobre a reflexão da prática, e foi selecionado por se constituir em interesse dessa investigação. Como já mencionado na introdução, a pesquisa de Gervasio (2019) conseguiu organizar um trabalho com 82 professores. Entre os principais resultados identificados, está o destaque à importância da formação continuada a partir da constituição de um professor reflexivo.

O quadro 1 sintetiza as quatro categorias identificadas e, em cada uma, os agrupamentos de unidades de sentido. Assim, o trabalho analisado pôde ter seu sentido interpretado em subpartes, capazes de revelar todo o seu repertório de forma precisa e sintetizada.

## Quadro 1 – Categorias (Unidades de Sentido) trazidas pelo trabalho analisado

<b>Categoria 1 - Formação docente baseada na prática reflexiva auxilia o professor a se identificar diante do seu próprio trabalho e a fazer uma autocrítica</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- A prática Reflexiva abre caminhos;</li><li>- Modifica a prática através da reflexão;</li><li>- Autocrítica sobre a prática na sala de aula.</li></ul>
<b>Categoria 2 - O desenvolvimento da prática reflexiva promove a autonomia e confiança</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Inquietações dos professores em exercício;</li><li>- Incentivo a busca da inovação no ensino;</li><li>- Constante desenvolvimento e troca;</li><li>- Motiva a dar continuidade no processo de formação profissional;</li><li>- Novos investimentos e programas acessíveis aos docentes em exercício.</li></ul>
<b>Categoria 3 - a prática reflexiva leva o docente a desenvolver uma identidade interdisciplinar</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• - Surgimento de novos conhecimentos e saberes;</li><li>• - Professor reflexivo através da ação-reflexão-ação;</li><li>• - Professor apto e capaz de atender às demandas atuais da educação;</li><li>• - Atividades interdisciplinares e contextualizadas;</li><li>• - (Re)significação dos conteúdos disciplinares;</li><li>• - Formação continuada que perpassa a universidade e a escola, permitindo estar diante da teoria e da prática.</li></ul>
<b>Categoria 4 – Ao instigar o docente a desenvolver a prática reflexiva, o docente tem oportunidade de ressignificar o seu fazer pedagógico</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• - Modifica a formação e atuação pedagógica, porque ocorre a reflexão acerca da reflexão-ação;</li><li>• - A reflexão enseja novas práticas;</li><li>• - Possibilita a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica;</li></ul>

Fonte: Desenvolvido pelo autor.

## **A construção do metatexto**

Esta seção buscou revelar os resultados da ATD, com a intenção de descrever e fazer inferências acerca do fenômeno investigado. Levou-se em consideração as unidades e as categorias já determinadas na etapa anterior (quadro 1 – unidades de sentidos).

## **Formação docente baseada na prática reflexiva auxilia o professor a se identificar diante do seu próprio trabalho e a fazer uma auto-crítica**

O trabalho de Gervasio (2019) revelou que a prática reflexiva é capaz de auxiliar o professor a fazer uma análise mais profunda do seu trabalho, bem como desenvolver um perfil autocrítico, o que torna o trabalho docente uma possibilidade de novas construções a partir do que o professor vivencia e avalia sobre seu fazer pedagógico.

Foi bem uma questão de autocrítica eu não gostava do jeito que eu dava aula, e quando comecei a dar aulas para crianças eu percebi que as crianças elas eram muito mais engajadas nas aulas de inglês do que os adolescentes quando eu dava aula de português e literatura, eles gostavam daquilo eles queriam aqueles momentos e os adolescentes já tinham aquela coisa “não vou aprender nada nesta aula mesmo”. Aí comecei a me perguntar como que eu mudava isso, por que estava associado a forma que eu também dava aula, então comecei a me perguntar como mudar isso, pesquisar sobre a tecnologia e o ensino de línguas, então entrei no mestrado profissional buscando aliar isso (GERVASIO, 2019, p. 117).

A interpretação dos dados permitiu compreender que a prática reflexiva também possibilita ao professor modificar a sua prática, uma vez que o sujeito consegue fazer uma autoanálise acerca do seu exercício profissional e, a partir disso, modificar e dar novos sentidos a essa prática.

## **O desenvolvimento da prática reflexiva promove a autonomia e confiança**

O trabalho analisado também permitiu compreender que o desenvolvimento da prática reflexiva tem a capacidade de promover a autonomia e a confiança do professor. Segundo Gervasio (2019), a formação de professores a partir da prática reflexiva consegue despertar inquietações no professor, o que desperta e incentiva o docente na busca de inovação no ensino. Assim, a inovação a partir da reflexão da prática é uma possibilidade:

[...] a formação de um professor reflexivo é uma alternativa para se pensar em transformação nas práticas docentes, por que permite a este profissional através da reflexão a inovação nas aulas, evitando a rotina. Não se aprende apenas com a experiência, mas por meio da reflexão sobre ela, podendo-se, assim, avaliar a prática, adequando-a sempre que necessário (GERVASIO, 2019, p 157).

A prática reflexiva também é condição para a motivação do professor no processo de aprendizagem; neste caso, necessita também haver um espaço aberto para isso. Portanto, a formação é um processo contínuo, uma ação constante de desenvolvimento e troca. Sendo assim, não se configura como algo acabado, pelo contrário, motiva a dar continuidade no processo de formação profissional (GERVASIO, 2019).

## **A prática reflexiva leva o docente a desenvolver identidade interdisciplinar**

É preciso diferenciar a formação de professores feita a partir da prática reflexiva daquela formação mais tradicional; nesta última, há a preparação de professores voltados para a reprodução de conhecimentos em sala de aula e basicamente fica resumido a isso, com poucas ou raras exceções; enquanto na formação para a prática reflexiva, forma-se o docente para desenvolver uma postura interdisciplinar, que considera conhecimentos globais além dos aspectos relacionados a sala de aula. De acordo com o estudo de Gervasio (2019), a ação de refletir sobre a prática leva ao surgimento de novos conhecimentos, saberes e competências, uma vez que o professor é orientado a se desenvolver através de um processo ação-reflexão-ação.

Esse processo formativo também auxilia a desenvolver a aptidão e a capacidade do professor em estar atento às demandas da educação. Promove a aptidão ao desenvolvimento de atividades interdisciplinares e contextualizadas com o ambiente da aprendizagem. Outra questão de fundamental importância é a capacidade do professor de resignificar os seus conteúdos disciplinares, perpassando um caráter global ao invés de meramente disciplinar. Assim, a interdisciplinaridade se materializa em múltiplas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem:

Estamos diante da personalização na educação, gamificação, educação colaborativa, sala de aula invertida, educação interdisciplinar, aprendizagem baseada em competências e habilidades para o século XXI, metodologias ativas, ensino híbrido, realidade aumentada, alfabetização visual, neurodidática, educação 4.0, entre outras (GERVASIO, 2019, p. 17).

### **Ao instigar o docente a desenvolver a prática reflexiva, o docente tem oportunidade de resignificar o seu fazer pedagógico**

A resignificação das práticas pedagógicas é outra possibilidade através da formação a partir da prática reflexiva, porque quando o professor desenvolve esse caráter reflexivo, naturalmente passa a modificar sua atuação pedagógica. Gervasio (2019) apontou, em seu estudo, que a prática reflexiva leva a novas práticas e a possibilidades de melhoria na qualidade do ensino. A “reflexão, que enseja novas práticas, possibilita a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica” (GERVASIO, 2019, p. 8).

### **Considerações finais**

O referencial teórico adotado neste trabalho permitiu identificar como a prática reflexiva pode auxiliar na resignificação de práticas pedagógicas:

1. Conforme constante na primeira categoria, a formação de professores com base na prática reflexiva pode auxiliar o professor a identificar o seu exercício profissional com mais criticidade e precisão; e assim, ter a possibilidade de fazer uma autocrítica sobre o seu trabalho. Dessa forma, o professor tem o potencial de desenvolver uma

prática profissional reflexiva, modificar o seu exercício e, até mesmo, a partir desta reflexão, criar, propor, rever e ressignificar ações;

2. A segunda categoria revelou que a prática reflexiva pode auxiliar o professor a desenvolver uma identidade de autonomia e confiança em seu trabalho. A reflexão docente revela as inquietações que levam o professor a buscar um processo de inovação e aprimoramento em seu exercício;
3. A terceira categoria mostrou como a ação da prática reflexiva auxilia o docente a desenvolver uma identidade interdisciplinar a partir do desenvolvimento de novos conhecimentos e saberes com base no processo ação-reflexão-ação;
4. Já a quarta categoria revelou como a prática da reflexão auxilia o docente na ressignificação de práticas pedagógicas; na modificação de sua atuação profissional e pedagógica e no que possibilita novas práticas e meios de melhorar a qualidade do ensino ofertado.

Essas quatro categorias elencadas permitiram identificar que as práticas reflexivas auxiliam no trabalho docente de forma a desenvolver um processo ensino-aprendizagem mais qualitativo, tanto para o professor em formação quanto para os sujeitos participantes do processo de ensino que irão se beneficiar com uma prática pedagógica mais alinhada, crítica e reflexiva. Entre outras questões, o professor tem a possibilidade de fazer uma constante autoanálise e ressignificar o seu trabalho, promovendo uma docência crítica, criativa, reflexiva e alinhada.

## **Agradecimentos**

Na defesa de uma educação pública de qualidade, é preciso promover e reconhecer as instituições sérias e colaborativas para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da educação como um todo. Assim, deixamos nosso agradecimento especial:

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM);

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM);

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

## Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Patrícia Rodrigues *et al.* Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 3, p. 275-302, 2021. Disponível em: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032021000300275&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032021000300275&script=sci_arttext). Acesso em: 24 out. 2022.
- BASTOS, Joana Filipa Cruz. **Entre poesia e magia na construção de aprendizagens nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico**. 158 f. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico) – Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, Porto, 2020. Disponível em: [https://recip.ipp.pt/bitstream/10400.22/18261/1/DM\\_Joana%20Bastos\\_2020.pdf](https://recip.ipp.pt/bitstream/10400.22/18261/1/DM_Joana%20Bastos_2020.pdf). Acesso em: 24 out. 2022.
- BATISTA, Eraldo Leme. Percurso histórico do ensino profissional no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 228, p. 52-69, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/56256>. Acesso em: 24 out. 2022.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional do professor universitário. **Revista Eletrônica PUCRS**, Porto Alegre, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742>. Acesso em: 24 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 4 jun. 2022.
- BRASIL. Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. *In*: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. p. 416-423.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GERVASIO, Kelen Cristina da Cruz. **Professores-mestres: contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé**. 185 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 4 jun. 2022.

NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. **Manual do método científico-tecnológico**. Florianópolis: DNS Editor, 2019.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSA, Alcemir Horácio.; NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. The reflection of the practice as a strategy in the continuing education of teachers: necessary actions. **Brazilian Applied Science Review**, v. 6, n. 3, p. 1014-1031, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34115/basrv6n3-018>. Acesso em: 24 out. 2022.

### 3. Análise textual discursiva: uma perspectiva caleidoscópica para pesquisas qualitativas na área de educação

Ana Regina Santos Borges<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.3

TECIDO

Sou retalho humano

Costura preta, Cezário

Linha branca, Joana

Ponto cruzado, Francisca

Sou tez sideral

Alinhavada com a cor da noite,

Tilintar de correntes... cala a boca negra!

Injustiça.

Afluentes de perplexidade inundam a alma,

Luta.

Feridas fecham

Poeira cósmica,

---

1 Doutoranda em Educação – Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo; Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Supervisora Escolar na Secretaria Municipal de Educação (SME) da Cidade São Paulo. Coautora da obra: **Mulheres Demasiadamente Mulheres**: narrativas sobre cores, dores e sorrisos. Editora CRV, publicada em 2020. E-mail: rsanaborges@gmail.com.

Corpos celestes a bailar.  
Antepassados.  
(Ana Regina Santos Borges, 2022)

## Considerações iniciais

Este texto é um exercício de escrita preliminar com a finalidade de discorrer sobre a Análise Textual Discursiva (ATD), que se trata de uma metodologia de análise de dados teóricos e empíricos genuinamente brasileira, imbricada com a pesquisa qualitativa e que tem por base um rigoroso processo analítico, a indissociabilidade entre escrita e pensamento, bem como a premissa de que é possível escrever para aprender sobre determinado assunto. Para tanto, o *corpus* utilizado para realizar a Análise Textual Discursiva (ATD) foi o Decreto nº 57.557/16 que regulamenta a Lei nº 15.939/13 sobre o estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros, negras ou afrodescendentes no serviço público municipal da cidade de São Paulo.

Tal escolha do *corpus* relaciona-se diretamente com minha pesquisa de doutorado na Faculdade de Educação da USP (FEUSP), que versa sobre a política de cotas no concurso de acesso para provimento de cargo de supervisor escolar na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, com recorte em raça e gênero a partir do concurso público realizado em 2015. Portanto, o percurso utilizado para apreensão das categorias de análise deu-se pela unitarização do *corpus*, que nomeei como *Auscultando o Marco Legal* (Quadro 1); posteriormente, pela organização de categorias iniciais, intermediárias e finais, que designei como etapa *Caleidoscópio: enxergando por outro prisma*, por ser um instrumento óptico que permite ver determinado objeto sob diferentes ângulos (Quadro 2) e, na última etapa, pela elaboração do Metatexto - *As cotas raciais como direito da população negra paulistana: a reserva de vaga deve ser garantida não somente em concursos públicos, mas também em provimento de cargos em comissão e ainda em estágio profissional*, chamada etapa *Eureka*, numa alusão à expressão “descobri”, de Arquimedes de Siracusa.<sup>2</sup>

---

2 Arquimedes nasceu em Siracusa, na Sicília, por volta de 287 a.C., filho do astrônomo de nome Fídeas, vindo a ser, segundo a opinião de muitos, o maior matemático de sua época. Disponível em: <http://www.ime.unicamp.br/~sandra/CCA/history/arquimedes/arquimedes.html>. Acesso em: 28 jun. 2022.

## Garimpagem de análise

Em relação ao Quadro 1 – Auscultando o Marco Legal (SÃO PAULO, 2016) deu-se o processo de unitarização do *corpus* com base em partes que compõem o Decreto em análise, quais sejam:

Das disposições gerais; Dos cargos em comissão; Do estágio profissional; Dos concursos públicos com (Seção I: Disposições gerais) e (Seção II: Da verificação da conformidade das situações com a política pública de cotas raciais); Da comissão de monitoramento e avaliação; Das disposições finais (SÃO PAULO, 2016).

Em seguida, a partir desse caldeirão foi possível compor categorias iniciais por meio de elementos que já estavam presentes no corpus, mas que, sem esse movimento de auscultar-pensante, não seria possível notá-los.

Quadro 1 – Auscultando o Marco Legal (continua)

		UNITARIZAÇÃO DO CORPUS	
Decreto nº 57.557, de 21 de dezembro de 2016	COTAS RACIAIS	DAS DISPOSIÇÕES GERAIS	Nomeação para cargos de provimento em comissão e nos editais de concursos públicos
Regulamenta a Lei nº 15.939, de 23 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros, negras ou afrodescendentes no serviço público municipal.			Órgãos da administração direta e indireta
			Contratação de estágios profissionais
			Negros, negras ou afrodescendentes são pessoas que se enquadram como pretos, pardos ou denominação equivalente, de acordo com o IBGE
			Autodeclaração não dispensa correspondência da identidade fenotípica
			Afrodescendente sinônimo de negro ou negra
			Denominação equivalente se refere a pessoa preta ou parda quando a fenotipia a identifique socialmente como negra

Quadro 1 – Auscultando o Marco Legal (continua)

		<p>DOS CAR-GOS EM COMISSÃO</p>	<p>Limite mínimo de 20% (vinte por cento) deve ser observado no âmbito da Administração Direta, em cada Secretaria Municipal</p> <p>Limite mínimo de 20% (vinte por cento) aplica-se à Administração Indireta</p> <p>Cargo de provimento em comissão como beneficiário da política de cotas raciais o candidato deverá apresentar foto e autodeclaração</p> <p>Na hipótese de fraude e má-fé, não haverá nomeação e será comunicado ao Ministério Público</p> <p>Compete a cada Secretaria e os entes da Administração Indireta manter o controle da aplicação do limite de 20% (vinte por cento)</p>
		<p>DO ESTÁGIO PROFIS-SIONAL</p>	<p>Limite mínimo de 20% (vinte por cento) para a reserva de cotas raciais</p>
		<p>DOS CON-CURSOS PÚBLICOS</p> <p>SEÇÃO I: DISPO-SIÇÕES GERAIS</p>	<p>Deverão constar dos editais de concursos públicos da Administração Direta e Indireta as especificações sobre o número total de vagas reservadas, observado o limite mínimo de 20% (vinte por cento)</p> <p>A reserva de vagas será efetivada quando a quantidade for igual ou superior a 3 (três)</p> <p>Os editais devem prever sujeição às regras da lei de cotas, reproduzir o termo de autodeclaração, exigir 1 foto de rosto inteiro da cabeça até o final do ombro</p> <p>Deverão constar dos editais de concursos públicos da Administração Direta e Indireta as especificações sobre o número total de vagas reservadas, observado o limite mínimo de 20% (vinte por cento)</p>

Quadro 1 – Auscultando o Marco Legal (continua)

			<p>A reserva de vagas será efetivada quando a quantidade for igual ou superior a 3 (três)</p> <p>Os editais devem prever sujeição às regras da lei de cotas, reproduzir o termo de autodeclaração, exigir 1 foto de rosto inteiro da cabeça até o final do ombro</p> <p>Pessoas negras concorrerão entre si para as vagas reservadas, quanto aos requisitos para provimento dos cargos ou empregos públicos, quanto ao conteúdo das provas, à avaliação e critérios de aprovação, aos horários e locais de aplicação das provas e à nota mínima necessária</p> <p>Candidatos com deficiência que se enquadrem na lei de cotas raciais poderão se inscrever para concorrer às vagas reservadas para pessoas com deficiência</p> <p>Candidatos que optarem pela reserva de vagas concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência</p> <p>Em caso de desistência de candidato inscrito em vaga reservada será preenchida pelo candidato posteriormente classificado</p> <p>Na hipótese de não haver número de candidatos aprovados para ocupar as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão preenchidas pelos demais candidatos</p> <p>A publicação do resultado definitivo do concurso será feita em três listas: lista geral, lista específica com a classificação das pessoas com deficiência aprovadas, lista específica com a classificação das pessoas negras aprovadas</p>
--	--	--	---

Quadro 1 – Auscultando o Marco Legal (conclusão)

		<p>SEÇÃO II: DA VERIFI- CAÇÃO DA CONFOR- MIDADE DAS SI- TUAÇÕES COM A POLÍTICA PÚBLICA DE COTAS RACIAIS</p>	<p>Análise da correspondência entre a autodeclaração e as características fenotípicas que identifiquem o candidato socialmente como negro e com a política pública de cotas raciais</p> <p>Cabe à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania instruir e elaborar relatório final do procedimento de análise da correspondência entre a autodeclaração e as características fenotípicas</p> <p>Compilar dados e encaminhar ao Prefeito</p> <p>A CAPPCC composta por: 2 servidores da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania; 2 servidores da Secretaria Municipal de Gestão; 2 procuradores municipais da Procuradoria geral do Município; 1 representante da sociedade civil; 1 representante do movimento social negro</p>
		<p>DA COMIS- SÃO DE MONI- TORA- MENTO E AVALIAÇÃO</p>	<p>Os órgãos da Administração Direta e Indireta deverão providenciar ajustes em seus sistemas de recursos humanos e formulários para a produção de dados e indicadores para monitoramento e avaliação da política de cotas raciais</p>
		<p>DAS DIS- POSIÇÕES FINAIS</p>	<p>Todos os órgãos e entidades da Administração Direta e Indireta deverão adequar a composição de seus cargos em comissão aos limites mínimos estabelecidos de 20% (vinte por cento) até dia 31 de dezembro de 2017, mantendo-se o percentual a partir dessa data.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no Decreto nº 57.557 (SÃO PAULO, 2016).

É interessante perceber que o processo de autoria do pesquisador constitui-se nessa imersão, que é denominada de *impregnação*, pois, através desse movimento de unitarização, passa a vislumbrar a etapa subsequente. Sendo

assim, esse mergulho possibilita uma radiografia do *corpus*, que gesta outros níveis de subcategorias. Assim, o *Quadro 2 – Caleidoscópio: enxergando por outro prisma* consiste na própria Fênix que ressurge das cinzas com novas configurações, como consta no *Quadro 1 – Auscultando o Marco Legal*, tendo como cerne a Análise Textual Discursiva (ATD), cuja dinâmica de desfazimento do texto já é uma reconstrução discursiva em unidades codificadas, dentre elas: *U1: Das disposições gerais; U2: Dos cargos em comissão; U3: Do estágio profissional; U4: Dos concursos públicos; U5: Da comissão de monitoramento e avaliação; U6: Das Disposições gerais.*

Quadro 2 – Caleidoscópio: enxergando por outro prisma (continua)

UNIDADES	CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMEDIARIA	CATEGORIA FINAL
U1 - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS	<p>Cargos em comissão e editais em concursos públicos</p> <p>Negros, negras ou afrodescendentes são pessoas que se enquadram como pretos, pardos ou denominação equivalente, de acordo com o IBGE</p> <p>Autodeclaração não dispensa correspondência da identidade fenotípica</p>	<p>U1 = Edital para concurso público com reserva de vagas para negros, conforme dados do IBGE, mediante autodeclaração</p> <p>U2 = Limite de 20% (vinte por cento) para cargos em comissão, em havendo má-fé não há nomeação do candidato e o caso encaminhado para o Ministério Público</p>	<p>As cotas raciais como direito da população negra paulistana: a reserva de vaga deve ser garantida não somente em concursos públicos, mas também em provimento de cargos em comissão e ainda em estágio profissional.</p>

Quadro 2 – Caleidoscópio: enxergando por outro prisma (continua)

<p>U2 - DOS CARGOS EM COMISSÃO</p>	<p>Limite mínimo de 20% (vinte por cento)</p> <p>Candidato deverá apresentar foto e autodeclaração</p> <p>Na hipótese de fraude e má-fé, não haverá nomeação e será comunicado ao Ministério Público</p>	<p>U3= Limite de 20% (vinte por cento) para estágio profissional</p>	
<p>U3 - DO ESTÁGIO PROFISSIONAL</p>	<p>Limite mínimo de 20% (vinte por cento) para a reserva de cotas raciais</p>	<p>U4= Pessoas negras somente preencherão as vagas reservadas, em concursos públicos, após realização de provas, aprovação e nota mínima necessária, bem como há a CAPPC composta por: 2 servidores da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania; 2 servidores da Secretaria Municipal de Gestão; 2 procuradores municipais da Procuradoria geral do Município; 1 representante da sociedade civil; 1 representante do movimento social negro, para acompanhamento e monitoramento.</p>	<p>CATEGORIA FINAL</p>

Quadro 2 – Caleidoscópio: enxergando por outro prisma (continua)

<p>U4 - DOS CONCURSOS PÚBLICOS</p>	<p>A reserva de vagas será efetivada quando a quantidade for igual ou superior a 3 (três)</p> <p>Deverão constar dos editais de concursos públicos da Administração Direta e Indireta as especificações sobre o número total de vagas reservadas, observado o limite mínimo de 20% (vinte por cento)</p> <p>Pessoas negras concorrerão entre si para as vagas reservadas, quanto aos requisitos para provimento dos cargos ou empregos públicos, quanto ao conteúdo das provas, à avaliação e critérios de aprovação, aos horários e locais de aplicação das provas e à nota mínima necessária</p>	<p>U5 + U6=</p> <p>Órgãos da Administração Direta e Indireta devem providenciar ajustes em seus recursos humanos para a produção de dados e indicadores para monitoramento e avaliação da política de cotas raciais e</p> <p>adequar a composição de seus cargos aos limites mínimos de 20% (vinte por cento) até dia 31 de dezembro de 2017</p>	
------------------------------------	--	--	--

Quadro 2 – Caleidoscópico: enxergando por outro prisma (continua)

	<p>Análise da correspondência entre a autodeclaração e as características fenotípicas</p> <p>Cabe à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania instruir e elaborar relatório</p> <p>Compilar dados e encaminhar ao Prefeito</p> <p>A CAPPCC composta por: 2 servidores da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania; 2 servidores da Secretaria Municipal de Gestão; 2 procuradores municipais da Procuradoria geral do Município; 1 representante da sociedade civil; 1 representante do movimento social negro</p>		
--	---	--	--

Quadro 2 – Caleidoscópio: enxergando por outro prisma (conclusão)

U5 - DA COMISSÃO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO	Órgãos da Administração Direta e Indireta providenciar ajustes em seus sistemas de recursos humanos para a produção de dados e indicadores para monitoramento e avaliação da política de cotas raciais		
U6 – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS	Administração Direta e Indireta deverão adequar a composição de seus cargos aos limites mínimos de 20% (vinte por cento) até dia 31 de dezembro de 2017		

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no Decreto nº 57.557 (SÃO PAULO, 2016).

Em se tratando do Metatexto *Eureka* - As cotas raciais como direito da população negra paulistana: a reserva de vaga deve ser garantida não somente em concursos públicos, mas também em provimento de cargos em comissão e ainda em estágio profissional, pode-se considerar que os editais para concurso público na Prefeitura Municipal de São Paulo com reserva de vagas para negros baseiam-se em dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) para a denominação de negros, negras ou afrodescendentes.<sup>3</sup> Outro aspecto observado quanto às cotas diz respeito à autodeclaração, que é intercambiada com a identidade fenotípica do candidato. Vale destacar que há

3 Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 02 nov. 2022.

um limite 20% da reserva de vagas para negros, negras ou afrodescendentes para cargos de provimento em comissão, nos editais de concursos públicos e para estágio profissional.

De acordo com Almeida (2019), o racismo é uma forma sistemática de discriminação, cujo estofa é a raça e que se manifesta mediante práticas conscientes e inconscientes, que resvalam em desvantagens ou, ainda, em privilégios, dependendo do grupo social ao qual o sujeito pertença. Assim, o racismo abarca três dimensões, quais sejam: individualista, institucional e estrutural.

Consoante com o autor, a concepção individualista é interpretada como um fenômeno ético ou psicológico manifesto de forma individual ou coletiva, mas que, por vezes, se restringe a aspectos comportamentais, deixando de lado que o racismo é, sobretudo, um crime praticado por pessoas de bem. Com relação ao racismo institucional, o domínio discriminatório está pautado na raça e engloba a cultura, os padrões estéticos e, ainda, as práticas de poder como marco civilizatório preponderante na sociedade. Tal controle institucional demandará consensos a serem produzidos com os grupos subalternizados, uma vez que o grupo racial no poder, para manter a própria hegemonia em questões centrais, como na economia e na tomada de decisões no campo político, envidará esforços para assegurar o controle de segmentos estratégicos do tecido social.

Em relação à dimensão estrutural do racismo, podemos depreender que historicamente se traduz em múltiplas desigualdades nas esferas política, econômica e jurídica, criando condições para que grupos racialmente identificados sejam discriminados sistematicamente. Assim, o racismo é base da própria estrutura social, sendo normatizado em diferentes âmbitos, inclusive no seio familiar, possibilitando que ações reiteradas de muitas pessoas modifiquem as próprias estruturas sociais.

Nessa confluência, o conceito de colonialismo proposto, por Césaire (2020), está correlacionado com a forma de dominação do poder colonial sobre povos, nações e seus saberes, que também se manifesta por meio do racismo que subalterniza saberes, posto que o colonialismo consiste na defesa de uma ideia de civilização como justificativa para realização de todo processo colonial, com base no cristianismo e no capitalismo. Portanto, para o autor, o cristianismo criou algumas “equações desonestas: cristianismo = civilização; paganismo = selvageria, das quais só poderiam resultar

as abomináveis consequências colonialistas e racistas, cujas vítimas seriam os índios, amarelos e negros” (CÉSAIRE, 2020, p. 11).

Assim, por meio de uma crítica contundente à burguesia e à forma violenta como se deu a colonização, pela descivilização do próprio colonizador, já que o empreendimento colonial fundado no desprezo pelo homem nativo e justificada por esse desprezo acaba por modificar a pessoa que o empreende e o faz acostumar-se a ver o outro como animal e, conseqüentemente, ao treinar-se para tratar o outro como animal, tende objetivamente, para tirar esse peso da consciência, a se transformar no próprio animal.

Dessa forma, Césaire (2020) questiona a contribuição da colonização sob o argumento de progresso, trocas culturais e contato humano, pois, ao observar que entre colonizadores e colonizados há prevalência da força, da brutalidade, crueldade, sadismo, relações de dominação e submissão, que transforma o homem colonizador em carcereiro em açoites; e ao homem colonizado um instrumento de produção. Em síntese, a colonização é a própria coisificação das relações sociais ao pisotear culturas e instituições, confiscar terras, destruir religiões e artes produzidas em nome da construção de um progresso que sobrepuja milhões de homens, impondo o medo, o complexo de inferioridade e o desespero.

É importante ressaltar que o advento do Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288/10 (BRASIL, 2010) objetiva garantir a igualdade de oportunidades para a população negra, a defesa dos direitos étnicos, o combate à discriminação e à intolerância, tendo em vista que a hierarquia entre as populações que compõem o tecido social brasileiro, por vários séculos, permaneceu de forma desigual em diversos indicadores econômicos e sociais, que revelam a segregação dos negros.

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010).

Diante disso, a premissa da dignidade humana contempla a luta por igualdade formal e material. Assim, na igualdade formal, as pessoas são tratadas sem distinção, ou seja, da mesma forma junto aos seus iguais. Na igualdade material, o desigual é tratado na medida de sua desigualdade, por meio de medidas especiais adotadas pelo Estado que promovam a igualdade, dentre elas ações afirmativas, como o sistema de cotas raciais em universidades e em concursos públicos.

Face ao exposto, ao tratarmos sobre igualdade, emerge o conceito de racismo institucional, que consiste na falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e adequado às pessoas em razão de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Então, para corrigir distorções devido às desigualdades sociais e promover o combate ao racismo por meio de demandas trazidas pelo Movimento Negro e de outros grupos étnicos afetados pela discriminação, a partir de 2013, a Prefeitura Municipal de São Paulo passa a consolidar uma Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial, mediante ações afirmativas para o ingresso de negros, negras ou afrodescendentes no serviço público municipal em cargos efetivos e comissionados.<sup>4</sup>

É importante ressaltar que a Política Pública de Ações Afirmativas pelo estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros, negras ou afrodescendentes no serviço público municipal da cidade de São Paulo, em consonância com o Decreto nº 57.557/16 (SÃO PAULO, 2016), requer a realização de provas, aprovação e nota mínima necessária, desmistificando a narrativa de que há privilégio para pessoas negras no processo seletivo, em detrimento dos demais candidatos, que concorrem pela ampla concorrência.

Outro aspecto a ser destacado trata-se da Comissão de Acompanhamento da Política Pública de Cotas (CAPPCC),<sup>5</sup> composta por servidores, sociedade civil e Movimento Social Negro, para monitoramento e evitar fraudes no decorrer do certame, haja vista que a heteroidentificação é um procedimento complementar à autodeclaração, que consiste na percepção social de outrem, além da própria pessoa, para a identificação étnico-racial.

---

4 Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/igualdade\\_racial/arquivos/relatorios/Relatorio-de-Gestao-SMPiR-2013.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/igualdade_racial/arquivos/relatorios/Relatorio-de-Gestao-SMPiR-2013.pdf). Acesso em: 02 nov. 2022.

5 Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57557-de-21-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 02 nov. 2022.

A igualdade preconizada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) para todos e todas ainda não é uma realidade alcançada pelo povo negro, devido às múltiplas exclusões sociais e econômicas ensejadas no decorrer do processo histórico brasileiro que se dá pelo encarceramento em massa em presídios; pela morte precoce de mulheres negras periféricas; pela invisibilidade em espaços decisórios, como câmaras federal, estadual e municipal e pela ocupação majoritária no serviço doméstico. Como diz o Rapper Mano Brown:<sup>6</sup> “Desde cedo a mãe da gente fala assim: filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor. Aí passado alguns anos, eu pensei: como fazer duas vezes melhor, se você está pelo menos cem vezes atrasado.” Com esse cenário, são necessárias Políticas Públicas de Ações Afirmativas para corrigir distorções históricas no Brasil.

**Art. 5º** Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

**XLII** - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

As desigualdades raciais revelam o genocídio da população negra, com a intersecção entre raça-classe-gênero, que, por sua vez, produz hierarquias raciais e promovem o direito de vida e de morte. Portanto, homicídios, pobreza, ausência de políticas de ação afirmativa inscrevem ao povo negro a insígnia da morte, haja vista que “...o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros.” (FOUCAULT, 2010, p. 215).

## Considerações finais

Diante do exposto, o desafio em exercitar o uso da Análise Textual Discursiva (ATD), tendo como *corpus* o Decreto nº 57.557/16 (SÃO PAULO, 2016), quanto ao estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros,

---

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1GHqh9FhXyw>. Acesso em: 15 mai. 2022.

negras ou afrodescendentes no serviço público municipal da Cidade de São Paulo, possibilitou a leitura com olhar-pensante, pois, à medida que desconstruía o texto para realizar a unitarização, visualizava, por exemplo, nas unidades *U2 – Dos cargos em comissão* e *U3 – Do estágio profissional*, que minha pesquisa de doutorado não abarca a política de cotas para cargos em comissão e tampouco em estágio profissional, embora sejam duas dimensões relevantes para compreensão dos desdobramentos dessa política pública implantada para promoção da igualdade racial.

Ao nomear aqui a Análise Textual Discursiva (ATD) como um caleidoscópio, faço uma interface que ressignifica o ato de olhar para o *corpus* e interrogo o estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros, negras ou afrodescendentes para além dos editais de concursos públicos, mas também para cargos em comissão e contratação de estágios profissionais da administração direta e indireta da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo, compreendendo que, no fenômeno analisado, essa “metáfora se mostra” (GALIAZZI, 2022).<sup>7</sup> Sendo assim, a Análise Textual Discursiva (ATD) proporciona visão caleidoscópica para interpretar informações coletadas em pesquisas qualitativas na área de educação, potencializando autoria do pesquisador, num movimento analítico para compreender o fenômeno que se propõe a estudar.<sup>1</sup>

## Referências

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em: 24 out. 2022.
- CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

---

7 GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: uma ampliação de horizontes/ Maria do Carmo Galiazzi, Robson Simplicio de Sousa. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2022, p. 166.

- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.
- DUFOUR, D.R. **A arte de reduzir as cabeças sobre a nova servidão nas sociedades ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- FANON, F. **Pele negra: máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2020.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GALIAZZI, M. do C; RAMOS, M. G.; MORAES, R. **Aprendentes do aprender**: um exercício de análise textual discursiva. Coleção Educação em Ciências. Ijuí: Unijui, 2021.
- GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**: uma ampliação de horizontes. Maria do Carmo Galiazzi, Robson Simplicio de Sousa. Ijuí: Unijui, 2022. 192 p.
- GONZÁLEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Coleção Educação em Ciências. Ijuí: Unijui, 2016. 264 p.
- MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade Brasil. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.
- OYÊWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
- SÃO PAULO. **Lei nº 15.939, de 23 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros e negras no serviço público municipal em cargos efetivos e comissionados. São Paulo: Diário Oficial, 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2013/1593/15939/lei-ordinaria-n-15939-2013-dispoe-sobre-o-estabelecimento-de-cotas-raciais-para-o-ingresso-de-negros-e-negras-no-servico-publico-municipal-em-cargos-efetivos-e-comissionados>. Acesso em: 28 jun. 2022.

**SÃO PAULO. Decreto nº 54.949, de 21 de março de 2014.** Regulamenta a Lei nº 15.939, de 23 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros, negras ou afrodescendentes no serviço público municipal, em cargos de provimento efetivo e em comissão. São Paulo: Diário Oficial, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2016/5755/57557/decreto-n-57557-2016-regulamenta-a-lei-n-15939-de-23-de-dezembro-de-2013-que-dispoe-sobre-o-estabelecimento-de-cotas-raciais-para-o-ingresso-de-negros-negras-ou-afrodescendentes-no-servico-publico-municipal>. Acesso em: 28 jun. 2022.

**SÃO PAULO. Decreto nº 57.557, de 21 de dezembro de 2016.** Regulamenta a Lei nº 15.939, de 23 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros, negras ou afrodescendentes no serviço público municipal. São Paulo: Diário Oficial, 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2016/5755/57557/decreto-n-57557-2016-regulamenta-a-lei-n-15939-de-23-de-dezembro-de-2013-que-dispoe-sobre-o-estabelecimento-de-cotas-raciais-para-o-ingresso-de-negros-negras-ou-afrodescendentes-no-servico-publico-municipal>. Acesso em: 28 jun. 2022.

**SOUZA, N. S. Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

## Notas de fim

### 1 Sites:

[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/igualdade\\_racial/arquivos/relatorios/Relatorio-de-Gestao-SMPiR-2013.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/igualdade_racial/arquivos/relatorios/Relatorio-de-Gestao-SMPiR-2013.pdf). Acesso em: 02 nov. 2022.

<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57557-de-21-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 02 nov. 2022.

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 02 nov. 2022.

## 4. A Análise Textual Discursiva na busca de elos entre concepções sobre o conceito de cultura

Calvino Pereira da Silveira Júnior<sup>1</sup>

José Sávio Bicho<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.4

### Considerações iniciais

É comum a utilização da frase “aquela pessoa não tem cultura”, para se referir a alguém que não possui os modos de ser e lidar com os elementos sociais de maneiras equivalentes aos de quem proferiu a expressão. Entretanto, ao refletirmos um pouco sobre a sentença cerne desta discussão, surgem alguns questionamentos, tais como: É possível que alguém não tenha cultura? Qual é a minha cultura? Cultura se aprende onde? Há uma definição de

---

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PP-GECEM) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Especialista em Ensino de Matemática e Física pelo Grupo Educacional Uninter e em Educação Especial e Inclusiva pela Uniasselvi. Professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Paragominas - Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Interculturalidade (Gepeci/Unifesspa). Contato: calvinopsj@unifesspa.edu.br.

2 Pós-doutorando pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, com financiamento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/Reamec. Professor Adjunto na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa / Campus Marabá. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Interculturalidade (Gepeci/Unifesspa). Contato: jsbicho@unifesspa.edu.br.

cultura? É com base nessas questões conceituais sobre a análise cultural, a partir de referenciais teóricos e da participação de três colaboradores, que objetivamos discutir um pouco mais a respeito de tais visões.

Um livro, artigo e/ou capítulo de livro como este, poderia falhar ao tentar remontar o conceito de cultura. Mendes e Farias (2014) tratam de tal indeterminação ou ausência de uma única definição ao afirmarem que a cultura se manifesta em dois campos: o primeiro é como fenômeno, com as características de ser sempre inacabado e não apreendido totalmente; o segundo é como narrativa, que é incompleta e parcial. Neste sentido, entendemos a cultura como não passiva de engessamento conceitual final.

Para Vergani (1995), os conteúdos que giram em torno do tema tendem a dividir pensamentos de estudiosos como antropólogos e sociólogos, pois falar de cultura é se expor “a um saboroso exercício de desentendimento social” (VERGANI, 1995, p. 23). Geertz (2008) trilha também este caminho, afirmando que não há uma curva ascendente na análise cultural, mas que o conhecimento existente sobre cultura segue uma sequência desconexa de incursões recorrentes nos sentidos e significados a fim de se buscar novas ideias sobre o conceito. Assim sendo, nossa pretensão aqui não é a de definir cultura, e sim conectar algumas possíveis concepções a partir da tentativa de compreensão de um fenômeno que se mostra: a compreensão do conceito de cultura por parte de discentes de um curso de mestrado em Educação em Ciências e Matemática.

A produção do corpus analisado foi realizada a partir da resposta de uma pergunta aberta, feita por meio de aplicativo de troca de mensagens<sup>3</sup> para três estudantes do curso de mestrado de três turmas diferentes.<sup>4</sup> A pergunta foi: O que é cultura, para você?<sup>5</sup> Neste sentido, os estudantes deveriam expressar suas concepções a partir de seus saberes a respeito do tema, mas sem ligações diretas com referências teóricas ou citações de autores, de maneira a nos auxiliarem no aprofundamento deste entendimento.

---

3 WhatsApp

4 Turmas de 2020, 2021 e 2022.

5 Originalmente, esta pergunta tinha um complemento, no entanto, para fins de delimitação do corpus, optamos pela supressão deste, conforme explicamos na próxima seção.

Na busca pelas conexões entre os pensamentos sobre definição de cultura, as análises e interpretações dos dados que emergiram do fenômeno foram realizadas por meio do movimento da Análise Textual Discursiva (ATD), que “propõe-se a descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos [fenômenos] pode suscitar” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 14, grifos nossos). Este método possui uma abordagem fenomenológica hermenêutica<sup>6</sup> de interpretação de dados, que busca a tentativa de compreensão dos fenômenos que se mostram nos textos coletados em uma pesquisa.

A ATD, para Moraes e Galiuzzi (2011), é mais do que uma técnica de análise de dados, é um movimento de rompimento de paradigmas neste contexto. Os autores afirmam que no início do desenvolvimento da ATD ainda era evidente as fortes manifestações de concepções de um padrão de mundo, de ciência e de pesquisa baseado no positivismo, porém seu final é caracterizado por posicionamentos atualizados em relação à ciência, seus métodos, sua natureza, o conhecimento por meio dela produzido e à questão humana frente a construção de saberes. Moraes e Galiuzzi (2011) afirmam que o trabalho com a ATD

[...] como um todo, ao mesmo tempo que proporcionou um aprofundamento no conhecimento em relação ao fenômeno investigado, também possibilitou um movimento no sentido de uma nova concepção de ciência, um afastamento de uma visão positivista e a aproximação de uma concepção fenomenológica. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 18).

A concepção fenomenológica, segundo Moraes e Galiuzzi (2011), propõe uma direta abordagem do fato a fim de compreender o homem, está vinculada ao caráter de totalidade do fenômeno, e não somente ligado a ele de forma parcial. Não se embasa em “conceitos prévios, de crenças e de um referencial teórico concebido antes de examinar o fenômeno” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23). A fenomenologia, ao mesmo tempo que é uma filosofia, é também um método que parte do interior do fenômeno tentando compreender como este se mostra à consciência.

---

6 Interpretação de fenômenos. No caso da ATD e da fenomenologia, fenômenos que enfatizam o homem.

A fenomenologia tem como característica a valorização da subjetividade na busca pela compreensão do fenômeno, enfatizando o homem como o centro da pesquisa e contrapondo o objetivismo científico, que destaca o mundo por ele vivido. O homem, para Moraes e Galiuzzi (2011), representa a subjetividade e, sendo ele o foco, a fenomenologia é aberta a diferentes percepções intrínsecas a essência fenomenológica.

O fenomenólogo procura a essência dos fatos que se mostram à consciência, buscando compreendê-los por meio da intuição a partir das vivências destes. O pesquisador deve estar consciente, segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p. 27), de que, mesmo que procure, “nunca atingirá a essência definitiva, o fundo de todos os fundos” por conta das incontáveis possibilidades de interpretação de um mesmo fenômeno.

Moraes e Galiuzzi (2011) afirmam que a fenomenologia enfatiza o estudo dos fenômenos na forma em que se manifestam ao sujeito (a experiência original), por isso, vale-se da linguagem.

O ser reside na linguagem. Esta é a sua casa. Investigar a linguagem é, portanto, investigar o próprio ser, tendo a fala o poder efetivo de traduzir a essência do ser e dos fenômenos. Por essa razão a pesquisa fenomenológica vale-se essencialmente das manifestações orais e escritas dos sujeitos. É da análise destas que a pesquisa fenomenológica extrai as essências dos fenômenos investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 29)

Então, a linguagem é essência, e para Moraes e Galiuzzi (2011) ela limita e ordena as pessoas. Os autores entendem que as essências dos fenômenos estão ligadas à linguagem, pois o ser humano vive em um ambiente repleto de simbologia, e esta representação é elementar e a principal. Isto justifica a ênfase nas manifestações orais e escritas e, conseqüentemente, nossa opção pelo corpus selecionado.

## **Produção dos dados e seleção do corpus de análise**

Como já evidenciado, a proposta deste texto é, por meio da ATD, analisar e interpretar um conjunto de textos extraídos de um questionamento realizado por troca de mensagens em aplicativo de dispositivo móvel de telefonia, em que três participantes, a princípio, responderam a seguinte pergunta: O

que é cultura, para você? E se você acha relevante este conceito no ensino e na aprendizagem em matemática. Entretanto, após algumas reflexões, optamos por suprimir a parte da resposta que tratava do comentário sobre o ensino, uma vez que demandaria maior amplitude na discussão e o foco sobre o conceito de cultura poderia ficar em segundo plano. Segundo Creswell (2007), é importante ao pesquisador delimitar o escopo a fim de evidenciar um tópico de principal interesse. No nosso caso, é a análise cultural.

Deste modo, mesmo sabendo a importância da discussão sobre os elementos culturais nos processos de ensino e de aprendizagem, realizamos alguns recortes nas respostas dos participantes para limitá-las às suas concepções sobre o conceito de cultura e assim proceder às análises. Assim, obtivemos os seguintes textos:

Quadro 01 - Textos obtidos por meio das respostas dos participantes (continua)

Nº	Discente	Texto
01	M.E.7 (Turma 03 – 2020)	Quando eu estudava a educação básica, minha professora de literatura fez uma pergunta semelhante a essa. E respondi que cultura era ler livros e estudar os autores. Hoje cresci e adquiri alguns conhecimentos que considero importantes para a compreensão dessa definição de cultura. Pois bem, considero cultura não somente a leitura de livros literários, mas a compreensão das nossas crenças, respeito aos grupos diversos aos quais não sou pertença, valorizar os costumes e identificar a cultura não somente na literatura, mas em todos os espaços que constituem a nossa formação

---

7 Utilizamos as iniciais dos dois primeiros nomes dos participantes a fim de resguardar suas identidades

Quadro 01 - Textos obtidos por meio das  
respostas dos participantes (conclusão)

02	U. M. (Turma 04 – 2021)	Compreendo por cultura como sendo tudo aquilo que é gerado a partir das relações e aprendizagens estabelecidas pelos sujeitos ao longo da vida, ou seja, a cultura é algo que está intrinsicamente ligado com as práticas desenvolvidas por cada indivíduo que vão sendo geradas nas suas relações individuais e coletivas. Desse modo, cultura não é algo que passado de pai para filho, ou de geração para geração, mais que se estabelece a partir do meio em que em cada indivíduo se insere, assim sendo, os saberes, as aprendizagens dos antepassados dão subsídios para à construção de novos conhecimentos e de uma nova cultura. De tal modo, entendo que cultura não é única e nem estática, pois, a mesma se encontra em constante processo de transformação devido ao seu caráter dinâmico e que está sempre se refazendo na medida em que cada ser e/ou cada grupo se relaciona com o outro e com outros grupos culturais, bem como a partir da dinâmica estabelecidas no grupo a que pertence
03	E. K. (Turma 05 – 2022)	Bem, não sei se tenho uma definição certa do que realmente seria cultura, mas acredito que cultura tenha a ver com os costumes, as tradições e as crenças de cada sociedade ou de um determinado grupo social ou até mesmo em uma comunidade, que envolva o conhecimento, experiências, valores etc. E essa “cultura” é repassada por meio da comunicação ou por conversação de uma geração a outra

Fonte: Produzido pelos autores.

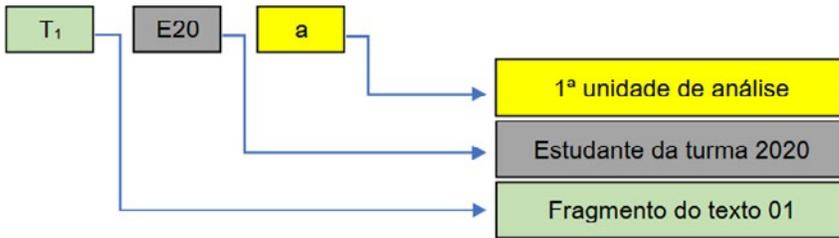
Após a seleção do corpus, os dois próximos passos da ATD são iniciados conforme descrição na próxima seção.

### **Relações estabelecidas a partir de fragmentos: a unitarização e a categorização**

A ATD possui três movimentos básicos, que é a unitarização, a categorização e a construção de metatextos. Nesta seção, trataremos das duas primeiras, respectivamente. A unitarização tem como objetivo a desmontagem do texto em unidades de análise e, segundo Moraes e Galiuzzi (2011), implica no

exame detalhado da estrutura textual. Na unitarização do corpus, obtivemos nove unidades de análise, que foram codificadas a partir do seguinte padrão:

Figura 01 - Esquema de codificação de unidade de análise



Fonte: Produzido pelos autores.

Portanto, seguindo o padrão de código da figura 01, é possível identificar que a unidade de análise T<sub>1</sub>E20a é **um fragmento retirado do texto 01, referente à resposta da estudante M. E.**, da turma de 2020, e essa é a primeira unidade de análise retirada da resposta de M. E, pois, está indicada com a letra “a”, se fosse a segunda, seria “b”, e assim por diante.

Após o processo de unitarização, é realizada a categorização, que consiste em “construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 191). O quadro a seguir contempla os procedimentos de unitarização (quatro primeiras colunas) e categorização inicial e final (duas últimas colunas), em que obtivemos quatro categorias iniciais e duas categorias finais. Optamos por apresentar os processos em um mesmo espaço por acreditarmos serem elementos complementares e por facilitar a leitura do movimento de análise como um todo.

Quadro 02 - unitarização e categorização do corpus (continua)

<b>Resposta do estudante (Fragmento)</b>	<b>Busca por significações (Descrições dos autores)</b>	<b>Código</b>	<b>Unidade de análise</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Categorias finais</b>
“cultura era ler livros e estudar”	A estudante fala de sua concepção sobre o conceito de cultura antes de ter certa maturidade intelectual.	T <sub>1</sub> E20a	O conceito é construído com o passar do tempo.	Tempo, maturidade e estudos auxiliam na construção e concepção do conceito cultura.	Conceito de cultura é de construção complexa e relacionado à diversidade de pensamentos.
“não sei se tenho uma definição certa do que realmente seria cultura”	A estudante expressa dúvidas ao tentar conceituar cultura e coloca-se em uma situação de escolha por definições certas ou erradas.	T <sub>3</sub> E22a	A construção do conceito de cultura chega a um patamar final.		
“adquiri alguns conhecimentos que considero importantes para a compreensão dessa definição de cultura”	A estudante afirma que para compreender o conceito de cultura, foi necessário estudos e construção de conhecimentos.	T <sub>1</sub> E20b	Estudos auxiliam na construção do conceito.		
“identificar a cultura não somente na literatura, mas em todos os espaços que constituem a nossa formação”	A estudante afirma que o conceito de cultura está presente não somente na educação formal (escolar), mas em qualquer espaço que exerça papel em nossa formação.	T <sub>1</sub> E20d	Conceito de cultura está ligado a espaços de aprendizagens.	Conceito ligado à aprendizagem	

Quadro 02 - unitarização e categorização do corpus (continua)

<p>“envolva o conhecimento, experiências, valores etc. e essa “cultura” é repassada por meio da comunicação ou por conversação de uma geração a outra”</p>	<p>A estudante fala da cultura como um conjunto de elementos de um grupo que é transmitido entre gerações a partir da linguagem ou de outra maneira que estas encontrem de estabelecerem a comunicação.</p>	<p>T<sub>3</sub>E22b</p>	<p>O conceito de cultura envolve conhecimentos repassados de uma geração para outra.</p>	<p>Cultura está ligada aos saberes e como esses são aprendidos.</p>	
<p>“os saberes, as aprendizagens dos antepassados dão subsídios para à construção de novos conhecimentos e de uma nova cultura”</p>	<p>O estudante afirma que novas culturas podem ser geradas a partir de novos conhecimentos. E que esses novos conhecimentos são construídos a partir de saberes de gerações anteriores, que por sua vez, servem como bases para eles.</p>	<p>T<sub>2</sub>E21b</p>	<p>Aprendizagens dos antepassados são bases para novos saberes.</p>		<p>O conceito de cultura é algo ligado às diferentes formas de existir de grupos específicos e ao fato de essas formas de ser e saber serem comunicados de uma geração para outra.</p>
<p>“considero cultura não somente a leitura de livros literários, mas, a compreensão das nossas crenças, respeito aos grupos diversos aos quais não sou pertença”</p>	<p>A estudante fala da concepção imatura de que cultura é ser “letrado” e afirma que este conceito vai além disto. Que este perpassa pela compreensão respeitosa das manifestações de fé, tanto de seu grupo quanto de outros.</p>	<p>T<sub>1</sub>E20c</p>	<p>Crenças de grupos específicos.</p>		

## Quadro 02 - unitarização e categorização do corpus (conclusão)

<p>“cultura é algo que está intrinsecamente ligado com as práticas desenvolvidas por cada indivíduo que vão sendo geradas nas suas relações individuais e coletivas”</p>	<p>O estudante fala da ligação da cultura com elementos do cotidiano do relacionamento de indivíduos com suas comunidades.</p>	<p>T<sub>2</sub>E21a</p>	<p>Práticas do indivíduo e sua relação com o grupo.</p>	<p>O conceito de cultura está relacionado a elementos da tradição de grupos específicos.</p>	
<p>“acredito que cultura tenha a ver com os costumes, as tradições e as crenças de cada sociedade ou de um determinado grupo social ou até mesmo em uma comunidade”</p>	<p>A estudante expressa sua concepção sobre o conceito de cultura a partir da relação deste com elementos da tradição de uma comunidade específica.</p>	<p>T<sub>3</sub>E22b</p>	<p>Tradição de um grupo.</p>		

Fonte: Produzido pelos autores.

Após os procedimentos de unitarização e categorização, é o momento de realizarmos a comunicação das análises realizadas por meio do metatexto. A ATD possibilita “que o pesquisador se desafie a compreender, a descrever e a interpretar, correspondendo a uma sucessão do pensamento em que não há previsão de pontos de chegada” (SILVA; MARCELINO, 2022, p. 128), e é basicamente essa incerteza e a busca pelo novo as bases da produção do metatexto. Este resultado é o que apresentamos na próxima seção.

## Cultura: um conceito complexo e diverso

“Conceito de cultura é de construção complexa e relacionado à diversidade de pensamentos.” (Primeira categoria final)

Nas palavras introdutórias deste texto, explicitamos uma visão teórica que é basicamente um consenso: a definição do conceito de cultura é um fenômeno complexo, pois existem múltiplas concepções sobre o tema, o que acaba não fornecendo uma definição final e objetiva. O fato de não conseguirmos conceituar não significa que não entendamos ou que não saibamos exemplificar elementos culturais, mas sim que a diversidade destes elementos é tamanha que uma definição unitária não dá conta de abarcá-los em sua totalidade.

Não sabemos se estamos prontos (e se um dia estaremos) para responder à pergunta feita pela professora da estudante M. E. ao lembrar sobre sua trajetória estudantil: “Quando eu estudava a educação básica, minha professora de literatura fez uma pergunta semelhante a essa [O que é cultura?]” (TEXTO 01, 2022, grifo nosso), principalmente sendo estudante da educação básica — não que ser estudante da educação básica seja uma condição intelectual inferior, mas a questão é que, segundo relações estabelecidas entre as unidades de análises das respostas dos estudantes, compreender o que é cultura demanda tempo, maturidade e leitura de mundo.

Podemos verificar ainda a complexidade da construção do conceito de cultura na resposta do estudante U. M. ao dizer que este é ligado às “práticas desenvolvidas” (TEXTO 02, 2022), pois este desenvolvimento de práticas demanda tempo, e cada indivíduo ou grupo lidam com o cotidiano de maneira que melhor lhe apetece. Falas das estudantes M. E. e E. K. também corroboram tal ideia quando dizem que o conceito de cultura se relaciona a “costumes” (TEXTO 01, 2022) e “experiências” (TEXTO 03, 2022), e indicam complexidade e diversidade.

Em um objeto das ciências sociais e/ou antropologia, como é o caso do conceito de cultura, é aceitável que não cheguemos a uma resposta formal nos moldes acadêmicos ou das ciências exatas; por este motivo, é comum olhares diferentes. Deste modo, emerge a nossa compreensão de que, além de complexas, são múltiplas as definições de cultura.

## Cultura: um conceito ligado às raízes do ser

“O conceito de cultura é algo ligado às diferentes formas de existir de grupos específicos e ao fato de essas formas de ser e saber serem comunicados de uma geração para outra” (Segunda categoria final).

Durante a leitura das respostas dos estudantes, foram notadas duas respostas que destoavam na sua essência. O estudante U. M. disse que “cultura não é algo que passado de pai para filho, ou de geração para geração” (TEXTO 02, 2022), enquanto a estudante E. K. afirmou que “essa “cultura” é repassada por meio da comunicação ou por conversação de uma geração a outra” (TEXTO 03, 2022). Aparentemente, uma afirmação é negação da outra, então estaria uma certa e outra errada? A resposta está na interpretação.

A importância de averiguar o fenômeno como um todo, que é a proposta da fenomenologia hermenêutica e, conseqüentemente, da ATD, é que não podemos estabelecer relações com fragmentos isolados sem compreender o contexto. Não estamos aqui para fazer inferências a partir das respostas, mas sim para tentar compreender o fenômeno partindo do que os estudantes disseram. O estudante U. M. diz anteriormente que “os saberes, as aprendizagens dos antepassados dão subsídios para à construção de novos conhecimentos e de uma nova cultura” (TEXTO 02, 2022), ou seja, se ele disse que os saberes das gerações passadas fornecem contribuições, implica em dizer que eles foram repassados, trocaram elementos e formaram uma nova cultura, como afirma D’Ambrósio (2008, 2009, 2013) ao tratar da dinâmica dos encontros culturais.

Outro dado que ficou evidente durante a leitura exaustiva das respostas e nos processos de unitarização e categorização é o fato de que os estudantes sempre relacionam o conceito de cultura às crenças, aos costumes e tradições. Dessa forma, conectam tal definição a elementos estritamente humanos, concordando com o pensamento de Cuche (1999, p. 13) ao dizer que “a noção de cultura se aplica unicamente ao que é humano. E ela oferece a possibilidade de conceber a unidade do homem na diversidade de seus modos de vida e de crença, enfatizando, unidade ou a diversidade”.

Compreendemos, portanto, que do fenômeno que se mostra ao nosso entendimento a partir das falas, podemos dizer que cultura é muito expressa sobre as formas tradicionais de vidas de indivíduos pertencentes a grupos

específicos, e essas tradições são repassadas entre gerações e se modificam conforme as necessidades das comunidades.

### **Considerações em aberto**

O objetivo deste texto foi o de tecer relações entre as diferentes concepções sobre o conceito de cultura a partir de informações obtidas por respostas fornecidas por estudantes de diferentes turmas de um curso de mestrado em Educação em Ciências e Matemática de uma universidade federal. A coleta de dados ocorreu por meio de pergunta realizada via aplicativo de troca de mensagens. As respostas foram filtradas e delimitadas de maneira que resultaram em três textos que seguiram para análise e interpretação nos moldes da ATD.

A ATD, como um processo auto-organizado (MORAES; GALIAZZI, 2011), nos fornece um passo a passo para tentarmos compreender o fenômeno como um todo. Partindo então dos procedimentos da ATD, realizamos a unitarização dos textos, onde essas unidades de análises são obtidas a partir da desmontagem dos textos. Nesta fase, obtivemos nove unidades, que serviram como base para a categorização.

A categorização é o momento em que buscamos relacionar os pensamentos dos participantes, é nela que buscamos a reorganização em meio ao caos que a unitarização deixou. Como trabalhamos um corpus de análise relativamente pequeno, procedemos apenas com a categorização inicial e categorização final, suprimindo assim, a categorização intermediária. Deste processo de categorização, obtivemos seis categorias, sendo quatro iniciais e duas finais, e a partir dessas relações estabelecidas, construímos o metatexto.

Os metatextos, momentos em que o pesquisador se assume como autor e passa a comunicar o que emerge da análise com ATD, foi a parte em que falamos das relações evidenciadas nos pensamentos dos estudantes a partir das categorias emergentes. Nelas podemos perceber que o conceito de cultura é complexo e demanda tempo de estudo, de vivência e de maturidade para ser construído, o que tem a ver com as aprendizagens estabelecidas durante a vida e com as relações com indivíduos e com grupos específicos.

Foi possível verificar também que os participantes relacionam o conceito de cultura às tradições, independente da natureza dessas, e que essas tradi-

ções são repassadas para outros ou interagem com outras formas de saberes e fazeres,<sup>8</sup> de modo a coexistirem harmonicamente.

De maneira geral, o movimento da aplicação da ATD foi satisfatório como técnica e, para além disso, foi eficiente na busca das conexões entre os pensamentos objetivados por este trabalho. Por focar no ser humano e vislumbrar a tentativa de compreensão do fenômeno como um todo, se acertou com nossa proposta produção que, apesar de simples, buscou evidenciar novas compreensões, bem como reafirmar e também relacionar estas com aquelas concepções já estabelecidas no meio acadêmico.

Unidade e diversidade humana parecem ser o ponto chave da conceituação de cultura, logicamente nosso objetivo não é tentar chegar a um conceito final, muito pelo contrário, é encontrar elos entre a diversidade de pensamentos. Esta diversidade apresenta-se no processo de categorização final por meio da categoria que indica que o conceito de cultura é algo ligado às diferentes formas de existir de grupos específicos e ao fato de essas formas de ser e saber serem comunicados de uma geração para outra. Então, a relação do indivíduo com o grupo, a dita especificidade coletiva, é parte essencial da cultura (EAGLETON, 2003).

Por fim, é relevante ressaltar algo emergente do movimento de análise, que a impossibilidade de se obter um conceito final de cultura se dá pelo fato de ela ser dinâmica e, assim sendo, uma cultura muda conforme as interações que faz com outras, é um “sistema dinâmico de significações simbólicas” (VERGANI, 1995, p. 24) e isso garante a nossa continuação enquanto espécie.

## Referências

- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUCHE, D. **A noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999
- D'AMBRÓSIO, U. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Revista Acta Scientiae**, Canoas, v. 10, n. 1, p. 07-16, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/74/66#:~:text=Seu%20objetivo%20maior%20%C3%A9%20dar,%2C%20compa%2D%20rar%2C%20classificar>. Acesso em: 25 out. 2022.

---

8 D'Ambrósio (2008, 2009, 2013).

- D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática e história da matemática. *In*: FANTINATO, M. C. (Org). **Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. p 12-23.
- D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Lisboa: Temas e debates, 2003.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- MENDES, I. A.; FARIAS, C. A. As culturas são marcas das sociedades humanas. *In*: MENDES, I. A.; FARIAS, C. A. (Org.). **Práticas socioculturais e Educação Matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2014. p. 15-48.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tX-zdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2022.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- SILVA, A. R.; MARCELINO, V. S. A análise textual discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. **Revista Inter-saberes**, v. 17, n. 40, p. 114-130, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2277>. Acesso em: 25 out. 2022.
- VERGANI, T. **Excrementos do sol**. A propósito de diversidades culturais. Lisboa: Pandora, 1995.

## 5. Literatura indígena e ensino de ciências: potencialidades do livro *Jóty, o tamanduá* evidenciadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD)

Caroline Heinig Voltolini<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.5

### Introdução

Neste ano de 2022, tive a oportunidade de conhecer uma aldeia indígena Kaingáng na cidade de Planalto/PR e dialogar com seus moradores sobre os desafios diários que enfrentam os povos originários para resgatar e manter sua identidade cultural. Foi buscando compreender mais sobre a cultura Kaingáng que escolhi como foco de pesquisa o livro *Jóty, o tamanduá*, escrito e ilustrado por Maurício Negro e Vângri Kaingáng (2010), que é baseado em narrativas tradicionais desta etnia. As ilustrações do livro são belíssimas e foram desenvolvidas pelos autores durante a Feira do Livro Indígena de Mato Grosso, Cuiabá (FLIMT), em 2009. A autora Vângri Kaingáng nasceu na Terra Indígena de Ligeiro (Rio Grande do Sul), é artista, formou-se em Ciências Biológicas e desenvolve diversas ações de valorização da cultura indígena.

---

1 Doutora em Biologia Comparada pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Professora adjunta do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS / Campus Realeza. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências Naturais “GPECien” (UFFS). Contato: carolinevoltolini@gmail.com.

A sociedade Kaingáng está fundamentada no conceito de dualidade representado pelas duas metades criadoras: Kame (ou Kamê) e Kairu (ou Kanhru), que podem ser evidenciadas nos grafismos tradicionais de cada clã, na linhagem dos descendentes, na classificação dos elementos presentes no mundo, dentre outros aspectos (AMARAL, 2013). Os Kaingáangs no Brasil residem, em sua maioria, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, e sua língua pertence à família linguística Jê, tronco Macro-jê (NEGRO; KAINGÁNG, 2010).

A Lei nº 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008) tornou obrigatória a inclusão de aspectos da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, em todo o currículo escolar, contudo sugere ênfase nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira. Apesar de ter passado mais de dez anos após a promulgação da Lei nº 11.645 de 2008, na prática ainda são verificados vários desafios para sua efetivação no âmbito escolar, como a falta de materiais didáticos pedagógicos para dar suporte a esta temática durante a formação inicial e continuada de professores (ÂNGELO, 2019).

Para potencializar o ensino de ciências, é importante explorar distintas formas de linguagem, como, por exemplo, a literatura (ZILLI; MASSI, 2017). Diante destas questões, procuro refletir neste capítulo sobre formas de estabelecer o diálogo entre o ensino de ciências e a literatura indígena, tendo como ponto de partida o livro de uma autora indígena Kaingáng, valorizando, deste modo, a cultura indígena e estabelecendo relações com alguns pressupostos do campo de estudos da decolonialidade, que questiona as atuais estruturas de poder e saber entre grupos sociais. Conforme ressaltam Dutra, Castro e Monteiro (2019),

Por isso, o repensar a educação em ciências implica em reconhecer suas formas de colonialidade do saber (conhecimento científico como neutro e universal) e do poder (como eurocentrado e único) e sua responsabilidade na formação/deformação do contexto social escolar no qual ela está inserida (DUTRA; CASTRO; MONTEIRO, 2019, p.11)

Com intuito de compreender se as aulas de ciências também podem ser um espaço para discussão de literatura indígena, a pergunta norteadora desta análise foi: Quais aspectos do ensino de ciências podem ser evidenciados a partir

do livro *Jóty, o tamanduá*? A metodologia adotada na presente pesquisa foi a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016), que pressupõe três momentos: (1) Unitarização, que é a fragmentação do corpus de análise; (2) Estabelecimento de categorias com base nas Unidades de Significado e (3) Elaboração de metatextos que possibilitam o surgimento de novas compreensões. O corpus empírico desta pesquisa foi o texto principal do livro *Jóty, o tamanduá*.

A partir do processo de unitarização do texto, conforme pressupõe a ATD, foram identificadas 14 unidades de significado (quadro 1) e determinadas quatro categorias iniciais (Biologia dos Animais, Biologia das Plantas, Ecologia e Cultura e Biologia). As categorias finais que emergiram foram: (1) Aspectos biológicos evidenciados no livro *Jóty, o tamanduá* e (2) Aspectos bioculturais evidenciados no livro *Jóty, o tamanduá*. A partir destas, foram elaborados dois metatextos que seguem abaixo.

Quadro 1 - Unidades de Significado empíricas provenientes do livro *Jóty, o tamanduá* e categorias de análise estabelecidas nesta pesquisa (continua)

Um periquito nos assoprou que, há muito tempo, dentro da grande montanha Crinjijimbé, moravam Kanhru e Kame	Biologia dos Animais	Aspectos Biológicos evidenciados no livro <i>Jóty, o tamanduá</i>
Tudo que existe desde então, tem uma metade criadora Kame e também outra metade criadora Kanhru; e cada metade tem poderes diferentes, embora, complementares. O sol pertence à metade Kame, dos Kaingáng que trabalhavam para fazer os animais do dia. A Lua pertence à metade Kanhru, dos Kaingáng que trabalhavam pelas criaturas da noite.		
Os Kame criaram Ming, a onça, magnífica criatura do dia		
Então, pela noite, os Kanhru começaram a fazer um outro bicho. Faltavam ainda os seus dentes, as suas unhas e uma língua quando começou a amanhecer. Baita perigo! Porque sob a luz do dia, os Kanhru perdiam todos os seus poderes. Assustados, botaram uma varinha fina e comprida na boca do bicho. E assim nasceu Jóty, o tamanduá, que desde então, só pode jantar formiga.		
Caminhou até encontrar uma pequena montanha que, na verdade era um gigantesco formigueiro, sobre o qual se sacudia Jóty, o tamanduá.		

Quadro 1 - Unidades de Significado empíricas provenientes do livro *Jóty, o tamanduá* e categorias de análise estabelecidas nesta pesquisa (conclusão)

Já Kanhru desceu pela vereda oposta, e nada sofreu porque a relva macia cobria toda a encosta.	Biologia das Plantas	Aspectos Biológicos evidenciados no livro <i>Jóty, o tamanduá</i>
No dia seguinte, o chefe Kanhru Kre foi a floresta para refletir. E muito caminhou mata adentro, até chegar a um lugar desconhecido: um pequeno roçado de chão batido, parecido com a praça da aldeia, cercado por velhas árvores e com galhos secos espalhados pelo chão.		
Logo após um grande dilúvio do qual ninguém escapou, o deus Tope ordenou às almas gêmeas que saíssem do abrigo.	Ecologia	
Gente, animal e planta se afinam juntos.		
O bicho fazia xik-xi com o chocalho e, e fazia turu com sua flauta de taquara	Cultura e Biologia	Aspectos Bioculturais evidenciados no livro <i>Jóty, o tamanduá</i>
Kanhru Kre aceitou o trato e aprendeu com o mestre tamanduá todos os cânticos e passos de dança, a tirar melodia da taquara, e a marcar o ritmo, com a cabaça recheada de grãos de milho		
Desde então, quando rezam pelos seus antepassados, os Kaingáng das duas metades, Kame e Kanhru, dançam, cantam e consomem Kiki, uma bebida à base de mel e água;		
A araucária é Kame. O cedro é Kanhru		
O lagarto é Kame. O macaco é Kanhru		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### Aspectos biológicos evidenciados no livro *Jóty, o tamanduá*

Nove das unidades de significado provenientes do livro *Jóty, o tamanduá* foram categorizadas como referentes aos aspectos biológicos no ensino de ciências. Estes aspectos possuem relação com as características dos animais e das plantas e com ecologia. Na revisão bibliográfica sobre o uso da literatura no ensino de ciências, realizada por Zilli e Massi (2017), foram encontrados quatro

trabalhos que tratam da literatura como promotora de interesse do aluno no ensino de biologia, focando em conteúdos como ecologia e a biologia dos animais.

Os animais que aparecem citados no texto e que podem ser utilizados como temas geradores de pesquisas com os alunos são: periquito, onça, tamanduá, formiga, lagarto e macaco. Em especial, ressalta-se a relação entre o tamanduá e seu alimento, as formigas. Como o livro trata também sobre a dualidade na cosmovisão Kaingáng, é interessante incluir na pesquisa os hábitos destes animais e comparar com as criaturas do dia (Kame) e criaturas da noite (Kanhru), segundo os Kaingáng. Sobre a vegetação, destaca-se menções à relva, floresta, mata, velhas árvores, taquara, milho, araucária e cedro. Aspectos ecológicos, como a interdependência entre os seres vivos, podem ser exploradas a partir da unidade de significado “Gente, animal e planta se afinam juntos”, podendo ser explorados questionamentos aos alunos sobre o significado desta sentença para posterior discussão.

Também podem ser discutidos aspectos relacionados a eventos ou fatores causadores de extinção de espécies a partir da unidade de significado “Logo após um grande dilúvio do qual ninguém escapou [...]”, bem como contextualizar quais seriam atualmente as principais ameaças a biodiversidade (redução de habitat, poluição, mudanças climáticas) e quais seriam os possíveis cenários futuros, podendo inserir conceitos tanto ecológicos quanto referentes à educação ambiental.

### **Aspectos bioculturais evidenciados no livro *Jóty, o tamanduá***

Destaco aqui o potencial dos aspectos bioculturais para estabelecer relações riquíssimas com o ensino de ciências. O registro destas narrativas dos povos originários, além de dar voz aos autores indígenas, também é uma importante forma de registro desta memória biocultural nas distintas etnias. As cinco Unidades de Significado que compõe a categoria Aspectos Bioculturais estão relacionadas com conhecimentos sobre utilização das plantas, cultura alimentar e classificação etnobiológica.

É importante ressaltar o conceito de Memória Biocultural e sua relação com a importância ecológica das sabedorias de povos originários. As dimensões genética, linguística e cognitiva compõem a memória da espécie humana e, num enfoque biocultural, abarca as relações existentes entre a história da humanidade e a natureza (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2008).

Segundo Posey (1986), a etnobiologia é o estudo sobre o conhecimento e conceitos elaborados por determinada sociedade em relação aos aspectos biológicos. Os conhecimentos tradicionais sobre a utilização de plantas relativos à etnobotânica são evidenciados nas unidades “[...] fazia turu com sua flauta de taquara” e “[...] a tirar melodia da taquara, e a marcar o ritmo, com a cabaça recheada de grãos de milho”, nas quais é possível destacar a utilização de plantas para a fabricação de instrumentos musicais. A etnobotânica é a ciência que estuda a relação e os conhecimentos humanos sobre as plantas, principalmente aqueles de comunidades tradicionais. Compreender estas relações entre populações humanas e o ambiente pode embasar ações que colaborem na conservação e manejo dessas plantas e demais recursos envolvidos, e pode gerar dados importantes para elaboração de políticas públicas direcionadas a povos originários e comunidades tradicionais (LUCENA, C.; LUCENA, R., 2020).

A unidade de significado “[...] e consomem Kiki, uma bebida à base de mel e água” pode ser um gancho para discussões que envolvam o resgate e valorização da cultura alimentar indígena. Mineiro e Triches (2018) evidenciaram a perda da cultura alimentar nas escolas indígenas da etnia Kaingáng no Paraná.

A etnobiologia é uma importante ferramenta, pois permite uma abordagem interdisciplinar entre o natural, o simbólico e o social nas distintas culturas (POSEY, 1986). As unidades de significado “A araucária é Kame. O cedro é Kanhru” e “O lagarto é Kame. O macaco é Kanhru” nos remetem sobre a importância de compreendermos sobre a classificação etnobiológica dos Kaingáng e suas relações com a cosmovisão desta etnia.

O conhecimento indígena não se enquadra em categorias e subdivisões precisamente definidas como as que a biologia tenta, artificialmente, organizar. Ao invés disso, o conhecimento biológico de folk vem a ser uma amálgama de plantas, animais, caçadas, horticultura, espíritos, mitos, cerimônias, ritos, reuniões, energias, cantos e danças (POSEY, 1986, p.15).

## Considerações finais

As ideias aqui apresentadas são provocações iniciais, buscando as relações que podem ser estabelecidas a partir da leitura do livro *Jóty, o tamandú*

*duá* e o ensino de ciências. Foram evidenciados no livro aspectos biológicos, como menções a animais, plantas e questões ecológicas. Ressalta-se também os aspectos bioculturais e etnobiológicos que podem ser uma rica fonte de discussões entre as relações estabelecidas entre o homem e o ambiente em distintos grupos sociais.

## Referências

AMARAL, T. F. do. **O Protagonismo Kaingáng no Espaço da Escola Indígena**. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013.

ÂNGELO, Francisca Navantino P. Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: Avanços e Desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39 n. 109, p. 357-378, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yrXGvcNFhs5JLcjJv9Nx5b-G/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 25 out. 2022.

DUTRA, D. S. A.; CASTRO, D. J. F. A.; MONTEIRO, B. A. P. Educação em ciências e decolonialidade: em busca de caminhos outros. In: MONTEIRO, B. A. P.; *DUTRA, D. S. A et al.* (Org.). **Decolonialidades na Educação em Ciências** (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências). 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2019. p. 1-17

LUCENA, Camilla Marques de; LUCENA, Reinaldo Farias Paiva de. Histórico, Definição e Importância da Etnobotânica. In: LUCENA, R. F. P. de *et al.* (Org.). **Perspectivas e avanços na etnobiologia: uma avaliação na conferência internacional do Brasil**. João Pessoa: UFPB, 2020. p. 36-54.

MINEIRO, Suzana Kagmu; TRICHES, Rozane Marcia. O papel do ambiente escolar na cultura alimentar Kaingáng: o caso da Terra Indígena Rio das Cobras, PR. **Interações**, Campo Grande, v. 19, n. 4, p. 757-771, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/rwknCNGPKxD8XGvkFF-d8hH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2022.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NEGRO, Maurício; KAINGÁNG, Vãngri. **Jóty, o Tamanduá: relato Kaingáng**. São Paulo: Global, 2010.

POSEY, Darrell A. Etnobiologia: teoria e prática. *In*: RIBEIRO, D. (Ed.). **Suma Etnológica Brasileira**. vol. 1. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 15-25.

ZILLI, Bruna.; MASSI, Luciana. Uma revisão bibliográfica sobre a utilização de obras de literatura na Educação em Ciências. *In*: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: Abrapec, 2017.

TOLEDO, Victor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **La memória biocultural**: la importância ecológica de las sabidurías tradicionales. Barcelona: Icaria Editorial, 2008.

## 6. Lutas das mulheres: praticando a Análise Textual Discursiva a partir da sinopse de um livro

Elaine Pinto Sousa<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.6

### Introdução

Este capítulo é o resultado de uma atividade prática após o estudo teórico de como realizar a análise de resultados, em uma pesquisa com a utilização da Análise Textual Discursiva (ATD) durante um curso on-line ministrado e orientado pelos professores Valéria de Souza Marcelino e Arthur Rezende da Silva. Dessa forma, o capítulo propõe seguir todos os passos da técnica de Análise Textual Discursiva defendida por Moraes e Galiazzi (2020), que são Unitarização, Categorização e Metatexto, conceitos que serão explicados nas seções posteriores. Foi utilizado como corpus da pesquisa a sinopse de um livro da autora Flávia Biroli, denominado *Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil*, publicado pela editora Boitempo em 2018 (BIROLI, 2018).

Portanto, este capítulo tem como objetivo fazer uma Análise Textual Discursiva de uma sinopse de livro como corpus empírico. A escolha da

---

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Pará Campus Belém. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Pará. Professora do Atendimento Educacional Especializado e vice-diretora na rede estadual de educação. Integrante do grupo de Pesquisa Formazon na Universidade Federal do Oeste do Pará. Contato eletrônico: elainestm1964@gmail.com

temática de gênero feminino para esta análise de dados foi pela sua relevância dentro das pesquisas qualitativas, por ser algo que está em constante debate no meio acadêmico.

## **Análise Textual Discursiva: definindo conceitos**

As pesquisas qualitativas precisam de um método de análise dos dados, e um método que vem ganhando bastante destaque em meio as publicações acadêmicas é a Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiazzi (2020), essa abordagem transita entre a análise de conteúdo e a análise do discurso, que são duas abordagens já consagradas nas pesquisas qualitativas. “ATD é uma metodologia de análise de textos e discursos na pesquisa qualitativa muito utilizada em pesquisas nas Ciências Humanas” (GALIAZZI; SOUSA, 2019, p. 1).

A ATD tem um processo próprio que envolve a escolha de um corpus empírico de pesquisa e nele sendo realizados a unitarização, categorização e, como produção final, o metatexto. Moraes e Galiazzi (2020) destacam que a primeira fase da ATD, que acontece na etapa empírica de escolha do corpus, é a Unitarização — fragmentação do todo em partes menores para uma melhor compreensão de seu significado, denominada como *unidades de significado*. Ao unitarizar o texto em fragmentos, surgirão outros conjuntos de unidades desta interpretação do pesquisador, que posteriormente irá se exercitar para elencar novas palavras que tenham significado e relação com esta unidade. Essa fragmentação proposta pelo autor necessita da utilização de códigos que servem para identificar as unidades mesmo nas etapas finais da análise, pois a recursividade é uma característica da ATD. Também é habitual conferir um título para cada unidade.

A próxima fase denominada por Moraes e Galiazzi (2020) é a Categorização. A partir do estabelecimento de relações entre as unidades, surgem as categorias, que vão sendo agrupadas de acordo com suas semelhanças. Moraes e Galiazzi (2020) destacam que esta categorização pode ser definida como *a priori* ou *emergente*. Quando se conhece de antemão o tema a ser analisado, ele é uma categoria *a priori*. “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamento de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 44).

Após a categorização realizada de forma homogênea, e que tenha sentido e pertinência de acordo com o objetivo da pesquisa, procura-se um aporte teórico que converse com as categorias propostas para a produção final, o metatexto, que é a última etapa da ATD. O aporte teórico é o que vai fundamentar o texto empírico. A teorização “é o que parte de teorias consistentes de interpretação no mundo e, em particular, do que se estuda” (GALIAZZI; SOUSA, 2019, p.12).

Essa busca da teorização após a categorização é que vai enriquecer a produção final do texto, essa fusão é necessária para a qualidade da pesquisa, pois o trabalho acadêmico necessita de uma teoria que o fundamente e não seria diferente na ATD. Todas as etapas realizadas na Análise Textual Discursiva têm um único objetivo, que é a produção do metatexto. Após a unitarização e a categorização, com todo o movimento recursivo, constrói-se o embasamento para o metatexto.

É esse movimento recursivo que faz da ATD uma metodologia de análise de dados tão diferenciada, ela desordena o que estava em ordem e cria um caos, uma tempestade e, por fim, vem uma bonança com o surgimento de um outro texto, uma nova forma de escrita, uma nova visão e interpretação do fenômeno que está sendo pesquisado.

## **Os passos da construção do metatexto**

A construção do conhecimento pelo ser humano acontece quando ele coloca em prática o que aprendeu na teoria. Durante o curso da ATD que foi ministrado, aprendeu-se a utilizar as teorias, mas somente na construção prática de uma análise textual discursiva, que teria uma avaliação positiva se houve realmente a assimilação do conhecimento. Portanto, é necessário a relação de teoria e prática para uma aprendizagem significativa, como defende Paulo Freire.

Para praticar o que foi estudado durante o curso, selecionou-se a sinopse do livro *Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil* (BIROLI, 2018) como corpus da pesquisa para a realização de uma Análise Textual Discursiva. Nesta seção, será descrito o caminho percorrido até se chegar ao metatexto, que perpassa a unitarização e a categorização, conceitos já explicados na seção anterior.

O primeiro passo da ATD é a unitarização das informações, portanto a sinopse foi unitarizada em 9 Unidades Empíricas, assim codificadas como UE, seguida de números cardinais conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Obtenção das Unidades Empíricas (continua)

<b>CÓDIGO</b>	<b>UNIDADE DE SIGNIFICADO</b>	<b>TÍTULO UNIDADE DE SIGNIFICADO</b>	<b>CATEGORIA INICIAL</b>	<b>CATEGORIA DE ANÁLISE (Final)</b>
UE01	Onde estão as mulheres? Todas em posição desvantajosa.	Desvantagem das mulheres	Lutas	
UE02	Separadas pelas marcas de classe, raça, etnia e região, compartilham em diferentes graus os prejuízos de um acesso restrito à cidadania.	Mulheres diferentes, porém, excluídas igualmente.	Direitos	
UE03	A inclusão precária do sexo feminino em nossa sociedade configura uma democracia incompleta	Precarização da mulher na sociedade	Desafio	
UE04	Em <i>Gênero e desigualdades</i> , Flávia Biroli enfrenta com brio a difícil tarefa de investigar os fundamentos dos privilégios atribuídos aos homens.	Privilégios dos homens, a história não nega.	Desafio	

Quadro 1 – Obtenção das Unidades Empíricas (continua)

UE05	Fornecer argumentos para os embates pelos direitos das mulheres	Lutas por direitos femininos	Lutas	
UE06	Teorias de gênero atualizadas dão suporte a um balanço dos avanços, retrocessos e impasses do movimento de mulheres brasileiras por igualdade.	Estudos de gênero: avanços e retrocessos.	Lutas	<b>Lutas das mulheres</b>
UE07	As conquistas nas últimas décadas são inegáveis, mas tem defrontado entraves estruturais à equidade de gênero e à justiça social e uma contestação sem trégua dos direitos adquiridos.	Conquistas femininas X entraves estruturais	Direitos	
UE08	As cinco dimensões analisadas nesta obra — divisão sexual do trabalho; cuidado e responsabilidade; família e maternidade; aborto, sexualidade e autonomia; feminismo e atuação política	Dimensões do estudo de gênero	Desafio	

Quadro 1 – Obtenção das Unidades Empíricas (conclusão)

UE09	Permitem ver como, apesar de alterações significativas neste quadro, o lugar das mulheres permanece subalterno, interpelando os limites da democracia.	O lugar da mulher na sociedade	Lutas	
------	--	--------------------------------	-------	--

Fonte: Elaboração própria.

No quadro 1, há o percurso de forma ordenada de como foram realizadas as etapas da ATD. Na primeira coluna, foi realizada a codificação empírica em 09 unidades, sendo codificada como UE (Unidade Empírica), seguida de números cardinais.

Na segunda coluna, estão escritas as unidades de significado que estavam na sinopse do livro e, partindo para a terceira coluna, realizou-se a elaboração de títulos que dessem sentido a essas unidades empíricas de significado. Partindo para a quarta coluna, faz-se a divisão dessas unidades empíricas em categorias iniciais, que conduzem à categoria final, ou seja, o metatexto, que será construído sendo a última etapa da ATD.

No quadro 2, definido como o quadro de análise teórica, tem-se as unidades empíricas que foram surgindo do corpus da pesquisa, e partindo dessas categorias, busca-se autores que conversem com estas unidades empíricas para ter um referencial bibliográfico na construção do metatexto. Foram utilizados quatro teóricos que dialogavam com as unidades empíricas para dar fundamentação à escrita final. Cada autor tem o seu código, que está explicado na legenda no rodapé.

Quadro 2 – Obtenção das Unidades Teóricas<sup>2</sup> (continua)

TÍTULO DA UNIDADE DE SIGNIFICADO EMPIRICO	UNIDADE SIGNIFICADO TEÓRICO	CÓDIGO DA UNIDADE TEÓRICA
Privilégios dos homens, a história não nega. (UE04)	O fenômeno da subordinação da mulher ao homem atravessa todas as classes sociais, sendo legitimada também por todas as grandes religiões (p. 21)	Ua01.CD01
Precarização da mulher na sociedade (UE03)	“É de fundamental importância compreender como a naturalização dos processos socio-culturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a superioridade dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos (p. 11).	Ua01.CD02
Desvantagem das mulheres (UE01)	Na tentativa de inculcar nos seres humanos a ideologia da inferioridade feminina, recorre-se, frequentemente, ao argumento de que as mulheres são menos inteligentes que os homens. Ora, a ciência já mostrou suficientemente que a inteligência constitui um potencial capaz de se desenvolver com maior ou menor intensidade, dependendo do grau de estimulação que recebe (p. 14)	Ua01.CD03
Estudos de gênero: avanços e retrocessos (UE06)	A inferioridade feminina é exclusivamente social. E não é senão pela igualdade social que se luta: entre homens e mulheres, entre brancos e não-brancos, entre católicos e não católicos, entre conservadores e progressistas (p. 15)	Ua01.CD04

- 2 Legenda dos códigos da Unidade Teórica e respectivos autores com suas referências  
 UA = Unidade do autor. CD = Citação direta seguida do número cardinal que foi categorizada a citação  
 Ua01.CD – SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.  
 Ua02.CD – BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo** — A Experiência Vivida. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.  
 Ua03.CD – FEDERICI, S. **Calibã e a Bruxa**. 1. ed. Editora Elefante. São Paulo, 2017.  
 Ua04.CD – REED, E. **Sexo contra sexo ou Classe contra classe**. 2. ed. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

Quadro 2 – Obtenção das Unidades Teóricas (continua)

Lutas por direitos femininos (UE05)	Travam-se cotidianamente, lutas para fazer cumprir um preceito já consagrado na Constituição republicana, de 24 de fevereiro de 1891, todos são iguais perante a lei (p. 15)	Ua01.CD05
Privilégios dos homens, a história não nega (UE04)	O poder do macho, embora apresentando várias nuances, está presente nas classes dominantes e nas subalternas, nos contingentes populacionais brancos e não brancos (p. 16)	Ua01.CD06
Privilégios dos homens, a história não nega (UE04)	O Mundo sempre pertenceu aos machos. Nenhuma das razões que nos propuseram para explicá-lo nos pareceu suficiente (p. 81)	Ua02.CD01
Dimensões do estudo de gênero (UE08)	Na época em que o gênero humano se eleva até a redação escrita de suas mitologias e de suas leis, o patriarcado se acha definitivamente estabelecido: são os homens que compõem os códigos. É natural que deem à mulher uma situação subordinada (p. 101)	Ua02.CD02
Lutas por direitos femininos (UE05)	Desde o início do movimento de mulheres, as ativistas e teóricas feministas viram o conceito de corpo como uma chave para compreender as raízes do domínio masculino e da construção da identidade social feminina (p. 31)	Ua03.CD01
O lugar da mulher na sociedade (UE09)	Mesmo quando os homens alcançaram certo grau de liberdade formal, as mulheres sempre foram tratadas como seres socialmente inferiores, exploradas de modo similar às formas de escravidão (p. 27)	Ua03.CD02
Conquistas femininas X entraves estruturais (UE07)	Foi o afluxo crescente da mulher como trabalhadora assalariada na indústria, nas fábricas e nas profissões liberais que introduziu um fato novo em sua vida, alguma coisa que a maioria de suas predecessoras do século XIX jamais chegou a possuir: a independência econômica (p. 155)	Ua04.CD01

## Quadro 2 – Obtenção das Unidades Teóricas (conclusão)

Mulheres diferentes, porém, excluídas igualmente (UE02)	Passou o tempo em que as mulheres se submetiam, silenciosas e indefesas, a desigualdade, a discriminação e ao estado de inferioridade que a sociedade capitalista lhes tinha destinado como sexo (p.157)	Ua04.CD02
---	--	-----------

Fonte: elaboração própria.

Ao realizar a seleção de unidades de significado e, posteriormente, fazer esta fragmentação ou redução das categorias até se chegar à categoria final, utilizou-se como método a análise indutiva que, segundo Moraes e Galiuzzi (2020), é um método que implica produzir as categorias partindo da análise do corpus da pesquisa e os organiza em conjunto de elementos semelhantes. A luta das mulheres foi a categoria resultante da análise, portanto, o metatexto, sendo fruto da interpretação do autor analista. Esta reorganização será reescrita e entrelaçada na próxima seção.

### **Lutas das mulheres: em busca da construção de um metatexto**

O metatexto surgiu da categoria final *lutas das mulheres*. Após a unitarização e a categorização, surge este tema que é de grande relevância, sobretudo para as mulheres, que sempre tiveram direitos suprimidos pela sociedade patriarcal.

As mulheres incessantemente buscaram lutar por direitos que sempre foram por privilégio dos homens. A autoridade masculina sempre esteve presente na sociedade estruturalmente machista e sexista. A quebra deste paradigma da desigualdade de gênero, através de movimentos feministas, foi o marco para a busca do fim da opressão e da garantia de liberdade, igualdade e direitos.

No Brasil, uma grande teórica que estuda sobre gênero é Flávia Biroli e, portanto, a justificativa da sinopse do livro dela para ser usado como corpus empírico para a análise textual discursiva. Outras teóricas da temática de gênero também foram utilizadas para manter este diálogo sobre a luta que as mulheres precisam travar diariamente para não terem suas conquistas esca-moteadas, como bem visualizado no quadro 2.

Ao verificar a posição de desvantagem das mulheres na sociedade, como na UE01, observe-se que sempre houve desvantagem sobre as mulheres, elas constantemente eram vistas como frágeis e menos inteligentes, e necessitavam de proteção masculina. Na Ua01.CD03, fica explícita esta conexão, ao ser afirmado pela autora Saffioti (1987) que a ciência já mostrou que a inteligência não depende de gênero, e sim do grau de estimulação a que o indivíduo é submetido. Borges (2017) corrobora este pensamento ao afirmar que o ser humano nasce bicho e se humaniza nas relações sociais. As teorias sociointeracionistas defendidas por Vygotsky (2001) ratificam que o ser humano aprende com o outro, portanto é um ser que se difere do bicho devido a sua capacidade de transformar o ambiente em que vive e se apropriar dele para sobreviver. Não há distinção entre homens e mulheres no que se refere à inteligência, e sim o meio em que vivem e estão inseridos é que os pode diferenciar.

A subordinação da mulher perpassa as classes sociais, sendo legitimada na religião, como mencionado na Ua01.CD01. A citação que consta na bíblia, “E da costela que o Senhor Deus tomou do homem formou uma mulher; e trouxe-a a Adão” (BÍBLIA DE ESTUDO MATTHEW HENRY, 2014, p.8) evidencia a submissão da mulher ao homem. Portanto, a mulher é considerada uma parte do homem — que, com isso, tem o direito e o poder de domínio sobre ela — inclusive lhe devendo a própria vida.

Esse domínio do macho sobre a mulher se inicia no livro de Gênesis, e neste mesmo livro contido na bíblia a mulher também é responsabilizada pelo desastre da humanidade, tirando o homem do Jardim do Éden, que era o Paraíso construído por Deus. Eva, a mulher que colocou tudo a perder, ao ter saboreado o fruto proibido, uma maçã, oferecida por uma serpente. A mulher carrega consigo a culpa da saída do homem do paraíso. Eva, a mulher que trouxe o pecado ao mundo, como cita o trecho bíblico: “E a Adão disse: Porquanto destes ouvidos à voz de tua mulher e comeste da árvore de que te ordenei dizendo: Não comerás dela, maldita é a terra por causa de ti, com dor comerás dela todos os dias de tua vida” (BÍBLIA DE ESTUDO MATTHEW HENRY, 2014, p.11).

Com base nas considerações bíblicas, a mulher é sinônimo da destruição da beleza da criação de Deus, e a sociedade legitimou esse pensamento, deixando-a limitada à função social de servidão, cuidado dos filhos e do lar, totalmente submissa às ordens e vontades do homem. Beauvoir (1970) cita que a mulher luta para mudar seu cenário de opressão, e que essa forma de

inviabilizar a mulher que o homem utiliza é uma forma de deixá-la à margem da sociedade, mantendo-as silenciadas e rotuladas como pessoas incapazes e sem identidade. Conforme Beauvoir:

Organizando a opressão da mulher, os legisladores têm medo dela. Das virtudes ambivalentes de que ela se revestia retém-se principalmente o aspecto nefasto: de sagrada, ela se torna impura. Eva entregue a Adão para ser sua companheira perde o gênero humano; quando querem vingar-se dos homens, os deuses pagãos inventam a mulher e é a primeira dessas criaturas, Pandora, que desencadeia todos os males de que sofre a humanidade. O Outro é a passividade em face da atividade, a diversidade que quebra a unidade, a matéria oposta à forma, a desordem que resiste à ordem. A mulher é, assim, votada ao Mal (BEAUVOIR, 1970, p. 101).

Diante disso, a mulher busca há milênios conquistar seu espaço na sociedade, fugindo das amarras da opressão que já lhe é imposta desde o nascimento, lutando por modificações contra algo que está enraizado desde o surgimento do mundo e se espraia no decorrer de sua vida educacional, pessoal e profissional.

## Considerações finais

Pretendeu-se, com este capítulo, mostrar, na prática, os passos da Análise Textual Discursiva, utilizando uma sinopse de um livro como corpus de pesquisa. Nesse percurso, foi importante a junção da teoria realizada nos encontros síncronos durante o curso com a prática, neste momento utilizando a ATD como metodologia na análise de dados. O processo descrito poderá ser útil como modelo a ser seguido por outros colegas pesquisadores que utilizam a Análise Textual Discursiva em suas pesquisas qualitativas.

## Referências

- BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo — A Experiência Vivida**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BÍBLIA DE ESTUDO MATTHEW HENRY. **Bíblia Sagrada contendo o antigo e novo testamento**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: SBB, 2014.

- BIROLI, F. **Gêneros e Desigualdades limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 25 out. 2022.
- FEDERICI, S. **Calibã e a Bruxa**. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2017.
- GALIAZZI, M. C. SOUSA, R. S. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 01-22, abr. 2019. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/227>. Acesso em: 25 out. 2022.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2020. *Ebook*.
- REED, E. **Sexo contra sexo ou Classe contra classe**. 2. ed. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.
- SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## 7. Percepções sobre o significado de natureza e preservação da terra: um olhar assentado na Análise Textual Discursiva

Ercilene do Nascimento Silva de Oliveira<sup>1</sup>

Lucilene da Silva Paes<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.7

### Uma breve introdução

O meio ambiente é uma temática global há mais de cinquenta anos. Na década de 1970 em Estocolmo, na Suécia, ocorreu o primeiro debate mundial para se discutir como as questões relacionadas ao ambiente natural poderiam afetar a humanidade. A necessidade de se preservar o planeta com ações sustentáveis envolve questões ambientais, educacionais, econômicas e de qualidade de vida com o princípio de que os atos do presente vão impactar na vida das futuras gerações (ONU, 1972).

---

1 Doutoranda em Ensino Tecnológico pelo PPGET/IFAM e Mestra em Educação em Ciências na Amazônia pelo PPGEEC/UEA. Integra como estante o grupo de pesquisa Utilização de Recursos Naturais Amazônicos – URNAEA/IFAM. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação em Ciências em Espaços Não Formais - GEPECENF/UEA. Bolsista FAPEAM. Contato: ercilene.oliveira@gmail.com

2 Doutora em Agronomia Tropical. Pesquisadora de temáticas relacionadas a área de anatomia vegetal. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico -PPGET/IFAM. Professora da Graduação do IFAM-CMC. Integrante do grupo de pesquisa Utilização de Recursos Naturais Amazônicos – URNAEA/IFAM. Contato: lucilene.paes@ifam.edu.br

Ao tecer o entendimento da percepção sobre o ambiente natural, Tuan (2012) estabelece a correlação com a visão de mundo e a constituição do percebido a partir dos elementos presentes no ambiente social e físico de um povo. Fundamentado na relação da temática, surge o pensamento de Reigota (2010) sobre meio ambiente, no qual o autor nos revela que os elementos naturais se constituem em um lugar que é determinado e percebido pela pessoa numa relação dinâmica. A interação, conforme entendimento do autor, se estabelece por meio de processos que envolvem a cultura, a tecnologia, a história, a transformação do meio natural e construído (REIGOTA, 2010).

Versando sobre a relação da natureza com a educação e a sociedade, trazemos por referência o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, contido como anexo dentro do Programa Nacional Educação Ambiental (ProNEA) do Ministério do Meio Ambiente do Brasil (BRASIL, 2005). Trata-se de um manuscrito norteador mundial no qual as temáticas ambientais foram elaboradas por representantes de todo o mundo com o compromisso de gerir proposições educativas para proteger a vida na Terra alicerçados em ações ambientais formativas, com valores e condutas sociais (BRASIL, 2005).

Corroboramos o entendimento de que a educação se faz no diálogo e nas vivências com o mundo em uma dinâmica na qual o refletir e o agir se entrelaçam na constituição das ações humanas (FREIRE, 2019). Diante disso, a Análise Textual Discursiva (ATD) emerge para validar a interpretação de significados gerados a partir do entendimento do pesquisador baseado nas condições de produção de um texto (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Entendermos que a educação ambiental advém de ações reflexivas e dialógicas, por conseguinte, encontramos nos arcabouços teóricos da ATD o cerne da intertextualidade e a expressão do momento, com o sentido da comunicação despontando entre as personagens do processo (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2021). Justificamos a abordagem analítica para as interações apoiados no entendimento de que o metatexto concebido pelos idealizadores da técnica configura-se no nosso momento de inferir sobre o fenômeno estudado, tendo as visões dos participantes atravessadas pelo saber de teóricos da questão ambiental no Brasil e no mundo.

Considerando que a temática ecossistêmica está presente em diversas conjecturas, as mensagens midiáticas inclusas em conteúdos audiovisuais são

importantes disseminadoras de questões globais. Destacamos, nesse estudo, um documentário lançado em abril de 2022 pela provedora de filmes Netflix, intitulado *Os parques nacionais mais fascinantes do mundo*, tendo o ex-presidente do Estados Unidos, Barack Obama, atuando como apresentador. A parte introdutória do primeiro episódio, denominado *Maravilhas do mundo*, configura-se na base mediadora dessa proposta educativa de análise com abordagem qualitativa. O material busca estabelecer essa conexão da vivência do ser humano com o meio ambiente, tecendo relações de afeto e cuidado com a natureza.

Em meio a essa reflexão, salientamos que a Organização das Nações Unidas, no manuscrito da Agenda 2030, a qual descreve, em seus dezessete Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), relações que perpassam também a política, a economia e a sociedade. De forma integradora, estabelece estreita relação dos objetivos com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por entender que são facilitadoras na implementação das metas e objetivos da agenda (ONU, 2015).

Nesse ponto, encontramos a interseção que nos leva ao esforço de conciliar as tecnologias com práticas que possam ser adotadas para combater desigualdades sociais e promover o debate sobre a temática ambiental em diferentes esferas. Ao articular sobre a percepção ambiental, adotamos o recurso do audiovisual para o presente estudo como forma integradora da proposta.

Nesse sentido, analisamos com o recurso da ATD a percepção sobre natureza, seres vivos e o cuidado com a Terra nas respostas de catorze futuros licenciados em Ciências Biológicas de uma instituição pública de ensino superior localizada em Manaus, Amazonas, que estavam cursando a disciplina Educação Ambiental no primeiro semestre de 2022. Os participantes assistiram ao vídeo introdutório do documentário para, posteriormente, fazerem suas próprias narrativas. Estabelecemos o percurso do estudo em três trilhas, sendo a primeira com o marco teórico, seguida do caminhar metodológico e, por fim, à abordagem da temática nos construtos da ATD.

## **A trilha teórica**

A fim de estabelecer a conceituação da palavra *percepção*, recorreremos ao dicionário e encontramos a definição como sendo “a ação ou o efeito de perceber alguma coisa por meio de sensação; impressão; percepção do clima”.

Também é algo “sentido através da inteligência; do entendimento; da percepção de uma teoria” (DICIO, c2009-2022).<sup>3</sup> Ao articular o termo com estudiosos do assunto, emergem autores como Tuan (2012), Lynch (1997) e Merleau-Ponty (2018) que transitam seus trabalhos no universo do percebido mediado pelas vivências e histórias, estabelecendo pontes nas quais os sentidos humanos vão indicar a comunicação com o meio natural.

Ancorados na percepção ambiental, proferimos o pensamento de Tuan (2012) quando nos mostra que as pessoas desenvolvem uma capacidade de atribuir sentido sem distorções a partir das vivências com o meio ambiente em que estão. Para ele, “Topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 2012, p. 19). O estudioso distingue o olhar das pessoas a partir dos ambientes: a visão de mundo urbano é fechada em retangularidade para quem convive nas cidades edificadas; e aberta, com um olhar apurado, para quem está acostumado aos ambientes naturais.

Despontando nas reflexões de Lynch (1997), a percepção da imagem do meio ambiente está situada por três componentes, sendo eles: a identidade na qual o objeto observado se distingue de outras coisas e é percebido pela sua forma; a estrutura, na qual está a relação espacial do objeto com o observador, o local onde ocorre o contexto da observação, e, por fim, o significado em que, na percepção do observador, ganha um sentido de ordem prática ou emocional (LYNCH, 1997).

Sob outra perspectiva, o filósofo francês nos diz: “eu poderia entender por sensação, primeiramente, a maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 23). No entendimento do estudioso, a percepção se revela na experiência da pessoa com dois momentos distintos, sendo o primeiro o que Merleau-Ponty (2018) designa como “visível”. Nesse caso, é algo que se aprende com o olhar. Em segundo, o autor traz o termo “sensível” e associa a palavra com os sentidos usados no ato de perceber. À vista disso, para Merleau-Ponty (2018, p. 44) a nossa percepção pode ser chamada de “óculos da memória”, pois permite visualizar imagens guardadas em nossa mente que tiveram significação em nossas vidas.

---

3 Conceituações de percepção retiradas do dicionário on-line. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/percepcao/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

As vivências do indivíduo vão impactar na forma como ele interage com o meio natural, de forma positiva ou não. Por meio dessas representações sociais da pessoa com o meio natural, Reigota (2010) nos mostra que é importante uma participação cidadã mais ativa nas discussões das temáticas ambientais. Embora apresente em seus estudos a visão de vários autores sobre o que seja meio ambiente, Reigota (2010) expõe sua própria designação:

Defino meio ambiente como: o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído” (REIGOTA, 2010, p. 14-15).

Tendo em consideração as ponderações de Reigota (2010) sobre o meio ambiente como um espaço determinado no tempo, o autor nos mostra que as fronteiras são estabelecidas pelo conhecimento. Quanto mais se aprofunda, mais alarga o espaço aprendido. Versando sobre o percebido, Reigota (2010) cita a variação de acordo com as representações específicas que cada pessoa tem sobre as suas experiências cotidianas. Nesse processo de transformação do espaço no ambiente, os meios naturais e sociais vão agir sobremaneira na formação da pessoa, como diz o autor: “o homem também é transformado por eles” (REIGOTA, 2010, p. 15).

Retomamos as informações já citadas sobre a década de 1970 e às discussões de lideranças mundiais realizadas em Estocolmo para citar que a ONU restabeleceu a temática *Uma só Terra* em 2022, desta vez como eixo central do Dia Mundial do Meio Ambiente, num esforço de ressaltar o fato do propósito permanecer relevante, afinal, o planeta é a única casa de todos e os recursos são finitos, portanto merecem atos de cuidado globais (ONU, 2022).

A abordagem é retratada em um viés de emergência diante do fato dos impactos já sentidos no planeta com as mudanças climáticas. A ONU, ao estabelecer o slogan *Uma só Terra*, leva escolas e instituições ligadas ao meio ambiente em todo o mundo a refletirem sobre a mensagem com o apelo de ações ambientais coletivas. A campanha reeditada estabelece pontos de atenção para as alterações do clima, da poluição da natureza e da necessidade de uma forma sustentável de vida (ONU, 2022).

Nesse ponto, entendendo que os sujeitos dessa proposta são futuros professores, estabelecemos essa relação dialógica com o audiovisual da Netflix apresentado por Barack Obama por entendermos que, como docentes de Ciências Biológicas, os participantes terão, dentre muitas atribuições, falar de Educação Ambiental e sustentabilidade em suas aulas de modo integrativo e crítico com seus futuros alunos.

## O caminhar do método

No percurso metodológico da análise, as interações dos sujeitos em torno do fragmento do vídeo a partir da fala da figura pública do ex-presidente estadunidense foram entrecruzadas com as concepções de teóricos na construção final em um metatexto, congregando o universo pesquisado. A ATD nos conduziu nesse desvelar do objetivo de analisar a percepção de um grupo de estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas sobre natureza, relações com os seres vivos e o cuidado com a Terra, tendo por motivação a fala inicial de Barack Obama, ex-presidente dos EUA, no episódio *Maravilhas do mundo* do documentário do Netflix *Os parques nacionais mais fascinantes do mundo*. Para entendimento do discurso textual motivador que emergiu na realização deste estudo, reproduzimos a fala inicial do ex-presidente dos EUA, Barack Obama, apresentada aos participantes do estudo:

A baía de *Hanauma* é um de meus lugares favoritos no mundo. Eu cresci no Havaí. Esse era o meu quintal. O meu amor pela natureza começou aqui. Quando eu era criança os espaços naturais e os do cotidiano eram a mesma coisa. Partes essenciais das nossas vidas. Eu quero garantir que a natureza faça parte da vida das minhas filhas e dos meus netos. Junte-se a mim para conhecermos os grandes parques nacionais e as áreas selvagens do nosso planeta numa jornada pelas maravilhas naturais da nossa maior herança. A minha mãe costumava dizer que quando estava grávida ela vinha aqui ouvir o barulho do mar. E olhar as ondas quebrando nos recifes de coral. Ela dizia que era por isso que eu era tão calmo. Eu já tinha passado muito tempo aqui antes mesmo de nascer. Quando eu tinha seis anos, a Baía de *Hanauma* se juntou ao número crescente de áreas naturais protegidas. O que começou com um desejo de proteger a natureza para as pessoas desfrutarem, tornou-se um movimento mundial para preservar

essas áreas para as gerações futuras. São lugares para fugir do estresse do dia a dia. E para inspirar os nossos filhos. São um paraíso para as espécies ameaçadas e uma incubadora para as pesquisas científicas. Não apenas abrigam uma grande variedade de vida na Terra, como regulam o clima, limpam o ar e purificam a nossa água. Quando a humanidade começou a proteger esses lugares nós não percebemos o quanto eles se tornaram importantes. Hoje eles são as últimas fortalezas da natureza e da vida selvagem. Alguns são tão remotos que nós só estamos começando a desvendar os seus segredos (MARAVILHAS DO MUNDO, 2022, s/p).

Constituíram o corpus do estudo respostas de catorze estudantes do sétimo período de licenciatura em Ciências Biológicas matriculados no primeiro semestre de 2022, na disciplina de Educação Ambiental de uma instituição de ensino superior pública da cidade de Manaus, Amazonas. Sob a ótica de Bauer e Aarts (2015), conceituamos corpus como a evidência empírica de uma pesquisa social na qual sustenta-se a base da investigação de argumentos para uma afirmação ou refutação (BAUER; AARTS, 2015). Nossa ancoragem deu-se na seleção de parte de um discurso textual de uma figura pública mundial e de segmentos de falas de futuros professores de Ciências Biológicas.

## **A exploração dos dados na trilha da Análise Textual Discursiva**

Falar de Análise Textual Discursiva requer, inicialmente, a conceituação da técnica, e, para isso, recorreremos a Moraes (2021) para estabelecer que a ATD é uma metodologia de análise de informações adotada por pesquisadores sociais. De modo singular, podemos dizer que esse modelo é um processo o qual podemos achar semelhanças com a Análise de Conteúdo ou Análise do Discurso, mas, de modo especial, a ATD se caracteriza pelo processo de “unitarização, categorização e metatexto” (MORAES, 2021, p. 87). No pressuposto do autor, o desafio de quem utiliza a técnica é projetar uma relação de autoria que perpassa conjecturas epistemológicas, ontológicas e metodológicas. No cenário investigativo da análise proposta por Moraes (2021), o pesquisador vive uma realidade consolidada em construções humanas baseadas na interação por meio da linguagem.

Articulando o entendimento e a organização da ATD nos construtos apresentados por Moraes, Galiuzzi e Ramos (2021), temos inicialmente as

unidades empíricas a compor a base do corpus, de onde foram extraídos os fragmentos de falas de acordo com o objetivo da pesquisa. O ponto inicial do estudo se constitui nas “ideias iniciais dos participantes e interações com outros participantes” (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2021, p. 147), de onde, após leitura exaustiva e em um movimento recursivo, apresenta-se um modo singular da técnica de análise. De acordo com Moraes, Galiazzi e Ramos (2021), esse movimento de reconstrução a partir de idas e vindas nos textos é descrito com o símbolo de uma espiral, na qual o saber inicial transmuta em forma ascendente em um processo no qual, após a análise, surge um novo saber para quem está envolvido.

Ainda fundamentados nessa parte inicial, os autores apresentam a unidade teórica em que ocorre a mediação com a epistemologia das temáticas estudadas. Como ressaltam os autores da ATD, essa é a “marca da Análise Textual Discursiva” (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2021, p. 52), pois dela advém os enunciados teóricos para auxiliar na composição do estudo com o intuito de ampliar a compreensão do pesquisador e colaborar na composição do metatexto, momento autoral da técnica.

O segundo momento do percurso é a categorização, na qual são feitas as relações entre as unidades empíricas e teóricas investigadas e desmembradas em um processo de leitura que resultará em cenários criados pelo analista, com situações de resumo das falas que se tornaram unidades. Essas categorias vão se desmembrar em inicial, intermediária e final, de onde surge a ideia que constituirá o metatexto com a análise final (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2021). Na última etapa, constam as impressões do pesquisador com base nos relatos dos sujeitos, e, nesse estudo, vamos considerar as falas em que estejam evidenciadas as percepções sobre o ambiente natural.

No movimento de comunicação entre sujeitos, na visão freiriana, temos que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronuncia-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2019, p. 109). Nessa situação, convém exemplificar falas dos sujeitos envolvidos, os estudantes da disciplina de Educação Ambiental da Licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição pública de ensino superior da cidade de Manaus, Amazonas, que expressaram pontos de vista sobre natureza, preservação e ações para cuidar da Terra.

Diante do exposto, de forma exígua, apresentamos a seguir as categorias iniciais e finais do estudo:

Quadro 1 – Caminho das categorias

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Categoria Final</b>
O sentimento da pessoa pela natureza	Filhos da Terra, amantes da natureza, protetores da vida.
Tudo que é vida é natureza	
Agir agora para ter no futuro	
Cuidado global coletivo	

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

### **Filhos da Terra, amantes da natureza, protetores da vida**

Na trilha de nossa análise, estabelecemos um recurso virtual para unir a figura do ex-presidente com os futuros professores. No discurso de uma pessoa ilustre, fomentamos o debate em uma sala de aula da Educação Ambiental na Amazônia. Nessa relação de elo afetivo, vimos em Tuan (2012, p. 135) que a topofilia representa os laços afetivos que unem os seres humanos com o meio ambiente material. Encontramos a descrição desse sentimento de emoção mais forte em um momento da fala de Barack Obama (chamaremos de UEBO para designar as próximas representações textuais do ex-presidente). Quando descreve o local onde cresceu, chama o espaço de quintal, de tão próximo que era do seu convívio. Essa proximidade cria o elo de nativo que Tuan (2012) designa para identificar a pessoa natural do ambiente. Destacamos, para representar esse fragmento, a frase: “O meu amor pela natureza começou aqui. Quando eu era criança os espaços naturais e os do cotidiano eram a mesma coisa. Partes essenciais das nossas vidas (UEBO2)”.

Essencial é tudo que não pode faltar em narrativas na qual se tem a natureza como imprescindível à vida, propriedade destacada também por docentes de Ciências Biológicas envolvidos no estudo. Para efeito de identificação desses sujeitos, adotamos o acrônimo E para a letra de “estudante” e UE para designar as unidades empíricas. A emoção está no discurso de E3 quando traz o sentido da vida e de comunhão à concepção que tem sobre o ambiente

natural. Na compreensão de E4, a natureza é “felicidade, subsistência e futuro. Felicidade por ter a honra de viver em um local cercado da floresta mais biodiversa do mundo”. Aferindo a relação com a expressão “o meu quintal” citada pelo ex-presidente, encontramos na fala dos dois esses apegos descritos por Lynch (1997) como o componente do sentido de ordem emocional que nos liga ao meio ambiente.

A praia do Havá é o fenômeno mobilizador dessas articulações. Merleau-Ponty (2018, p. 96) assim descreveu a Fenomenologia, como sendo “a aparição do ser para a consciência”. Ampliamos a visão do autor para esse olhar além do que se apresenta aos olhos ou aos demais sentidos. Entendemos que perceber um fenômeno é tomar consciência da relação dele com o mundo. E14 evidenciou o pensamento reflexivo ao analisar a natureza com o sentido da vida. Assim disse:

O sentido da vida está em perpetuar a permanência e o patrimônio genético para uma não extinção, carinhosamente chamado de gerações futuras e consciência ecológica. Na melhor tradução, não há vida sem vida, não há futuro sem passado, não há erros justificados em soluções de conveniência (UEE14).

É importante destacar que atividades com vídeo são recursos didáticos com capacidade de unir laços de vivências diferenciadas, pois, muitas vezes, remetem a situações de um passado, presente ou futuro, e dependendo da mensagem assimilada, podem influenciar na mudança atitudinal do indivíduo. Percebemos isso na expressão do pensamento de E11 quando escreve: “os modos que compreendemos a Natureza definem que tipo de modificações ou conservação lhe impomos e têm impacto direto sobre nossas vidas”.

Estudiosos como Marcomin e Sato (2016) entendem que a escola deve constituir-se no espaço educativo o qual consiga integrar o indivíduo ao meio ambiente. Nessa compreensão da teia que é a vida e na visão epistemológica de sustentabilidade de Capra (2006), encontramos o discurso de E8 a consciência de que a solução é algo global e coletivo, e não individual e segmentado geograficamente:

As espécies estão interligadas em uma teia, então é importante preservar e se conscientizar sobre essa relação que ocorre entre os seres vivos e o meio ambiente,

até para futuras gerações poderem aproveitar o que há de melhor no planeta (UEE8).

As relações com homem e a natureza muitas vezes não são modificadas em relação ao tempo, espaço e local. As paisagens inspiradoras resgatam lembranças capazes de constituir elementos transformadores, desenvolvendo mudanças atitudinais no indivíduo. Discorrendo sobre a teoria dos sistemas de Capra (2006), justificamos as múltiplas inter-relações que interligam as famílias terrenas, identificando conceitos essenciais pelos quais a natureza sustenta a vida. Esse conceito básico deve fazer parte da *práxis* dos futuros docentes que vão atuar na educação básica.

Na enunciação de E10, temos um discurso crítico de quem tem a concepção do quanto a ação desmedida de alguns empresários compromete o ecossistema global: “Recurso alternativos ajudam a diminuir os usos indiscriminados dos meios naturais para benefícios de empresários ambiciosos e agressores da natureza e muitas vezes sem respeitar as leis” (UEE10).

“Os modos que compreendemos a Natureza definem que tipo de modificações ou conservação lhe impomos e têm impacto direto sobre nossas vidas”, narra E11 ao discorrer sobre a percepção dele inserido no mundo e seu papel como agente transformador de ações preservacionistas no espaço vivido. Na tessitura de uma visão freiriana, temos, na expressão descrita acima, a essência do discurso do estudioso da educação quando nos diz: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2019, p. 108).

Depois de trilhar por tantas reflexões nas falas dos estudantes, futuros professores, encontramos o sentimento de cuidado com o meio ambiente descrito em palavras. Projetamos possíveis ações futuras no campo da docência, imaginando que a experiência vivida na prática de assistir um vídeo em sala de aula possa ter marcado os 14 sujeitos dessa ação. Como relata a fenomenologia de Merleau-Ponty (2018), projetamos que o vivido seja a maneira de afetar essas pessoas pela experiência e, a partir daí, mudar a constituição do estado de si mesmo.

## Reverberando as reflexões

Este capítulo trilhou no campo teórico da percepção para construir uma proposta de prática pedagógica com possibilidade de mudança do olhar de um professor em formação. Identificamos nos resultados a mudança na conduta expressa na escrita com a evidência da responsabilidade de ser um(a) futuro(a) educador(a) de crianças e adolescentes num mundo diverso, em que a informação e ações chegam numa velocidade avassaladora.

Observamos com os resultados que só percebendo o meio natural ao qual está inserido é que o sujeito será capaz de ser um agente multiplicador de ações ambientais efetivas. Com isso, vislumbramos novas pesquisas a partir desse capítulo, com possíveis projeções mais pontuais do olhar do sujeito no seu ambiente natural, pois, como nos disse o teórico da Topofilia, a visão do nativo é mais aguçada e sensível do que a de quem visita pontualmente um espaço natural (TUAN, 2012).

Entendemos que precisamos estar mais atentos aos outros múltiplos espaços/lugares que têm participação na vida dos sujeitos e em sua formação. Além disso, a vivência dos sujeitos, seus saberes, fazeres e seu modo de perceber o mundo representam contribuições relevantes a serem incorporadas pela educação, favorecendo a formação de cidadãos.

*Filhos da Terra, amantes da natureza, protetores da vida:* assim definimos o título do metatexto deste estudo. *Filhos* porque somos cria de um planeta fértil, como das genitoras da vida. *Amantes* porque só quem é tocado pelo afeto se torna sensível às causas ambientais e será capaz de promover continuamente os princípios definidos em uma agenda global descrita no papel e ávida por soluções concretas no cotidiano da vida planetária. *Protetores*, posto que zelar pelo ecossistema desencadeia uma teia de cuidados importantes na disseminação de atos significativos na construção de um amanhã possível para os que ainda vão chegar para habitar esse planeta que é nossa casa, que é uma só Terra para todos nós.

## Referências

BAUER, Martin W; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. *In:* BAUER, M. W.; GASKELL. G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 39-63.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa nacional de educação ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.
- CAPRA, Fritjof. Falando a linguagem da natureza: princípios de sustentabilidade. *In*: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (Org.). **Alfabetização Ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. Tradução de Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 47-58.
- DICIO. Dicionário Online de Português. **7 Graus**, c2009-2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/percepcao/>. Acesso em: 25 out. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Tradução de Maria Cristina Tavares Afonso. Lisboa: Edições 70, 1997.
- MARAVILHAS do mundo. Temporada 1, ep. 1. **Os parques nacionais mais fascinantes do mundo** [minissérie]. Direção: Emma Brennan, Sarah Conner, Patrick Evans, Sarah Peat, Joanne Scofield. Produção: Higher Ground. Estados Unidos. Distribuidora: Netflix, 2022 (51 min), son., color.
- MARCOMIN, Fátima Elizabeti; SATO, Michèle. Percepção, paisagem e educação ambiental: uma investigação na região litorânea de Laguna-SC, Brasil. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 159-186, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GYrXBWg3ZDFMpc6ZVc8tLMM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2022.
- MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. *In*: GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Guntzel; MORAES, Roque (Orgs). **Aprendentes do aprender**: um exercício de análise textual discursiva. Ijuí: Unijuí, 2021. p. 87-101
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processos reconstrutivos de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wv-LhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2022.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmos; RAMOS, Maurivan Guntzel. Elementos Gerais e tarefas iniciais. *In*: GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Guntzel; MORAES, Roque (Orgs). **Aprendentes do aprender**: um exercício de análise textual discursiva. Ijuí: Unijuí, 2021. p. 15-18.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto R. de Moura. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ONU. Organização da Nações Unidas. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano**. Tradução Livre. Estocolmo: ONU, 1972. Disponível em: [https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/estocolmo\\_mma.pdf](https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/estocolmo_mma.pdf). Acesso em 25 out. 2022.

ONU. Organização da Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://worldtop20.org/global-movement>. Acesso em: 29 out. 2022.

ONU. Organização da Nações Unidas. Tema Uma só Terra. **ONU**, 2022. Disponível em: <https://www.worldenvironmentday.global/pt-br/sobre/tema>. Acesso em 25 jun. 2022.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TUAN, Yi-Fu [1930]. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Edel, 2012.

## 8. Um ensaio sobre Análise Textual Discursiva

Fabricia Sônego<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.8

### Considerações iniciais

O desenvolvimento de pesquisas científicas faz parte da rotina acadêmica de docentes e discentes. Tal atividade conduz a inovação científica e a busca de melhorias tanto nas práticas desenvolvidas pelos pesquisadores quanto nas atividades exercidas pelo público em geral. “A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos” (GIL, 2002, p.17). Nesse sentido, a escolha da forma como a pesquisa será conduzida otimiza a realização desta, bem como pressupõe o rigor científico necessário no processo de construção da ciência.

No campo das pesquisas educacionais, grande parte balizam-se por estudos de cunho qualitativo, levando em consideração que o movimento percebido nesse nicho de estudo remete a questões interpretativas que emergem de um lócus e de uma situação que não conseguem ser percebidas apenas com o uso de dados ou elementos quantificáveis, muito embora as pesquisas de cunho quantitativo também sejam largamente utilizadas em inúmeras situações (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

---

1 Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional – UFSM. Docente EBTT no Instituto Federal Farroupilha / RS. Integrante do Grupo de Pesquisa GEPGE (IFFar). Contato: fabriciasonego@gmail.com

Pensar formas e alternativas que possam qualificar as pesquisas educacionais requer o conhecimento de metodologias apropriadas para esse tipo de estudo, que levem em consideração as peculiaridades apresentadas e possam enriquecer o estudo a partir do movimento que tais metodologias apresentam.

Em vista disso, este texto tem o objetivo de apresentar uma maneira de compreender a Análise Textual Discursiva, que será chamada ao longo do texto de ATD, como uma possibilidade de metodologia de análise para pesquisas qualitativas realizadas na esfera educacional. Não se tem a pretensão de alcançar uma discussão ampla e densa da metodologia, mas sim uma breve reflexão sobre sua utilização e relevância no contexto educacional. O texto trará essa compreensão por meio de uma pesquisa sobre o que é a ATD e como se utiliza a metodologia nas pesquisas qualitativas em educação.

A referida pesquisa é resultado de um curso livre sobre a metodologia, no qual os cursistas foram desafiados a desenvolver um breve estudo e utilizar a ATD como ferramenta de análise. Dessa forma, tal pesquisa partiu do seguinte questionamento: O que é a ATD e como é realizada? Foi desenvolvida a partir de estudo bibliográfico sobre o tema e baseou-se em dois textos que caracterizaram o corpus; a análise foi realizada por meio da própria ATD e será ilustrada no decorrer deste texto, ou seja, este capítulo busca compreender a ATD a partir da sua realização. A atividade será descrita a partir dos passos da ATD e das compreensões construídas ao longo do estudo sobre ela própria, e poderá auxiliar pesquisadores quanto à metodologia e sua utilização.

Em suma, a pesquisa propôs a coleta de dados em dois textos (corpus da pesquisa) e a análise desses textos a partir da ATD. Os textos foram escolhidos com base na produção do professor Roque Moraes, instituidor da metodologia, sendo um texto mais antigo e um texto publicado recentemente (contendo parte da obra do autor) a fim de ilustrar a sua permanente relevância como ferramenta metodológica de análise.

### **ATD: compreensões a partir da prática**

A Análise Textual Discursiva (ATD), introduzida no campo da pesquisa científica por teóricos brasileiros como Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi (2016), mostra-se como uma metodologia de análise que pode ser utilizada em diversos tipos de pesquisas qualitativas, em especial nas pesquisas na esfera educacional.

Tal metodologia contempla uma forma de análise que se adapta a realidade de pesquisas que buscam compreender os dados coletados a partir da interpretação do que emerge desses dados. Segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 118), “a análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”, uma vez que a Análise de Conteúdo preconiza basicamente o estabelecimento de categorias pela frequência, sendo o pesquisador um observador neutro em um processo de análise descritivo, e a Análise de Discurso pautada na compreensão do discurso pela palavra e pela frase com destaque à semântica.

Diferente das duas metodologias citadas, a ATD carrega consigo características inerentes ao processo autoral do pesquisador de desconstrução e reconstrução de significados a partir da interpretação de fenômenos abordados na pesquisa, dando maior destaque ao pesquisador e suas interpretações do que emerge da pesquisa. De acordo com Silva e Marcelino (2022, p. 116), “a ATD busca analisar informações de natureza qualitativa, com o objetivo de gerar novas compreensões acerca dos fenômenos e dos discursos”, dessa forma, afirma sua capacidade de construção e reconstrução de compreensões pelo pesquisador, seu caráter autoral e de transformação do próprio pesquisador durante o movimento de pesquisa.

A ATD pode ser utilizada em pesquisas com diferentes procedimentos metodológicos de organização e coleta de dados, uma vez que se constitui em uma metodologia de análise que envolve três fases: unitarização, categorização e comunicação de metatextos (MORAES; GALIAZZI, 2016). É caracterizada pela desconstrução e reconstrução de conceitos a partir do processo autoral do pesquisador, buscando compreender um fenômeno que se mostra, sendo o fenômeno uma situação, evento ou sujeito que se quer entender.

Na ATD, não se busca saber o que é certo ou errado, mas sim compreender o que os sujeitos quiseram dizer na pesquisa a partir da interpretação do pesquisador, da reconstrução realizada pelo pesquisador. Dessa forma, a ATD se constituiu enquanto uma metodologia de análise e não um método em si, uma vez que se faz durante o movimento de análise em que o pesquisador assume o papel de autor de compreensões emergentes.

Basicamente estrutura-se pela seleção do material a ser analisado, denominado corpus da pesquisa, e passa a revisão desse a fim de encontrar

unidades textuais com base nas relevâncias dessas para a pesquisa (unidades empíricas e unidades teóricas); tais unidades são categorizadas independente da frequência delas no corpus, levando em consideração a capacidade interpretativa para a pesquisa (categorização ou estabelecimento de relações). Assim se chega às categorias iniciais, intermediárias e finais, sendo o pesquisador autor dessas, ressignificadas durante a exploração e interpretação de seus significados. Esse movimento culmina nas categorias emergentes que constituirão os metatextos para comunicação dos achados da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O movimento realizado pela ATD contempla, como já mencionado no texto: “produção e/ou escolha do corpus; unitarização do corpus; organização das categorias iniciais, intermediárias e finais, a partir da aproximação de sentido da unitarização; e, por fim, a produção dos metatextos” (SILVA; MARCELINO, 2022, p. 117), tais etapas serão descritas a seguir.

Na primeira fase do processo metodológico, há a desmontagem do texto, desconstrução e unitarização. Há a leitura e significação do corpus da pesquisa, em que se realiza a elaboração de sentidos a partir da atitude fenomenológica, momento em que as informações se mostram ao pesquisador. Segundo Moraes (2003, p. 194), “dentro do processo de pesquisa, o investigador precisa definir e delimitar seu corpus. A partir disso pode dar início ao ciclo de análise, cujo primeiro passo é a desconstrução dos textos”. A matéria prima de análise, o corpus, que se caracteriza por produções textuais as quais configuram os “dados”, que na ATD não são “dados”, e sim construídos ao longo do processo metodológico.

O processo de desconstrução do corpus exige um exame detalhado do texto, nesse movimento, surgem as unidades de análise, unidades empíricas que serão codificadas atendendo aos propósitos da pesquisa. Essa codificação, aliada a nomeação de títulos às unidades empíricas, traz rigor metodológico à pesquisa. As unidades empíricas, que vem da pesquisa de campo do corpus selecionado, predispõe as unidades teóricas, buscadas na sequência a fim de correlacionar-se às primeiras, sem a ideia de encaixe das unidades empíricas em uma teoria, mas sim um diálogo entre as duas unidades, empíricas e teóricas.

Na pesquisa realizada, que culminou neste texto, selecionou-se dois textos sobre ATD (corpus) e deles foram extraídas as unidades empíricas. Esse primeiro movimento realizado na ATD requer atenção e dedicação do pesquisador,

constituindo-se como uma fase de extrema relevância na pesquisa, uma vez que seleciona as unidades que serão a base das interpretações seguintes. Após estudo do corpus, são estabelecidas as unidades empíricas, as quais são codificadas e tituladas a fim de bem organizar o banco de dados da pesquisa. Depois desse movimento de imersão do pesquisador no corpus e estabelecimento das unidades empíricas, passa-se a busca de interlocutores teóricos que remetam às unidades, não como forma de ajustá-las a uma teoria, mas sim a fim de estabelecer relações entre as unidades empíricas e as unidades teóricas, estabelecidas a partir deste momento.

No quadro 1, apresenta-se parte da unitarização desenvolvida neste estudo (relatado no texto), as unidades empíricas e unidades teóricas estabelecidas a partir das primeiras. Tal quadro ilustra também a codificação e a titulação dessas unidades a fim de organizar os dados e estabelecer as ideias preliminares que, neste caso, irão compor as categorias iniciais da pesquisa (as categorias iniciais fazem parte da segunda fase da pesquisa, mas já são percebidas também na fase inicial). A observação atenta entre as unidades, reunião e nomeação das mesmas por meio dos códigos e títulos estabelecidos pelo pesquisador, caracteriza a primeira fase da unitarização. No exemplo trazido no quadro 1, apresenta-se um recorte da unitarização realizada, sendo que se contemplou na pesquisa códigos que indicam a presença de 29 unidades empíricas e teóricas, além dos dois textos que compunham o corpus e são representados pela letra C aliada ao numeral 1 ou 2 (corpus 1 ou 2) seguido da letra U, que indica unidade, e o número dessa unidade. Logo, foram utilizados dois textos como corpus para as unidades empíricas e três textos para seleção de unidades teóricas correlacionadas às unidades empíricas.

Quadro 1 - Unitarização (continua)

Código:	Título:	Unidades empíricas (extraídas do corpus)	Unidades teóricas correlacionadas às unidades empíricas (extraídas de interlocutores teóricos)
C1U01 T3U01	Organização inicial	Desse modo, dentro do processo de pesquisa, o investigador precisa definir e delimitar seu corpus. A partir disso pode dar início ao ciclo de análise, cujo primeiro passo é a desconstrução dos textos. (MORAES, 2003, p. 194)	é um processo de produção de novas compreensões em que a recursividade está presente o tempo todo, com movimentos em ciclos e em espirais, conduzindo entendimentos cada vez mais complexos.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 253 apud SILVA; MARCELINO, 2022, p. 117)
C1U02 T3U02	Desmontagem do texto	(...) ao longo da discussão da desmontagem dos textos, proposta como primeira etapa do ciclo analítico, pretende-se demonstrar que a análise textual se inicia com a desmontagem de documentos do corpus, procurando-se individualizar nesse processo unidades de significado referentes ao fenômeno sob investigação (MORAES, 2003, p. 196)	os procedimentos da ATD são os seguintes: produção e/ou escolha do corpus; unitarização do corpus; organização das categorias iniciais, intermediárias e finais, a partir da aproximação de sentido da unitarização; e, por fim, a produção dos metatextos (SILVA; MARCELINO, 2022, p. 117)

Quadro 1 - Unitarização (continua)

<p>C1U03</p> <p>T3U03</p>	<p>Movimento cíclico</p>	<p>Se no primeiro momento da análise textual qualitativa se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias. O primeiro é um movimento de desorganização e desconstrução, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma nova síntese. A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos. Esse metatexto constitui um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do corpus de análise. (MORAES, 2003, p. 201-202).</p>	<p>a ATD convida o pesquisador a aprender, a ouvir, a dialogar, a observar, a problematizar, convida, portanto, o pesquisador a envolver-se intensamente (SILVA; MARCELINO, 2022, p. 117)</p>
---------------------------	--------------------------	--	---

Quadro 1 - Unitarização (continua)

C1U04 T2U04	Ciclo de análise	Enquanto o primeiro estágio do ciclo de análise proposto é racionalizado, exigindo um investimento e esforço consciente de desconstrução textual, o segundo movimento não pode ser organizado dessa forma. O movimento da desordem em direção a uma nova ordem, a emergência do novo a partir do caos, é um processo auto-organizado e intuitivo (...) terceiro estágio do ciclo de análise é a comunicação das novas compreensões atingidas ao longo dos dois estágios anteriores. É um exercício de explicitação das novas estruturas emergentes da análise. (MORAES, 2003, p. 208)	A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118)
C1U05 T1U05	Processo contínuo	Descrevemos esta abordagem de análise como um ciclo de operações que se inicia com a unitarização dos materiais do corpus. Daí o processo move-se para a categorização das unidades de análise definidas no estágio inicial. A partir da impregnação atingida por esse processo, argumenta-se que emergem novas compreensões, aprendizagens criativas que se constituem por auto-organização, em nível inconsciente. A explicitação de luzes sobre o fenômeno, em forma de metatextos, constitui o terceiro momento do ciclo de análise proposto. (MORAES, 2003, p. 209 – 210).	Outra ideia que foi trazida para a ATD foi a de auto-organização, e outras palavras foram colocadas ao lado de unitarização, como desmontagem, de categorização, como estabelecimento de relações e captação do novo emergente. (GALIAZZI; LIMA; RAMOS, 2020, p. 628)

Quadro 1 - Unitarização (continua)

<p>C2U06 T2U06</p>	<p>Ciclos</p>	<p>Os mergulhos na intensidade dos fenômenos, característicos da ATD, implicam o envolvimento em ciclos de caos e ordem, movimentos em espaços não lineares, com o questionamento de conhecimentos existentes, desorganização e desconstrução, seguidas de categorização e reorganização, espaços para a criação e produção de novas ordens e novas compreensões (MORAES, 2020, p. 599)</p>	<p>A utilização da análise textual discursiva tem mostrado tratar-se de uma ferramenta aberta, exigindo dos usuários aprender a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re) construção de caminhos. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 120)</p>
<p>C2U07 T3U07</p>	<p>Autoria do pesquisador</p>	<p>Operar entre caos e ordem é mergulhar na intensidade dos fenômenos, explorando sua profundidade pelo envolvimento e participação intensa. Implica atingir a não linearidade dos fenômenos, o caótico criativo e a dimensão incontrolável da inovação surpreendente. Atingir a profundidade e a intensidade dos fenômenos exige participação intensa do pesquisador em sua subjetividade e individualidade, processo de criação e imaginação em que a autoria não é uma opção, mas uma exigência (MORAES, 2020, p. 599)</p>	<p>A partir da intensa leitura destas unidades ou fragmentos do corpus, realizamos a categorização, momento em que separamos as unidades por semelhança de sentido. Este momento permite ao pesquisador exercitar toda sua autoria, visto que estes sentidos são percebidos de forma única, que depende de suas leituras e conhecimentos tácitos (SILVA; MARCELINO, 2022, p. 123)</p>

Quadro 1 - Unitarização (conclusão)

C2U08 T2U08	Análise e síntese	No processo da ATD, os pesquisadores são convidados a desconstruírem e reconstruírem conceitos, com unitarização, categorização e produções escritas derivadas de suas análises e sínteses. Nesse desconstruir e esforço reconstrutivo, explodem novas compreensões, sempre com intensa participação e autoria (MORAES, 2020, p. 600)	A combinação da unitarização e categorização corresponde a movimentos no espaço entre ordem e caos, em um processo de desconstrução que implica construção. A unitarização representa um movimento para o caos, de desorganização de verdades estabelecidas. A categorização é movimento construtivo de uma ordem diferente da original (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125)
C1U09 T2U09	Trechos do texto	As unidades de análise são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos. Num outro sentido, sua definição pode partir tanto de categorias definidas a priori, como de categorias emergentes. (MORAES, 2003, p. 195)	Unitarizar é dar início ao processo reconstrutivo das compreensões do pesquisador, sempre a partir do mergulho em significados coletivos expressos pelos sujeitos da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 124)
C1U10 T2U10	Desmontagem do texto	Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados (MORAES, 2003, p. 191)	Unitarizar é interpretar e isolar idéias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 123)
(...)			

Fonte: Elaborado pela autora (2022) – Constitui-se de um recorte da unitarização para ilustrar o processo realizado.

O processo de construção e reconstrução de ideias que indicam as unidades empíricas e teóricas caracterizam o movimento cíclico da ATD, em que a “reconstrução de conhecimentos é um exercício de fazer novamente, deixando marcas de nossa identidade, visando a (re)construção e a apropriação de conhecimentos mais significativos” (MARCELINO, 2021, p. 286), assim, o estabelecimento das unidades já inicia o processo autoral vivido na ATD. Da relação entre as unidades empíricas e unidades teóricas, passamos a estabelecer relações que originam o processo de categorização, que podemos indicar como uma segunda fase do processo metodológico da ATD.

Na segunda fase, o movimento de estabelecimento de relações entre as unidades empíricas e unidades teóricas inicia o processo de emergência das categorias. A construção de categorias está aliada as unidades empíricas e unidades teóricas por aproximação de sentidos a fim de organizá-las separadamente e de obter-se as categorias iniciais. “Cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. As categorias representam os nós de uma rede” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125). Desses nós, estabelecidos a priori ou como categorias emergentes do estudo, se chega as categorias intermediárias que apontam as categorias finais, ou seja, as categorias emergentes de fato da pesquisa realizada. O processo de construção de categorias busca a produção de significados que emergem do corpus,

O essencial no processo não é sua forma de produção, mas as possibilidades do conjunto de categorias construído de representar as informações do corpus, ou seja, de possibilitar uma compreensão aprofundada dos textos-base da análise e, em consequência, dos fenômenos investigados. Isso, pelo menos em parte, é função das propriedades das categorias construídas como parte da análise. (MORAES, 2003, p. 198)

A construção das categorias se dá como um produto do movimento de imersão no corpus e que indica a relação entre as unidades textuais às categorias iniciais do estudo. A seguir, é apresentado o quadro que demonstra a relação estabelecida entre as unidades empíricas e as unidades teóricas, as quais dão origem às categorias iniciais da pesquisa. Podemos compreender que as categorias iniciais são as ideias preliminares, as primeiras reconstruções realizadas pelo pesquisador a partir da desconstrução do corpus. As

categorias intermediárias, por sua vez, podem ser entendidas como a lapidação dessas ideias preliminares a partir da relação dessas com as unidades teóricas, ou seja, as categorias iniciais são corroboradas pelos interlocutores teóricos a fim de sintetizar-se tais ideias em categorias lapidadas, que agrupem ideias similares em um mesmo grupo de sentido.

Esse movimento é novamente realizado pelo pesquisador quando esse chega as categorias finais, ou seja, quando reconstrói as categorias intermediárias a partir do estudo empírico (que resultou nas unidades empíricas), do estudo teórico (que resultou nas unidades teóricas) e do processo de análise e consequente emergência de categorias que caracteriza o movimento autoral do pesquisador no sentido de compreender o fenômeno que originou a pesquisa. Segundo Galiazzzi, Lima e Ramos (2020, p. 629), a formulação de categorias “segue um conjunto linear de etapas e produz um sistema hierarquizado de categorias”. Esse processo está indicado no quadro abaixo, no qual a formulação das categorias busca entender o que é a ATD e como ela se realiza, para isso, é apresentado o quadro a seguir que demonstra sinteticamente o movimento de categorização realizado na pesquisa.

Quadro 2 - Categorização (continua)

Unidades empíricas	Unidades teóricas	Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais/emergentes
C1U01	T3U01	Organização inicial	Ciclo de análise (CA)	Ciclo de análise Novo emergente
C1U02	T3U02	Desmontagem do texto		
C1U03	T3U03	Movimento cíclico		
C1U04	T2U04	Ciclo de análise		
C1U05	T1U05	Processo contínuo		
C2U06	T2U06	Ciclos		
C2U07	T3U07	Autoria do pesquisador		
C2U08	T2U08	Análise e síntese		
C1U09	T2U09	Trechos do texto	Unidades de análise (UA)	
C1U10	T2U10	Desmontagem do texto	Unitarização (UNI)	
C1U12	T2U12	Desconstrução do texto		

Quadro 2 - Categorização (continua)

C1U13	T2U13	Estabelecer relações	Categorização (CAT)	Ciclo de análise Novo emergente
C1U14	T3U14	Comparação		
C1U15	T3U15	Similares/ categorias		
C1U16	T1U16	Categorias		
C1U17	T2U17	Aproximação de sentidos		
C1U18	T3U18	Diálogo com o texto		
C1U19	T2U19	Novo emergente	Comunicação (COM)	
C1U20	T3U20	Validação		
C1U21	T3U21	Comunicação		
C2U22	T1U22	Transfor- mação do pesquisador		
C2U23	T2U23	Novas compreensões		
C2U24	T1U24	Novo novo		
C2U25	T2U25	Hermenêutica		
C2U26	T3U26	Ponto de vista do pesquisador		
C2U27	T1U27	Produções escritas do próprio pesquisador		

Quadro 2 - Categorização (conclusão)

C1U28	T3U28	Textos	Corpus (CO)	Ciclo de análise Novo emergente
C1U29	T3U29	Corpus		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A terceira fase da ATD compreende a comunicação do que emerge da pesquisa. É importante recapitular, a fim de deixar bem claro, que a metodologia parte de um conjunto de textos que chamamos de corpus, o qual é desconstruído a fim de interpretar seus sentidos e significados, e reconstruído a partir do movimento de produção de categorias que resultam nos metatextos. Esses podem ser entendidos como a discussão dos resultados da pesquisa e além disso, como interpretações e argumentações do pesquisador de uma nova compreensão do fenômeno em questão. O movimento vivido pela ATD requer auto-organização de ideias e permite a emergência de produções que indicam caminhos assumidos durante a pesquisa,

O movimento produtivo e criativo, portanto, corresponde a um processo auto-organizado composto de dois movimentos principais. O primeiro deles é de desconstrução, de desmontagem dos sentidos e conhecimentos existentes, de aproximação ao caos. O segundo é de reconstrução, de organização das unidades de sentido produzidas pela desconstrução, com emergência de categorias e textos expressando os novos entendimentos construídos no processo. Estes dois movimentos estão sempre acontecendo, embora possa se dedicar mais tempo a um e a outro em determinado momento da análise. A desconstrução é sempre uma reconstrução. Essas produções são sempre inacabadas, incompletas, solicitando constantes reescritas e aperfeiçoamentos (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 126).

Na produção dos metatextos, recapitula-se todas as fases envolvidas no processo metodológico que envolve a reorganização das unidades, a reescrita dessas e entrelaçamento entre unidades empíricas e teóricas, de forma que haja sentido na organização das categorias emergentes. Os argumentos trazidos nos metatextos sustentam essas unidades e, por isso, as categorias fundamentam os

achados da pesquisa caracterizando um diálogo entre o pesquisador e o fenômeno observado. Uma compreensão do pesquisador que perpassa um processo metodológico autoral e dinâmico entre o fenômeno e a compreensão que surge. Segundo Galiazzi, Lima e Ramos (2020, p. 625), o pesquisador ocupa seu lugar de autor uma vez que é ele “quem atribui sentidos ao multifacetado conjunto de ideias – incomuns, contraditórias, díspares ou convergentes – engendrando resposta e proposições com perspectivas inéditas”, caracterizando o papel autoral e de transformação do próprio pesquisador.

No caso do estudo realizado e que deu origem a este texto, o objetivo inicial foi de apresentar a Análise Textual Discursiva como uma possibilidade de metodologia de análise para pesquisas qualitativas realizadas na esfera educacional, para isso, o texto apresenta o que é a ATD e como foi utilizada a metodologia no referido estudo. Os metatextos resultantes da ATD abordam sobre as categorias emergentes da pesquisa, sendo que neste ensaio as categorias emergentes trazem a ideia de ATD como um ciclo de análise e como um novo emergente. Porém, optou-se na produção deste metatexto ilustrando a compreensão e os passos realizados durante a ATD, por entender que o processo de realização da metodologia auxilia na compreensão da análise em si.

De qualquer forma, as categorias emergentes do estudo validam as unidades empíricas e, sobretudo, as unidades teóricas que se mostraram durante a pesquisa, uma vez que indicam a ATD como um movimento cíclico de busca de compreensão do fenômeno e das possibilidades de interpretação que esse dispõe. É por meio desse movimento cíclico que a ATD propõe o pesquisador “a observar, a problematizar, convida, portanto, o pesquisador a envolver-se intensamente” (SILVA; MARCELINO, 2022, p. 117) e tal envolvimento carrega consigo a ideia de imersão no estudo e, por isso, a emergência do novo.

Na ATD, a interpretação de um pesquisador pode não ser a mesma de outro pesquisador, e isso valida a ideia de processo autoral do pesquisador, por isso “a auto-organização possibilitada pela ATD permite que o pesquisador se assuma como sujeito e autor de seus metatextos, concebendo-se, portanto, enquanto um autor que tenha coragem de se colocar dentro de sua pesquisa” (SILVA; MARCELINO, 2022, p. 119). Esse fato tanto corrobora a segunda categoria emergente da pesquisa quanto indica a produção de um novo emergente, uma nova compreensão, de acordo com as interpretações construídas e reconstruídas pelo pesquisador ao longo do estudo. Esse processo autoral de imersão do pesquisador na pesquisa valida e dá sentido a todo processo

vivido no estudo e, em especial, no movimento de análise proporcionado pela metodologia de Análise Textual Discursiva escolhida.

## Considerações finais

A pesquisa como ferramenta de aprendizagem é uma alternativa extremamente pedagógica. O movimento vivido por meio desta breve pesquisa e sua descrição como forma de compreender a ATD demonstra esse fato. O texto, que objetivou apresentar uma maneira de compreender a Análise Textual Discursiva como possibilidade de metodologia de análise para pesquisas qualitativas realizadas na esfera educacional, demonstrou a relevância da metodologia em estudos de natureza qualitativa, uma vez que possibilita a construção de conceitos pelo pesquisador. Esses conceitos, que se mostram durante a pesquisa, fazem parte de um movimento cíclico de ir e vir nos materiais que compõe o estudo.

A ATD se dá pela organização do estudo, iniciado pela seleção do corpus da pesquisa, seguido da unitarização, categorização e construção de metatextos, porém não se resume a uma lista de ações a serem realizadas para análise de materiais coletados, mas sim como uma proposta de imersão do pesquisador no fenômeno pesquisado a fim de que esse viva o processo de emergência do novo, com base no seu agir, no seu movimento autoral de compreensão do fenômeno.

## Referências

- GALIAZZI, Maria do Carmo. LIMA, Valdevez Marina do Rosário. RAMOS, Maurivan Güntzel. A fusão de horizontes na análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 8, n. 19, p. 610-640, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.371>. Acesso em: 11 mai. 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LANKSHEAR, Colin. KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- MARCELINO, Valéria de Souza. Aprender por construção e reconstrução. *In*: GALIAZZI, Maria do Carmo. RAMOS, Maurivan Guntzel. MORAES, Roque. (Org.). **Aprenderes Do Aprender** - Um Exercício De Análise Textual Discursiva. p. 285-295. Ijuí: Unijuí, 2021.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: 11 mai. 2022.
- MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 8, n. 19, p. 595-609, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.372>. Acesso em: 11 mai 2022.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: 11 mai. 2022.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.
- SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. A análise textual discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. **Revista Intersaberes** v. 17, n. 40, p. 114-130, 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2277>. Acesso em: 11 mai. 2022.

# 9. A importância das TDIC segundo a percepção dos professores sob a ótica da Análise Textual Discursiva

Jéssica da Silva Guimarães<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.9

## Introdução

Recentemente, a educação por todo o mundo passou por uma adaptação abrupta em detrimento das medidas sanitárias de prevenção contra o novo Coronavírus (Covid-19). O afastamento social impossibilitou a continuação das aulas presenciais, exigindo que recursos tecnológicos fossem adotados como principal meio de propagação do ensino.

Por todo o mundo, foram adotadas novas metodologias que permitissem a continuação das aulas. No Brasil, foi adotado o ensino remoto em vários níveis de escolarização, utilizando como ferramentas: Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como, por exemplo, o Google Classroom; aplicativo de videoconferências, por exemplo, o Zoom; ferramentas lúdicas, como Kahoot e Kademi; tecnologias associadas as redes sociais WhatsApp e Facebook (MOREIRA *et al.*, 2020).

---

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Catalão – UFCAT. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Goiano – IF Goiano / Campus Avançado Catalão. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – (GEPEEC / UFCAT). Contato: [jessica.silva.gui@gmail.com](mailto:jessica.silva.gui@gmail.com)

Esses recursos tecnológicos podem ser definidos como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que possibilitam o acesso à internet, abrangendo especificamente os dispositivos digitais como celulares, smartphones, computadores, tablets etc., e os softwares que esses dispositivos suportam (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015).

Mas antes mesmo da urgência da pandemia em utilizar esses recursos para promover o ensino, as TDIC permeavam estratégias docentes no processo de ensino aprendizagem, como o uso de vídeos durante a aula, apresentação de slides, atividades de pesquisa na internet, sites educacionais, lousas digitais, softwares educativos, laboratórios virtuais etc. (SANTOS; FERREIRA; MANESCHY, 2020).

Nesse sentido, o presente trabalho visa analisar a percepção de professores de Ciências da rede municipal de Catalão, GO, quanto a importância das TDIC no ensino no contexto de aulas remotas durante a pandemia e no pós-pandemia. Para isso, foi aplicada a Análise Textual Discursiva (ATD) como um exercício prático de um curso desta metodologia. Nas próximas sessões, são apresentados a metodologia utilizada e os resultados encontrados, bem como as considerações finais.

## **Metodologia**

O presente trabalho possui caráter qualitativo, tendo em vista que apresenta uma investigação sobre a percepção dos professores quanto à importância das TDIC no contexto da pandemia. Nesse sentido, buscou-se entender os significados, valores e atitudes (MINAYO, 2001) vivenciados durante a pandemia por professores de Ciências no Sistema Municipal de Educação de Catalão, GO, através de entrevista pautada e individual. Dessa forma, foi possível ouvir os professores falarem livremente dentro do contexto desta pesquisa e relatarem suas experiências com espontaneidade (GIL, 2008).

Como método de análise qualitativa, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), que permite ao pesquisador se assumir como autor e expressar suas opiniões e construções a partir da análise do corpus. Dessa forma, o resultado é composto por argumentos de outros sujeitos, empíricos ou teóricos, mesclados às suas teorias, mas que validam as produções próprias do pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O método da ATD é composto primeiramente pela fragmentação do texto que compõe o corpus, desmontando-o em unidades que remetem ao objetivo da pesquisa, processo denominado de unitarização. Posteriormente, essas unidades são analisadas com o objetivo de estabelecer relações entre elas, agrupando-as em categorias. As categorias podem ainda ser reorganizadas a partir da impregnação no corpus analisado, revelando novas compreensões e, conseqüentemente, possibilitando novas categorias emergentes. O resultado desses processos recursivos constitui a etapa final, denominada metatexto, uma combinação entre os elementos obtidos nas etapas anteriores que traz a descrição e interpretação dos significados compreendidos pelo analista a partir do corpus escolhido (MORAES, 2003).

Atendendo a esse processo que constitui a ATD, apresenta-se nesta sessão os passos realizados até a construção dos metatextos. O corpus escolhido é composto por respostas concedidas durante entrevista por três professores que ministraram aulas de Ciências aos alunos do ensino fundamental 2, em escolas do Sistema Municipal de Catalão, durante o ensino remoto emergencial adotado em decorrência da pandemia.

A partir das respostas obtidas, os textos foram fragmentados em unidades de significado, intituladas e codificadas para melhor organização e identificação da origem. Ao todo, o corpus foi desmontado em 32 unidades, codificadas com a inicial do nome de cada professor e o número da unidade (exemplo: UM1 – Unidade professor M1), como apresentado no quadro 1. Para efeito de preservação da identidade, será utilizada apenas a inicial dos professores entrevistados, visto que eles expressaram suas opiniões e perspectivas particulares.

Quadro 1 - Exemplos de unitarização e títulos das unidades (continua)

<b>Unidades de Significado</b>	<b>Título da Unidade</b>
UM1 - No contexto durante a pandemia, primeiro momento eu acho que a pandemia fez todo mundo aderir à tecnologia.	UM1 - Adesão às TDIC
UE6 - Então, com o ensino remoto foi fundamental porque, assim, proporcionava que nós enquanto comunidade escolar nos aproximássemos mais dos nossos alunos. Para promover a aprendizagem, ter um contato	UE6 - Vínculo aluno/escola através das TDIC

Quadro 1 - Exemplos de unitarização e títulos das unidades (conclusão)

US3 - E se isso aconteceu na pandemia porque era até o único caminho que a gente tinha para conectar aí com esses meninos à distância,	US3 - Vínculo aluno/escola através das TDIC
--	---

Fonte: Elaboração própria.

A partir da compreensão das unidades estabelecidas e dos significados centrais que se apresentaram, foi possível criar relações entre elas, gerando assim as primeiras categorias. Nesse primeiro exercício de categorização, foram construídas 13 categorias que, após aplicar o movimento recursivo da ATD de se impregnar com o corpus e reorganizar as ideias extraídas através dos fragmentos unitarizados, se consolidaram em duas categorias finais emergentes (SILVA; MARCELINO, 2022). Diante da análise destas categorias, originaram-se os metatextos descritos na sessão seguinte.

## Resultados

Esta investigação foi norteada pela seguinte pergunta feita aos professores entrevistados: Como você analisa o grau de importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto de aulas remotas durante a pandemia? E no pós-pandemia?

As respostas dos professores a esta pergunta, após realização dos passos da análise citados na metodologia, fizeram emergir duas categorias que originaram os metatextos de mesmos títulos analisados a seguir: *A importância das TDIC no processo de ensino aprendizagem dentro e fora do contexto pandêmico* e *O professor e a integração das TDIC no ensino*.

### **Categoria final 1 - A importância das TDIC no processo de ensino aprendizagem dentro e fora do contexto pandêmico**

Esta primeira categoria que emergiu da análise das respostas dos professores se constitui também como uma categoria a priori, visto que contempla a questão como um todo e, de certa forma, já era esperada.

Respondendo à pergunta proposta, os três professores afirmaram que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são muito importantes

para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente, mas não exclusivamente, no contexto das aulas remotas durante a pandemia. Segundo eles, “com o ensino remoto foi fundamental porque, assim, proporcionava que nós enquanto comunidade escolar nos aproximássemos mais dos nossos alunos. Para promover a aprendizagem, ter um contato” (PE), “foram essas tecnologias aí que ainda conseguiram manter um vínculo entre o aluno, a escola e o ensino” (PM), as TDIC eram “até o único caminho que a gente tinha para conectar aí com esses meninos à distância” (PS).

De fato, durante o período inicial da pandemia em 2020, quando alunos no mundo inteiro foram afetados pelo bloqueio do acesso às escolas por estas se tornarem um dos principais vetores de disseminação do novo coronavírus, a solução encontrada pelos países para atender o contexto escolar excepcional foi através do uso das TDIC. Por meio de decretos governamentais, foram estabelecidas diretrizes que atendessem à emergência do momento sob regime não presencial (ARRUDA, 2020).

Vale destacar que as tecnologias digitais não conseguiram atender a todos os alunos devido à falta de acesso que estes possuíam, fator que evidenciou a desigualdade social nesse período e, segundo o Censo de 2019, apenas aproximadamente 21% dos alunos da rede municipal possuíam acesso à internet (JAKIMIU, 2020).

Para contornar esta situação, a professora PE afirmou que “os alunos que não tinham acesso às tecnologias tiveram que ter um material por escrito”, normalmente disponibilizado nas escolas para que os pais buscassem. Porém, esses alunos que dependiam exclusivamente do material impresso “perdiam um pouco desse contato com o professor, para tirar dúvidas, para explicar”, esclarece ainda a professora.

Migrar para a dependência dos recursos tecnológicos evidenciou tanto as potencialidades quanto os entraves do uso das TDIC no ensino, como os professores deixaram claro em suas respostas. Mas, “por mais que pode ter tido falhas, que pode ter alguns alunos não conseguido acompanhar, que foi, que é difícil, por exemplo, a alfabetização online” (PM), as TDIC se tornaram o único vínculo entre aluno e professor durante o ensino remoto.

As entrevistas mostraram que essa importância das tecnologias apontada pelos professores foi além do contexto das aulas remotas, pois todos também abordaram pontos antes e depois do ensino remoto durante a pandemia em

suas falas sobre o uso das TDIC na educação. Uma unidade que deixa isso evidente é a da professora PE, que disse “eu já trabalho na educação há algum tempo, já sou aposentada na rede estadual e a gente já trabalhava essa questão, era chamada de TICs”. E o professor PM disse que a tecnologia “já estava aí e muitos resistiam, inclusive professores, muitos resistiam”.

Além da fala dos professores, é possível ver também que esse uso das tecnologias vem sendo abordado nos documentos educacionais do governo bem antes da pandemia. Percebendo o avanço tecnológico e a importância da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação, aliada à preocupação com a formação ampla para a cidadania, o Ministério da Educação (MEC) criou um Guia de Tecnologias Educacionais em 2009 que prevê o uso das TICs no ensino. Afirma que “A conjunção de diversos fatores e a inserção da tecnologia no processo pedagógico da escola e do sistema é que favorecem um processo de ensino-aprendizagem de qualidade” (ANDRÉ, 2009, p. 16-17).

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013 também passaram a admitir a necessidade de atualizar as metodologias pedagógicas para além do simples uso de e-mail, digitação e impressão de texto, mas para a real apropriação das tecnologias pelos professores (BRASIL, 2013). Endossando essa necessidade, a Base Nacional Comum Curricular, documento direcionador da Educação Nacional, em sua versão de 2018, traz como quinta competência geral da educação básica “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (BRASIL, 2018, p. 9).

A esse respeito, a professora PS, que informou ter dado aulas do sexto ano do ensino fundamental até o ensino médio durante o ensino remoto, destacou que os alunos “sabem jogar, eles sabem ver vídeos, sabe fazer TikTok, mas transformar essa tecnologia em aprendizado, sistematizar isso, aprofundar, aprender a produzir, aí isso é mais difícil e a escola também tem esse papel”.

Para além do uso simplesmente como entretenimento, a professora observa que as tecnologias estão presentes no meio externo à escola, sendo utilizadas nas tarefas do cotidiano para estabelecer conexões, manter a comunicação, realizar negócios e como forma de consumo. Portanto, assim como se mostram importantes e integram o mundo fora da escola, elas

devem ser integradas também à educação, “para facilitar, para nos auxiliar, para a gente abrir possibilidades dessa questão de conexão com o mundo, com a educação. A educação não pode ficar isolada” (PS). E, como bem afirma Kenski (2007, p. 41):

Na era da informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram com extrema velocidade. Um saber ampliado e mutante caracteriza o estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade.

Entretanto, também se percebe pelas falas dos professores que essa adesão às TDIC no ensino não se concretizou como esperado. Sua apropriação no contexto educacional está muito aquém do previsto nos documentos educacionais. Sofre, em grande parte, com a “falta de recursos, de infraestrutura, o despreparo dos professores e da equipe pedagógica, os materiais que chegam à escola por imposição e não por escolha dos professores, a quantidade de material inadequada ao porte do colégio” (SAHB, 2016, p. 6). Essa realidade ficou ainda mais evidente com o advento da pandemia, que transformou por completo a forma como o ensino era realizado, exigindo a reinvenção das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o professor PM manifestou que na escola em que trabalha são necessárias melhorias quanto à infraestrutura tecnológica. Ele diz que “a prefeitura tinha que equipar a escola, melhorar a internet, melhorar computador, colocar Datashow, dar uma melhorada”. Segundo o professor, a disponibilização das TDIC na escola possibilita que o processo de ensino seja enriquecido através da implementação de novas metodologias que utilizam tais tecnologias. Mas para isso, é necessário que a escola possua alguns recursos básicos, como laboratório de informática acessível aos alunos, Datashow nas salas de aula etc. Assim, seria possível realizar muitas atividades diferentes com os alunos, ainda que fosse necessário o professor levar seu próprio notebook para usar o Datashow na aula.

## **Categoria final 2 – O professor e a integração das TDIC no ensino**

Partindo do pressuposto do incentivo e da importância do uso das TDIC no ensino, como discorrido na categoria anterior, um ponto que se destacou nas unidades foi a adesão dos professores às tecnologias digitais e seu papel na integração com o ensino. Nesse sentido, o professor PM afirma que, apesar de as TDIC já estarem presentes no cotidiano, muitos professores resistiam à sua adesão, e parte dessa resistência era devido a deficiência que muitos tinham com relação ao uso das tecnologias, segundo a professora PS.

A urgente adesão às tecnologias como principal meio de propagação do ensino durante a pandemia ressaltou a dificuldade e o despreparo de muitos professores quanto a nova metodologia de aulas. Várias pesquisas apontam para isso, como é o caso de Rosseto *et al.* (2020), que revelou falta de experiência com as tecnologias digitais mesmo entre os professores universitários. Estes consideraram ter recebido uma capacitação inadequada ou parcial, e relataram dificuldades quanto ao uso das plataformas utilizadas por suas instituições durante as aulas remotas.

O mesmo ocorreu com os professores da rede pública analisada por Costa Neto e Costa (2020), em que a maioria confessou se sentir despreparada para a atuação no ensino virtual. Esses estudos indicam como os professores brasileiros enfrentaram o momento inicial de pandemia e se adequaram, na medida do possível, ao uso das TDIC no ensino.

As pesquisas deixam claro que tais dificuldades já existiam antes mesmo da necessidade de utilizá-las durante o momento pandêmico, mostrando que de fato o uso das tecnologias na educação não havia sido apropriado pelos professores, além dos motivos citados anteriormente através de Sahb (2016). Em concordância ao que foi dito, a professora PS reconheceu em sua resposta ser necessário que os professores continuem aprimorando seus conhecimentos, buscando formação continuada para dominar as tecnologias e, assim, poderem ensinar o aluno a utilizá-las.

A busca pelo aprimoramento docente vai de encontro a uma categoria emergente durante a análise, quanto ao papel do professor nessa mediação entre tecnologia e ensino. Ao responder sobre a importância das TDIC no contexto das aulas remotas durante a pandemia, a professora PE afirmou que, mesmo que as tecnologias proporcionem uma certa autonomia no aprendizado para os alunos, é necessário valorizar o papel do professor como mediador do processo de

ensino-aprendizagem com as TDIC. A professora destaca que esse papel de conduzir, mediar e orientar o uso das tecnologias na educação auxiliará e ensinará o aluno na sua utilização e produção do conhecimento, “por mais que o aluno entenda, talvez domine até melhor essas técnicas, vamos dizer assim” (PE).

A responsabilidade docente não se encerra na manipulação do computador ou de um programa específico, mas contempla também conhecimentos sobre como utilizá-los para promover a dinamização das aulas, a construção e difusão de conhecimentos e a promoção da autonomia dos alunos a fim de que as novas tecnologias não fiquem restritas a velhas metodologias (CARDOSO; ALMEIDA; SILVEIRA, 2021, p. 99).

Também segundo Santos, Ferreira e Maneschy (2020, p. 741), “o trabalho especializado e autônomo do professor é essencial na condução dessa produção, de forma que seja crítica e, para além disso, que oriente os discentes à leitura e, também, à elaboração crítica do conhecimento”. Além disso, não basta simplesmente escolher alguma tecnologia e utilizá-la na aula, é necessário se apropriar dela como um meio de construção do conhecimento, escolhendo bem a TDIC e como ela será utilizada para agregar valor ao processo de ensino-aprendizagem, e não o prejudicar. Isso também é papel do professor (KENSKI, 2007).

Conjuntamente, a professora PS reconhece ser papel da escola preparar o aluno para as situações do cotidiano, e isso envolve o uso das tecnologias, que estão presentes em vários outros contextos fora do ambiente escolar. Portanto, além do fato de as tecnologias possibilitarem uma educação mais ampla, a escola tem o dever de ensinar o aluno a dominar tais tecnologias para que possa aplicá-las corretamente em seu cotidiano como operador consciente de suas decisões, assim como prevê a BNCC (BRASIL, 2018) e traz como uma de suas competências gerais para o desenvolvimento do cidadão crítico e autônomo.

## Conclusão

A partir da Análise Textual Discursiva, foi possível identificar a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação através das respostas dos professores, concedidas por meio de entrevistas. A imersão propiciada pela ATD tornou possível compreender a percepção dos professores quanto ao uso dessas tecnologias durante e após o período de aulas remotas no período pandêmico.

Ao serem questionados quanto a importância das TDIC nesse período, os professores fizeram observações importantes e, ainda que as entrevistas tenham sido realizadas individualmente, acabaram contribuindo ou concordando umas com as outras. Isso foi compreendido no movimento de unitarização da ATD, quando as respostas foram divididas em partes menores conforme seu significado evidente, e depois agrupadas com suas semelhantes, resultando nas 13 categorias iniciais. Estas foram analisadas num movimento recursivo e passaram a constituir categorias intermediárias, até se resumirem nas 2 categorias finais analisadas nos resultados e que compuseram os metatextos.

Conforme apresentado no primeiro metatexto, fica evidente que os professores consideram as TDIC muito importantes para o ensino, inclusive foram retratadas como a única forma possível de vínculo durante o ensino remoto estabelecido na pandemia. Os entrevistados foram capazes de analisar de forma abrangente essa importância, destacando tanto os pontos positivos quanto os entraves encontrados no percurso. Durante as respostas, foram abordadas a falta de acesso de alguns alunos, a dificuldades de utilizarem essas tecnologias na produção do seu conhecimento e a falta de recursos presente nas escolas em que esses professores trabalham, o que inviabiliza uma melhor apropriação das TDIC na educação.

Além disso, os professores reconheceram seu papel na integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, que descreveram como sendo o de orientar e mediar esse processo. Também identificaram sua resistência quanto ao uso das tecnologias e a necessidade de continuarem se capacitando e aprimorando suas habilidades para promoverem um ensino cada vez mais integrador aos alunos, formando cidadãos que sabem utilizar as TDIC de forma crítica.

Sendo assim, a partir da análise das respostas dos professores sob a ótica da ATD, ficou evidente a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto de aulas remotas durante a pandemia e no pós-pandemia. A análise ressaltou pontos importantes que valem um maior aprofundamento junto aos professores, como a capacitação dos mesmos e a melhoria da infraestrutura, para proporcionar uma maior integração das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem.

## Referências

- ANDRÉ, C. F. **Guia de tecnologias educacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. 170 p.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 26 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acessado em 02 de novembro de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- CARDOSO, M. J. C.; ALMEIDA, G. D. S.; SILVEIRA, T. C. Formação continuada de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [s. l.], v. 29, p. 97-116, fev. 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- COSTA NETO, D. J., COSTA, E. S. S. Desafios do Professor Presencial para o Trabalho em Ambientes Virtuais em Épocas de Pandemia. **Revista Educação Científica**, v. 4, n. 8, p. 1061-1070, 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/109>. Acesso em: 26 out. 2022.
- COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 603-610, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>. Acesso em: 26 out. 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JAKIMIU, V. C. L. O Direito à Educação no Contexto da Pandemia de Coronavírus (COVID-19) no Brasil: projetos de formação em disputa. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Universidade de Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 94-117, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51007>. Acesso em: 26 out. 2022.

- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Coleção Papyrus Educação. Campinas: Papyrus, 2007. 141 p.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação, Bauru**, v. 9, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykL5pM5tXzd-j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2022.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Coleção Educação em Ciências. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p.
- MOREIRA, M. E. S. *et al.* Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19/Methodologies and technologies for education in times of pandemic COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BJHR/article/view/11584>. Acesso em: 26 out. 2022.
- ROSSETO, L. P. *et al.* Relatos de Experiências de Professores do Nível Superior no Processo de Ensino-Aprendizagem Durante a Pandemia COVID-19. In: 39º Seminário de Atualização de Práticas Docentes, [s. l.], v. 2, n. 2, 2020. **Anais [...]** 2020. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5788#:~:text=As%20experi%C3%AAs%20relatadas%20pelos%20professores,%C3%AAs%20promover%20o%20processo>. Acesso em: 26 out. 2022.
- SAHB, W. F. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o processo de expansão e integração da educação superior no MERCOSUL**. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SANTOS, S. R. M.; FERREIRA, D.; MANESCHY, P. Concepções críticas sobre tecnologias digitais de informação e comunicação e processos de ensinar e aprender: contribuições possíveis para as práticas pedagógicas. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 32, p. 735-763, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4786>. Acesso em: 26 out. 2022.
- SILVA, A. R.; MARCELINO, V. S. A Análise textual discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 114-130, 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2277>. Acesso em: 26 out. 2022.

## 10. Humor e formas de vida em *Girls in the house*

Jéssica de Amorim Barbosa<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.10

### Considerações iniciais

Quando paramos para analisar qualquer tipo de texto, sempre buscamos algo que está além do texto, seu significado e sua mensagem. Seria óbvio demais e não teríamos desafio nenhum se nos ativéssemos apenas ao que está exposto e evidente. A semiótica é uma das teorias da linguística que se preocupa com o fazer textual. Por esse motivo, semioticistas buscam, incansavelmente, o sentido do texto e, também, seus efeitos de sentido. De uma maneira geral, a linguística sempre esteve preocupada em focar seus estudos na dimensão da frase, por ela entender a frase como uma unidade linguística repleta de significado por si só. Para as outras ciências correlatas, ficavam o encargo de compreender o contexto social, histórico e de sentido do texto.

Foi apenas em 1960 que a *Semântica Estrutural*, de Algirdas J. Greimas trouxe métodos e princípios de análise para a compreensão do sentido (GREIMAS, 1973). Esse livro, inclusive, é considerado o marco do início do estudo da semiótica em Paris e base para o desenvolvimento da teoria. Outro estudioso, L.

---

1 Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP / *Campus* Araraquara FClar. Professora adjunto dos cursos de Jornalismo e Produção Audiovisual do Centro Universitário Barão de Mauá – BM / *Campus* Ribeirão Preto. Integrante do Grupo de Pesquisa “GPS-UNESP” (Grupo de Pesquisas em Semiótica da UNESP Araraquara). Contato: ja.barbosa@unesp.br.

Hjelmslev, fez contribuições substanciais quando mostrou que é possível analisar o plano de conteúdo de um texto, isolado do plano da expressão. Porém, os estudos iniciais não ultrapassavam a análise de um fragmento do texto. Logicamente, após alguns anos de estudo, tornou-se muito mais efetivo analisar o texto todo para obtenção de sentido, e não somente a frase, pois “o sentido da frase depende do sentido do texto” (BARROS, 1994, p. 6).

Hoje, a semiótica vai além do texto puramente verbal e empresta sua metodologia para aplicar em análises de diversos tipos de textos como o verbo-visual, o imagético, as práticas sociais e cotidianas, entre outras. O que este capítulo busca, afinal, é encontrar o sentido na organização textual de um produto audiovisual, um desafio que tem instigado meus estudos na área da semiótica e ganhou mais relevância a partir do momento que entrei em contato com uma metodologia de análise textual. “Ainda que se possa admitir o esforço em colocar entre parênteses essas teorias, toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se” (MORAES, 2003, p. 193).

Por esse motivo, para me auxiliar nesta missão, me apoiei na metodologia de Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006), que foi a responsável pela compartimentação do texto em unitarização, categorização e a comunicação do resultado. O interessante do uso dessa metodologia, principalmente na etapa de unitarização, foi a possibilidade de ter um material mais consistente e relevante para demonstrar como funciona um aspecto fundamental do texto, que é meu interesse de estudo: o conteúdo humorístico atrelado ao gênero e à forma de vida de uma das personagens principais.

A Análise Textual Discursiva (ATD), em sua essência, pressupõe encontrar no texto significados e compreensão do conteúdo, que emergem por meio do processo de compartimentação. Trata-se de uma metodologia aberta, que permite recorrermos a outros aportes teóricos necessários para justificarmos os aspectos encontrados no texto. Para compreender a organização textual profunda, que foi identificada por meio da ATD, esta análise conta com o auxílio de subsídios teóricos da semiótica francesa, como Greimas e Fontanille (2014), Fontanille (2008, 2014) e Barros (1994). Vamos entender, a seguir, o que é nosso objeto de estudo e como encontramos seu sentido manifestado no próprio texto e categorizado por meio da metodologia ATD.

## ***Girls in the House***

Para enriquecer essa discussão sobre o texto e seus efeitos de sentido, este capítulo traz a análise do primeiro episódio<sup>2</sup> da segunda temporada da websérie brasileira *Girls in the House*. A série está on-line no YouTube no canal RAO TV<sup>3</sup> desde 2014. Trata-se da criação e produção de um jovem carioca que se denomina Raony Phillips. *Girls in the House* é uma websérie de animação e o seu criador faz toda a construção das personagens, de cenário, roteiro, narração e dublagem no jogo digital *The Sims 4*.<sup>4</sup> Até o momento da escrita deste texto, a série já conta com 4 temporadas completas e a quinta ainda está em andamento.

Por mais que suas referências sejam estrangeiras como o nome, trilha sonora, estilo narrativo e intertextualidade com outras séries com títulos parecidos (*Girls*, *Gilmore Girls*, *Girlboss*, entre outras), o criador de *Girls in the House* tem uma preocupação em usar elementos da própria plataforma para criar personagens e enredo que trazem, no texto, marcas enunciativas da sua origem brasileira.

A seguir, segue uma figura que representa a capa da série no YouTube, para tornar mais fácil o entendimento da análise quando aparecer algumas referências ao aspecto plástico das personagens da série.

---

2 O episódio completo está disponível neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=pF-8ZbP8IHAA>. Acesso em: 26 out. 2022.

3 [https://www.youtube.com/results?search\\_query=rao+tv](https://www.youtube.com/results?search_query=rao+tv)

4 *The Sims* é uma série de jogos digitais que simulam a vida real e permitem construir avatares e contar histórias usando sua estrutura digital. É possível gravar essas narrativas como se fossem filmes de animação.

Figura 1 - *Girls in the House*

Fonte: <https://www.uol.com.br/start/ultimas-noticias/2020/02/07/girls-in-the-house-you-tuber-conta-a-criacao-da-webserie-feita-em-the-sims.htm>. Acesso em: 28 jun. 2022.

Estudar uma websérie construída digitalmente traz inúmeros aspectos que podem ser investigados com os aportes teóricos-metodológicos aplicados aqui. Com *Girls in the House*, podemos analisar aspectos da produção, do modo de construção de narrativa em plataforma digital, enunciação, efeitos de sentido, constituição plásticas, análise do discurso, da intertextualidade e outros aspectos igualmente importantes.

Com o intuito de focar a análise, uso a ATD e a teoria semiótica do texto, mais especificamente a noção de formas de vida de Greimas e Fontanille (2014), que, também, está nos níveis de pertinência do plano da expressão, teoria proposta por Fontanille (2008). Os níveis de pertinência só foram incorporados ao modelo de estudo semiótico em 2014, quando o autor propôs que eles podem ser usados em etapas de análise organizadas e estruturadas em semióticas-objeto e semiótica da cultura.

Em semióticas-objetos, temos os níveis iniciais em signos, textos-enunciados e objetos; em semiótica da cultura, temos os níveis finais de estratégias e formas de vida. Quando falamos em forma de vida, estamos falando da identidade espaço-temporal. É um nível pouco praticado nas análises e o termo é resultante de uma operação complexa de “esquematização que parte da materialidade dos enunciados linguísticos, passa pela realização

social de seus usos e chega a enunciados mais gerais” (Portela, 2008, p. 105). Porém, forma de vida tem a ver com a recorrência de elementos textuais ou comportamentos. Quanto mais eles aparecem no texto, mais conseguimos identificar uma forma de vida.

Do ponto de vista do plano de expressão, a forma de vida é, portanto, a “deformação coerente” obtida pela repetição e regularidade de todas as soluções estratégicas adotadas para articular as cenas práticas entre si. Mas, como nas integrações, o último nível herda de todas as formas pertinentes descritas acima, um modo de vida também incluirá figuras, textos, objetos e práticas específicos (FONTANILLE, 2014, p. 45).

Para compreender novos sentidos no texto, foi realizada uma desconstrução do corpus por meio da ATD (Análise Textual Discursiva), a qual vamos entender o seu funcionamento logo a seguir.

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise (GALIAZZI; MORAES, 2006, p. 118).

Para além dos procedimentos bem-marcados, há um aporte na fenomenologia e hermenêutica, em que a comunicação deve ser uma interpretação aprofundada, com características fortemente autorais, na qual é possível argumentar, e usa as unidades empíricas e teóricas para embasar estes argumentos. Dessa forma, a ATD constrói sentido por meio do material empírico e teórico que exige do pesquisador um excelente senso de investigação, compartimentação, capacidade analítica e interpretação textual. Ao

seguir o passo a passo desta metodologia, é possível interpretar e captar sentido de qualquer texto.

Após realizar todo esse processo de unitarização e categorização, tem-se a comunicação como resultado. No caso da análise de *Girls in the House*, foi realizada uma divisão do primeiro episódio da segunda temporada em cenas. Após a divisão, foi realizada uma transcrição dessas cenas, pois o intuito era encontrar elementos recorrentes que levasse ao sentido do texto por meio de uma categorização genérica e uma análise do seu plano de conteúdo, por meio de sua categorização final. Toda essa compartimentação do objeto resultou na análise textual deste episódio, que será detalhado a seguir, juntamente com a sua argumentação teórica.

### **Episódio *April Fools*: humor e formas de vida**

A série *Girls in the House* é uma narrativa seriada. Portanto, há diversos elementos que marcam recorrência em seu discurso. Para atrelar essas recorrências ao nível de pertinência semiótico das formas de vida, foi realizada uma transcrição das cenas do segundo episódio da série, em que foram detalhados aspectos da cena e os diálogos. A título de exemplificação, vamos analisar a situação e o diálogo de duas cenas apenas. Mas, antes de detalhar as cenas, é preciso entender a teoria que nos auxilia nessa investigação.

Como já foi mencionado no início deste capítulo, a teoria semiótica do texto busca investigar efeitos de sentido por meio do próprio texto.

Um texto define-se por duas formas que se complementam: pela organização ou estruturação que faz dele um “todo de sentido”, como objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário. (BARROS, 1994, p. 7)

Barros (1994) nos ajuda a compreender, com esta definição, que tudo que estabelece um efeito de sentido e possui essas relações de complementariedade são considerados texto. Portanto, não apenas cartas, livros, atas, documentos ficam nesse âmbito textual. Pinturas, fotografias, esculturas, filmes, vídeos, jogos também configuram sentido, por isso são considerados textos. O episódio da websérie, corpus deste capítulo, é um texto audiovisual, que manifesta seus discursos por meio de narrativas. Segundo Barros (1994, p. 38), há “duas definições de narrativa inicialmente propostas: sucessão de estados e de

transformações; sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos.” As primeiras definições que falam sobre sucessão de estados e transformações se encaixam mais neste objeto de estudo.

Cada episódio de *Girls in The House* possui, em média, de 10 a 20 minutos. Eles trazem uma continuidade da narrativa com fatos que se interligam, porém, cada episódio tem seu próprio tema e arco narrativo. A série também se categoriza no gênero humor, com uma leve pitada de mistério. Ela conta a história de três amigas (Alex, Honey e Duny) que moram e trabalham num local que elas chamam de Pensão da Tia Ruiva. Até o momento da escrita deste capítulo, a série não revelou quem é esta personagem e aí está o mistério da série. Porém, as histórias dos episódios contam o dia a dia das jovens na pensão, suas relações com hóspedes pitorescos, suas confusões cotidianas amorosas, profissionais e as situações cotidianas engraçadas.

As personagens têm características físicas e psicológicas bem diferentes, como: Alex é tímida, magra e tem o cabelo escuro. Não se acha bonita. Honey é bonita, cabelos pretos e olhos claros, é administradora da pensão e muito responsável. Duny é a personagem mais bonita, loira, alta, debochada, quer ser uma celebridade e é responsável pela carga cômica da série. Para trazer o alívio cômico no texto ao longo da série, o autor usa situações do dia a dia, piadas que brincam com o comportamento, situações políticas e sociais que têm a ver com a nossa cultura. Segundo Propp (1992, p. 32), “no âmbito de cada cultura nacional, diferentes camadas sociais possuirão um sentido diferente de humor e diferentes meios para expressá-lo”. A comichidade na série se apresenta no texto-enunciado por meio do roteiro e do áudio, que trazem os diálogos, as expressões idiomáticas e as falas engraçadas. Como a construção gráfica dos personagens tem pouca mobilidade, expressão facial limitada e poucos recursos para a criação de situações mais espontâneas, o humor se concentra no texto. Vejamos os descritivos das cenas de maior concentração de humor.

Nas cenas 1 e 2, o conteúdo é comum aos de início de episódio e temporada. Traz uma cena que mostra uma senhora baixinha e uma mulher alta de cabelos ruivos. Elas observam de longe a pensão. A cena seguinte é narrada por Honey. Ela conta algumas mudanças que aconteceram na pensão nos últimos meses, por exemplo: há novos hóspedes, contratam uma secretária, Duny não mora mais na pensão, mas ainda vive lá, entre outros. As cenas

seguintes trazem a marca do humor e da forma de vida da personagem Duny. Vejamos um descritivo da terceira cena com um diálogo entre as amigas.

### **Cena 3: Pegadinha com a Alex de 1º de abril**

Alex, Honey e Julie estão no quarto e Duny chega dando bom dia.

— Meninas, vocês estão tão bonitas hoje. Alex, nunca te vi tão bonita assim — Duny diz.

— Ah, obrigada. — Alex agradece.

— Você está com o rosto mais... não tenho nem palavra para o seu rosto. — Duny continua.

— Duny, você tá bem? — Honey pergunta.

— Não, devo tá com algum problema mental — ela responde.

— Ah, eu não acho. Acho que você tá completamente melhor como pessoa — diz Julie.

— E você ficou muito mais linda, admirável. — completa Honey.

— Gente, o que que tá acontecendo? — pergunta Alex.

— Honey, agora você tem fala? Vai ficar muito mais popular do que eu — fala Duny.

— E a sua voz tá muito mais feminina. É a primeira vez que você chega e eu não acho que é o Todd. — rebate Honey.

— Olha aqui, eu vou sentar minha mão na sua cara, já tá me ofendendo. — diz Duny.

Alex pergunta de novo, sem entender nada:

— Dá para alguém me explicar o que que está acontecendo?

Honey diz:

— Alex, você é muito esperta.

E Duny completa.

— E bonita de rosto. Seu penteado novo tá uma graça.

— Obrigada, Alex responde.

As três se levantam e saem do quarto. Exceto Alex, que fica sozinha. Todd, nesse momento, entra no quarto e Alex pergunta:

— Todd, o que tem de diferente em mim?

— Nada, você esqueceu de fazer o buço?

— É porque está todo mundo me elogiando.

— Ah — e Todd dá um risinho.

— O que foi?

— Feliz Dia da Mentira, Alex.

Alex cai em si e fala:

— Filhas da puta.

Por que essa cena é engraçada? Para quem acompanha a série, sabe que a Duny é uma personagem egocêntrica, que só se importa consigo mesma, não elogia ninguém, pois, para ela, o mundo gira em torno dela. Ela não costuma ser gentil e vive debochando das amigas. Por isso, há um estranhamento inicial quando ela chega no quarto e começa a elogiar todo mundo, principalmente a Alex. Duny foca seus elogios em Alex porque ela nunca se arruma, não se acha bonita e a própria Duny já havia feito críticas a sua aparência em episódios anteriores. Notamos aspectos de deboche e ironia da Duny quando ela diz que deve ter algum problema mental e ironiza Honey ao dizer que agora ela tem falas. Para contextualizar, Honey, até esse momento na série, é a personagem que aparece menos e tem menos falas.

Há, em seguida, uma cena do almoço das amigas. Quando Duny sai da mesa, ela avista uma senhora loira perdida no hall da pensão. Ela se afasta e se mostra incomodada com a presença da senhora lá. Duny alerta Julie que há uma senhora louca na pensão e sai correndo. Julie pergunta como ela é, Duny só responde: “É loira, o resto é velho.” Quando Julie avista a senhora loira, ela está gritando pelo nome de Daniel.

## Cena 8: Pegadinha da Duny de 1º de abril

Duny está tentando se esconder no banheiro, mas Ingrid (a secretária nova da pensão) está lá dentro. Quando passa pela sala, Duny se depara com a senhora, que se descobre que, na verdade, é sua avó. As duas começam a discutir, enquanto Alex e Julie aparecem na sala e acompanham toda a conversa.

- Encontrei você! — diz a avó.
  - Que que tu quer? — pergunta Duny.
  - Você fugiu de casa — responde a avó.
  - E daí? Eu precisava viver a minha vida.
  - Você renegou sua própria família, as pessoas que te criaram — completa a avó.
  - Ai, vó! — diz Duny
  - Olha só pra você, era um garoto tão bonito. Agora você vai voltar para casa comigo.
  - Nem pensar. — diz Duny.
  - Ei, ela não vai a lugar nenhum — diz Honey, interrompendo a conversa.
  - O que disse? — pergunta a avó.
  - Ela pode ter sido Daniel antes, agora ela é Duny. Mesmo você sendo a avó dela, você não tem direito nenhum de fazer isso. — completa Honey.
  - Vai ter que passar por cima da gente primeiro, disse Alex.
- Avó diz:
- Vejo que você tem grandes amigas, Daniel. Seria uma pena se isso fosse uma pegadinha de primeiro de abril.
  - Primeiro de abril, meninas! Pegamos elas direitinho. — comemora Duny.
  - *Se fuderam* — a avó diz.

- Calma aí, você era homem ou não? — questiona Julie
- Claro que não. Sou mulher gente, minha voz é genética — justifica Duny.
- Que susto, eu jurava que um dia você ia contar que era homem. — comenta Alex.
- Você tem mais cara de homem do que eu, Alex. — rebate Dany
- Eu e a Duny estamos planejando isso a semana inteira — diz a avó.
- Devo admitir, vocês pegaram a gente — reconhece Honey.

Por que a cena é engraçada? A personagem Duny possui uma voz rouca e, por isso, é motivo de piada entre as amigas. Por várias vezes, na série, há cenas que as pessoas pensam que ela é travesti. Por esse motivo, essa pegadinha de 1º de abril que ela fez em parceria com a sua avó ficou tão engraçada neste episódio. Por uma questão de espaço, não será possível detalhar todas as cenas do episódio. Porém, esses descritivos de duas cenas já permitem perceber como o humor é o gênero predominante na série. Afinal, rir faz parte da nossa cultura. Dessa forma, vemos como o humor é um elemento que contribui para a adesão do público à série. “O humor universal, padronizado, midiático, comercializado, globalizado, conduz o planeta.” (MINOIS, 2003, p. 554). Segundo o autor, é possível rir de tudo e riso faz parte da nossa existência. Por esse motivo, narrativas com conteúdo cômico atraem audiência.

Outro estudioso do riso, Henri Bergson (1983), faz uma ligação do cômico com a animação.

Mas se atentarmos ao desenho com a firme vontade de só pensar nele, verificaremos, segundo penso, que o desenho é em geral cômico na proporção da nitidez, e também da discricção, mediante as quais nos faça ver no ser humano um fantoche articulado. É preciso que essa sugestão seja nítida e que percebamos claramente, como por transparência, um mecanismo desmontável no interior da pessoa. Mas é preciso também que a sugestão seja discreta, e que conjunto da pessoa, na qual cada membro foi retesado como peça mecânica, continue a nos dar a impressão de um ser vivente (BERGSON, 1983, p. 19-20).

Como se trata de uma série feita pela animação de uma plataforma de jogo digital, essa definição do autor mostra como, mesmo que o texto seja uma animação, temos a impressão de que os desenhos são realísticos, eles passam um efeito de sentido de verossimilhança. Ou seja, mesmo que sejam animações e suas constituições físicas sejam limitadas, o roteiro, a aparência e a forma de vida das personagens estão cada vez mais próximas da realidade. “Não há comicidade fora do que é propriamente humano” (BERGSON, 1983, p. 7). Ou seja, sempre vamos rir de algo que se assemelha conosco.

Outro aspecto recorrente na série, além da constituição genérica do humor, é uma recorrência no comportamento da personagem Duny. Ela é sempre irônica e debochada com as amigas, além de ser desbocada e impulsiva. Nos descritivos que trouxemos, marcamos três momentos da personagem Duny que mostram essas recorrências. Na cena 3, quando ela é irônica com as amigas fazendo elogios, mas não passava de uma pegadinha de 1º de abril. Outro momento é quando ela debocha da sua avó, a descrevendo. Ela diz: “Ela é loira, o resto é velho.” Na cena 8, ela debocha das amigas fingindo que é o suposto Daniel e depois zomba da sua voz rouca, dizendo que é genética.

Aspectos de deboche e ironia nos textos estão presentes em narrativas que são do gênero comédia e são movidas pelo humor. Eles também configuram formas de vida do deboche e da ironia da personagem Duny. Mostramos marcas enunciativas desses aspectos em um episódio apenas, mas vale ressaltar que a personagem se comporta dessa maneira em todos os episódios da série. Portanto, conseguimos reconhecer uma forma de vida.

O conceito de forma de vida ou estilo de vida foi criado por Greimas e Fontanille (2014) com inspiração nas ideias de Wittgenstein.

A forma de vida define-se, para o observador, ao mesmo tempo (1) por sua recorrência nos comportamentos e no processo de vida do sujeito; (2) por sua permanência [...] (3) e pela deformação coerente que ela induz a todos os níveis de percurso de individuação: nível sensível e tensivo, nível passional, nível axiológico, nível discursivo e aspectual, etc (GREIMAS; FONTANILLE, 2014, p. 30)

A forma de vida, desse modo, está ligada a um comportamento recorrente. Não se trata apenas de um estilo de vida individual, mas de uma filosofia

de forma de uma pessoa ou um grupo. Há, segundo Greimas (2014), diversas formas de vida que serão geradas por meio das interações com outro. No caso da série *Girls in The House*, a forma de vida da personagem Dunny está atrelada às interações que ela compartilha com suas amigas. Sem elas, não haveria deboche e ironia do discurso da Dunny. Além disso, o discurso de Dunny, recheado de deboche, ironia e palavrões, é um dos maiores responsáveis pelos efeitos de sentido de humor da *websérie*.

## Considerações finais

A série *Girls in the House* é uma narrativa interessante. Produzida por meio do jogo *The Sims 4*, ela é sucesso entre o público jovem na internet. Com uma grande possibilidade de estudos, o foco deste capítulo foi fazer uma divisão de um episódio em cenas para identificar seu gênero e aspectos da práxis enunciativa. Para conseguir uma análise com essa profundidade, foi utilizada a metodologia de Análise Textual Discursiva para compartimentar o episódio *April Fools* e encontrar aspectos que marcassem a recorrência na enunciação. Após constatar os gêneros da ficção e do discurso, a teoria semiótica do texto, mais especificamente os níveis de pertinência do plano da expressão, auxiliou nos processos de reconhecimento das formas de vida, que trouxeram a explicação para a categorização do gênero.

O que reconheci de imediato foi o gênero humor/comédia como o predominante em todos os episódios da série, mesmo que alguns tragam elementos de mistério e suspense. Além disso, o humor está contido, em grande parte, no discurso da personagem Dunny, que apresenta, em sua práxis enunciativa, as formas de vida do deboche e da ironia. Essa constatação somente foi possível com o processo metodológico da Análise Textual Discursiva. Para futuras investigações, além do gênero e das formas de vida, há a possibilidade de saber mais sobre os discursos de cada personagem.

## Referências

- BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. Tradução de Nathanael Caixeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BARROS, Diana L. P. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1994.

- FONTANILLE, Jacques. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. *In*: DINIZ, Maria Lúcia Vissotto Paiva; Portela, Jean Cristtus (Org.) **Semiótica e mídia** — textos, práticas, estratégias. São Paulo: Unesp/Faac, 2008. p.15-74.
- FONTANILLE, Jacques. **Prácticas semióticas**. Traducción: Desidério Blanco. 1. ed. Lima: Universidad de Lima: Fondo Editorial, 2014.
- GREIMAS, Algirdas J. **Semântica Estrutural**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- GREIMAS, Algirdas J.; FONTANILLE, Jacques. O belo gesto. *In*: ABRIATA, Vera. L. R; NASCIMENTO, Edna M. F. (Org.) **Formas de vida: rotina e acontecimento**. Ribeirão Preto: Coruja, 2014. p.13-33.
- MINOIS, George. **História do riso e do escárnio**. Tradução de Maria Helena O Ortiz Assumpção. São Paulo: Unesp, 2003.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL-5pM5tXzdj/?fo>. Acesso em: 26 out. 2022.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n.1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wv-LhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2022.
- PORTELA, Jean Cristtus. Semiótica midiática e níveis de pertinência. *In*: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELA, J. C. (Org.). **Semiótica e Mídia: textos, práticas, estratégias**. Bauru: Unesp/Faac, 2008, p. 93-113.
- PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso**. São Paulo: Ática, 1992.

# 11. Internacionalização do ensino superior no Brasil: uma perspectiva crítica e decolonial

Josane do Nascimento Ferreira Cunha<sup>1</sup>

Irene Cristina de Mello<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.11

## Considerações iniciais

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do curso de Análise Textual Discursiva (ATD): *Teoria na Prática*, na qual uma das atividades consistia em aplicar a ATD como metodologia de análise de dados e apresentar o metatexto produzido. A temática escolhida para realizar o exercício de pesquisa da ATD foi a internacionalização do ensino superior, fenômeno considerado relevante e que pode contribuir com a melhoria do processo educativo e com a sociedade.

O termo internacionalização não é uma novidade, pois na área da ciência política é utilizado há muito tempo; todavia, na educação, seu uso se destacou a partir da década de 1980 (KNIGHT, 2020). No Brasil, esse fenô-

---

1 Mestre em Geociências pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT / Campus Cuiabá. Professora EBTT do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT / Campus Cuiabá Bela Vista. Integrante do Grupo de Pesquisa “Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química” (LabPEQ/UFMT). Contato: josanenf@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP / Campus São Paulo. Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT / Campus Cuiabá Integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química” (LabPEQ/UFMT)”. Contato: ireneufmt@gmail.com.

meno se tornou expressivo e entrou na pauta da maioria das instituições de ensino superior com o programa Ciências sem Fronteiras (CsF), realizado entre os anos de 2014 e 2017.

Essa é uma temática que não apresenta somente uma definição, dado que não é possível ter um conceito único que se ajuste a todos os contextos (DE WIT, 2019). Dentre esses, o mais citado a nível mundial é a da pesquisadora Jane Knight, na qual afirmou que a internacionalização do ensino superior é um “processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global, nos objetivos, funções ou oferecimento do ensino pós-secundário” (KNIGHT, 2004, p. 11, tradução nossa). Em 2015, De Wit e colaboradores atualizam essa definição acrescentando que esse processo deve ser intencional, e tem como finalidade melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para toda comunidade acadêmica colaborando de forma satisfatória com a sociedade (DE WIT *et al.*, 2015).

No Brasil, a professora e pesquisadora Marília Morosini definiu como:

Um processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na educação superior, advindo de interações, sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças, locais e tempos, fortalecendo a capacidade científica nacional, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável (MOROSINI, 2017, s/p).

A internacionalização do ensino superior é um constructo multidisciplinar e complexo com diferentes interpretações, pois são vários atores — educacionais, políticos, econômicos, entre outros — envolvidos nesse processo com interesses distintos, o que gera algumas tensões sobre o seu significado. Para Azevedo e Catani (2013), a internacionalização pode apresentar perspectivas divergentes, como o sentido humanístico e solidário ou mercantil e capitalista. Dessa forma, é fundamental conhecer bem o processo e ter uma visão crítica, para que esse não seja conduzido de maneira equivocada. O que, segundo alguns autores (PICCIN; FINARDI, 2021; LEAL, 2020), têm ocorrido com a internacionalização no Sul Global<sup>3</sup> devido ao capitalismo neoliberal detectado nesse processo.

---

3 A definição de Sul Global está relacionada com a geopolítica e não com a posição geográfica.

Nessa direção, a epistemologia decolonial — cuja finalidade é contradizer a colonialidade presente na modernidade (MIGNOLO, 2017) — mostra-se como uma opção viável para ressaltar o sentido humanístico e solidário da internacionalização do ensino superior. Nessa perspectiva, a questão que mobiliza este capítulo é: o que apontam os resumos de artigos sobre a internacionalização do ensino superior na perspectiva crítica e decolonial? Para tanto, o nosso objetivo é investigar a perspectiva crítica e decolonial em resumos de artigos que abordam a temática internacionalização brasileira do ensino superior.

### **Percurso metodológico**

O presente capítulo caracteriza-se como uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pois o foco está no processo e não no produto, sem a intenção de quantificar. Como abordado acima, esta pesquisa é resultado das etapas do curso on-line de ATD, *Teoria na Prática*, realizado de forma síncrona e assíncrona. Nesse curso, os participantes tinham que analisar os dados de determinado corpus por meio da ATD. Assim, escolhemos trabalhar com artigos sobre a internacionalização do ensino superior na perspectiva crítica e decolonial, temática essa que já vem sendo estudada pelas pesquisadoras.

O corpus foi delimitado em quatro artigos que abarcavam a respectiva temática. Estes foram selecionados a partir de uma busca realizada na base de dados do google acadêmico. Optamos por analisar os resumos dos artigos devido a limitação de tempo, considerando que essa atividade foi realizada dentro do período de duração do curso. Contudo, fizemos a leitura e análise completa dos artigos para uma melhor compreensão.

No quadro 1, estão relacionados os artigos selecionados com os códigos estabelecidos durante a análise, em que RE 01 se refere ao resumo do artigo 01, e assim por diante.

---

fica, sendo assim, a América Latina faz parte do Sul Global (FINARDI, 2022).

Quadro 1 - Artigos selecionados para análise de ATD

Código	Título do artigo	Autores/ ano
RE01	Internacionalização da educação superior e Herança colonial na América Latina	Streck e Abba (2018)
RE02	Hegemonia e contra hegemonia no contexto da internacionalização da educação superior: critérios para uma análise crítica e reflexiva do campo	Leal, Moraes e Oregioni (2018)
RE03	Internacionalização do ensino superior: uma perspectiva decolonial	Macedo (2020)
RE04	Pensando la internacionalización (Crítica) de la enseñanza superior brasileña	Finardi, Guimarães e Mendes (2020)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Como salientado por Rezende da Silva e Marcelino (2021), professores do curso, ao usarmos a ATD como metodologia de análise de dados, temos que estar dispostos a aprender, no sentido de construir, de compreender determinado fenômeno. Posto que essa análise envolve a “[...] produção de novas compreensões em que a recursividade está presente o tempo todo, com movimentos em ciclos e em espirais, conduzindo entendimentos cada vez mais complexos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 253).

De acordo com Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2016), a ATD é um processo de desconstruir um conjunto de dados e logo após reconstruí-los, o que possibilita um novo entendimento do constructo em estudo (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os autores deixam claro que essa metodologia não visa testar uma hipótese nem a sua comprovação, pois o enfoque está na compreensão.

A ATD é realizada por meio de três fases principais: a unitarização, categorização e a construção do metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2016). A unitarização consiste na desconstrução do corpus em análise, que é resultado de um intenso esforço de impregnação nos dados. Já a categorização, segunda fase desse processo em que se reúne as unidades de significados semelhantes, é o momento de uma nova organização e reconstrução em categorias, que podem ser sistematizadas em categorias iniciais, intermediárias e

finais. Por fim, a última fase é a produção do metatexto no qual se apresenta o novo emergente a partir das categorias.

Nesta pesquisa, utilizamos o software MAXQDA para auxiliar na etapa de unitarização e categorização dos dados e dar agilidade ao processo, visto que este possibilita a volta ao corpus de forma rápida, além de vários outros recursos que facilitam o processo de análise. Na literatura, já se observa com mais frequência o uso de software nas pesquisas qualitativa e na ATD (LORENZETTI; DOMICIANO; GERALDO, 2020).

Após seguirmos todas as fases de análise da ATD, emergiram duas categorias finais. No quadro 2, apresentamos o movimento de categorização realizado.

Quadro 2 - Categorias iniciais e categoria final emergente do corpus em análise (continua)

<b>Título da unidade de sentido</b>	<b>Categoria inicial</b>	<b>Categoria final emergente</b>
Internacionalização pode perpetuar ou superar a colonialidade	Internacionalização hegemônica	Descortinando a internacionalização do ensino superior no Brasil
Internacionalização como campo de disputa política e mercadológica		
Marcas colonial no discurso da internacionalização		
Educação superior é um campo de disputa e poder		
Internacionalização está imersa na colonialidade do poder		
Desconstrução de um imaginário global	O imaginário global na internacionalização	
Internacionalização sustentada pelo imaginário global dominante		

Quadro 2 - Categorias iniciais e categoria final emergente do corpus em análise (conclusão)

Construção de recurso para análise crítica internacionalização	Estratégia de internacionalização decolonial	Internacionalização do ensino superior na ótica crítica e decolonial: como isso é possível?
A extensão como exemplo de outras internacionalizações		
Práticas de internacionalização na América latina		
Parcerias internacionais dominantes ao invés de solidária		
Orientação para uma internacionalização decolonial	Internacionalização crítica e decolonial	
Lacunas para guiar uma internacionalização crítica no Brasil		
Pensar uma internacionalização mais crítica		

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Ressaltamos que esse processo de unitarização, categorização e produção do metatexto possibilita que o pesquisador atue de forma autoral, pois a compreensão dada às unidades de sentidos é única e decorre dos conhecimentos adquiridos por este durante o seu percurso (REZENDE DA SILVA; MARCELINO, 2021). Nas seções a seguir, são apresentados os dois metatextos resultado do exercício de ATD, a saber: *Descortinando a internacionalização do ensino superior no Brasil* e *Internacionalização do ensino superior na perspectiva crítica e decolonial: como isso é possível?*

### **Descortinando a internacionalização do ensino superior no Brasil**

A internacionalização do ensino superior tem sido propagada no cenário global como um fenômeno relevante e fundamental para que as instituições de ensino aperfeiçoem a qualidade da educação e promovam uma formação

intercultural voltada para a cidadania global. Contudo, se observa que esse processo pode ser conduzido de formas distintas, o que pode denotar tanto a sua face positiva quanto negativa. Essa condição vai depender das concepções de internacionalização dos atores envolvidos e dos seus respectivos interesses.

A despeito da face positiva, notamos que corresponde a internacionalização solidária, contra-hegemônica, associada a uma formação intercultural, ao respeito às diferenças e as diversidades étnico culturais, aos valores humanos e a justiça social; enquanto a face negativa está voltada para capitalismo neoliberal e hegemônico, ligado às questões mercadológicas e econômicas (AZEVEDO; CATANI, 2013).

Essas divergências de sentidos da internacionalização foram observadas na análise dos dados, conforme o seguinte excerto: “a internacionalização pode servir tanto para perpetuar ou reforçar a herança colonial ou para superá-la” (RE01). Nesse caso, percebemos um reforço dessa herança, visto que RE03 aponta para possíveis “marcas da lógica colonial” (RE03), denotando que a face eurocêntrica e hegemônica tem se sobressaído no Brasil. Fato esse constatado por Freitas, Almeida e Rodrigues (2020), ao verificar que o discurso referente à educação superior e a internacionalização dos organismos multilaterais são coerente com a educação neoliberal que objetiva a mercantilização e a redução das responsabilidades do Governo Federal no tocante à educação.

De acordo com RE02, esse padrão colonial ocorre porque o “fenômeno encontra-se ontológica e epistemologicamente imerso na matriz cultural do poder colonial, moldado pela desigualdade e pela hierarquia”. O que expressa que a internacionalização desenvolvida nas instituições de ensino superior segue se espelhando e supervalorizando os conhecimentos ocidentais, em detrimentos de outros que nem sequer são considerados (STEIN; ANDREOTTI, 2016).

Um outro fato percebido na análise é que a “polissemia que acompanha a internacionalização revela que se trata de um campo de disputas políticas e mercadológicas” (RE01), o que também foi identificado no seguinte trecho: “a educação superior se refere a um campo relacional de poder, composto de redes e relacionamentos tanto competitivos quanto cooperativos, no qual a *rationale* econômica não se insere sem fissuras, contradições ou resistências” (RE02). Essa questão da internacionalização como campo de disputa baseada na teoria de Bourdieu e Passeron (2009) foi enfocada por Azevedo e Catani (2013, p. 275) ao afirmar que “o campo científico, como todo campo

social – mais ou menos autônomos –, possui objeto (s) em disputa e regras de funcionamento tácitas e consentidas pelos atores sociais”.

A internacionalização do ensino superior é um campo com muitas tensões e conflitos, como, por exemplo: a cooperação e as parcerias internacionais que são realizadas na grande maioria com os países do Norte Global, ou seja, de forma hegemônica e vertical ao invés de uma cooperação colaborativa solidária e horizontal realizada com os países do Sul Global, o que foi observado nos resumos analisados e nas pesquisas de vários pesquisadores como Morosini (2011). Há evidências de um estímulo a publicações em inglês nas revistas de alto impacto, uma busca pela competição, produtividade e visibilidade no cenário internacional para se ter uma boa posição nos rankings — diga-se de passagem, com indicadores estabelecidos pelo Norte Global — fatores esses geralmente alinhados a mercantilização da educação, ao “imperialismo benevolente europeu”, como enfatizado por Leite e Genro (2012), ao contrário das relações mútuas e colaborativas, da valorização do conhecimento e do contexto local, sociocultural, do uso de outros idiomas e não somente o inglês, entre outras contradições que reforçam a internacionalização neoliberal.

Esses fatores evidenciam que a internacionalização do ensino superior “atua sob o alicerce de um imaginário global dominante”(RE02) tanto “intelectual quanto cultural, o que precisa ser desconstruído” (RE04). Essa constatação também foi observada pelos pesquisadores Pereira, Edmundo e Andreotti (2018). Os países do Sul Global são instigados pelo discurso atraente da internacionalização hegemônica e adotam os seus modelos de forma acrítica, sem levar em consideração o contexto nacional e local, e sem refletir sobre os porquês e para que internacionalizar. Disso, resulta uma internacionalização passiva no qual os países considerados periféricos replicam o modelo de internacionalização dos países dominantes (LIMA; MARANHÃO, 2009).

É imprescindível romper com esse imaginário global, conforme citado por (RE04), e com essa visão eurocentrada e limitada da internacionalização, que impede uma compreensão efetiva. Para tanto, concordamos com Stein e McCartney (2021) que é imprescindível, embora seja difícil, repensar ou reimaginar outras maneiras de internacionalização fora do padrão hegemônico e dominante, aliado com o processo histórico colonial e na busca por aprender “experimentar eticamente os esforços para conhecer, ser e se relacionar de outra forma; aprender com os sucessos e fracassos desses esforços”

(STEIN; MCCARTNEY, 2021, p. 05). Reimaginar a internacionalização a partir das lentes críticas e decoloniais se torna uma opção valiosa. Sendo assim, vamos conhecer um pouco sobre essa abordagem na seção seguinte.

### **Internacionalização do ensino superior na ótica crítica e decolonial: como isso é possível?**

A abordagem crítica (FREIRE, 2019) é fundamental para que possamos compreender qualquer temática com profundidade e atenção, buscando sempre indagar o que subjaz o fenômeno, o que também possibilita a emancipação. Já a decolonialidade, epistemologia concebida por pesquisadores latino-americano, mostra-se relevante, pois tem como intuito contestar toda a colonialidade do poder e do ser camuflada nos discursos eloquentes da modernidade (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2005). Assim, o decolonial “é um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, a lógica da modernidade/colonialidade, de insurgência e de construção de perspectivas outras” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 06).

Ao analisar os resumos (RE02), percebemos que os pesquisadores sugerem possibilidades outras de internacionalização a partir da América Latina sobre a ótica da epistemologia crítica e decolonial, como aponta o seguinte trecho:

Pensar a internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras de maneira mais crítica [...] levando em consideração o papel dos programas e políticas de linguística e internacionalização, bem como a partir do reconhecimento da mercantilização da educação e dos meios para combatê-la (RE04).

Logo, o uso dessas perspectivas nos parece coerente e viável considerando o contexto dos países do Sul Global e a oportunidade de estabelecer parcerias solidárias e simétricas como focado por Morosini (2011), de reconhecer e valorizar outras formas de conhecimento e culturas, além de lutar contra a mercantilização da educação como destacado na discussão acima. Apesar de termos percebido em um dos excertos que há uma “lacuna (e incompatibilidade) de princípios e políticas para guiar o processo de internacionalização de forma crítica no Brasil” (RE04), notamos em outras pesquisas um crescimento na ênfase crítica e decolonial sobre os estudos de internacionalização do ensino superior tanto no cenário nacional como internacional (STEIN;

MCCARTNEY, 2021; PICCIN; FINARDI, 2021; LEAL, 2020; LEAL; MORAES, 2018; PEREIRA; EDMUNDO; ANDREOTTI, 2018).

A pesquisa de Leal (2020) e Leal e Moraes (2018), por exemplo, demonstraram, por meio de levantamento sistemáticos nas bases de dados, a possibilidade de acercamento desses constructos, pois consideram que será mais efetivo para os países do Sul Global a partir do momento que suas bases históricas e epistêmicas forem levadas em conta. No intuito de problematizar a visão imperialista desse processo, Sharon Stein formou a rede de estudo de internacionalização crítica em 2018, com a presença de colaboradores de vários países, incluindo o Brasil. A intenção da rede é reimaginar maneiras equitativas e sustentáveis desse processo “para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo, incerto e desigual” (STEIN; MCCARTNEY, 2021, p. 01).

Dessa forma, é fulcral pensar em estratégias de internacionalização crítica e decolonial que colaboram no desenvolvimento dessa perspectiva nas instituições de ensino superior. Assim, algumas estratégias evidenciadas nos resumos analisados estão descritas na figura 01.

Dessa forma, é fulcral pensar em estratégias de internacionalização crítica e decolonial que colaboram no desenvolvimento dessa perspectiva nas instituições de ensino superior. Assim, algumas estratégias evidenciadas nos resumos analisados estão descritas na figura 01.

Figura 01 - Estratégias de internacionalização crítica e decolonial



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022).

A estratégia de construção de um arcabouço teórico proposto no resumo RE02 teve como intuito fazer uma análise crítica e reflexiva dos processos hegemônicos e contra-hegemônicos da educação desde uma visão decolonial. Este foi organizado pelos autores em um quadro com 16 categorias que comparam as características da internacionalização hegemônica e contra-hegemônica, o que facilita e auxilia a compreender melhor as facetas da internacionalização.

Já a extensão universitária também foi apontada por RE02 como uma estratégia decolonial desse processo, pois se refere a função social das universidades, que permite o diálogo com a sociedade. Todavia, segundo os autores, a extensão tem sido ignorada pelo lado hegemônico da internacionalização do ensino superior. De Wit, Leal e Unangst (2020) corroboram essa afirmação ao constatarem que atividades extensionistas relevantes, associada ao trabalho com os imigrantes e refugiados de duas universidades brasileiras, são ignoradas e estão distantes da política de internacionalização dessas instituições (DE WIT; LEAL; UNANGST, 2020). Argumentam que essa é uma das estratégias eficazes para desenvolver a vertente contra-hegemônica desse processo rumo à promoção da justiça social.

Por fim, as parcerias internacionais simétricas com os países Sul Global é uma estratégia fundamental para a internacionalização decolonial, dado que possibilita “a interação solidária entre as instituições dos países periféricos para fortalecer o bem público do ensino superior.” (RE04). O que é condizente com as pesquisas de internacionalização na direção crítica e decolonial (PICCIN; FINARDI, 2021; LEAL, 2020), que nos últimos anos vêm enfatizando a necessidade de relações mais próximas por meio de parcerias e cooperação com esses países.

## **Considerações finais**

Este capítulo buscou investigar o que apontam as pesquisas sobre a internacionalização do ensino superior na perspectiva crítica e decolonial a partir dos resumos de artigos. Os dados foram analisados pela metodologia de ATD, o que resultou em dois metatextos intitulados *Descortinando a internacionalização do ensino superior no Brasil* e *Internacionalização do ensino superior na ótica crítica e decolonial: como isso é possível?*

Ao descortinar a internacionalização do ensino superior no Brasil, foi possível perceber que esse processo é um campo de disputa e poder, em que os traços da colonialidade, o imaginário global dominante está presente. Nessa disputa de poder, a face hegemônica tem se sobressaído, o que evidencia que a perspectiva crítica e decolonial é fundamental para compreender esse fenômeno, à medida em que nos auxilia a enxergar o que subjaz às suas faces. Isso, possibilita pensar e engendrar outras formas de internacionalização que seja mais coerente com a nossa realidade, e assim, deslocar o seu sentido para a face solidária e humanística.

Para isso, algumas estratégias de internacionalização na ótica crítica e decolonial foram evidenciadas, tais como: a construção de um arcabouço teórico que permite visualizar as características da internacionalização hegemônica e contra-hegemônica, a extensão universitária que conecta a universidade com a sociedade e as parcerias internacionais simétricas e solidárias, principalmente com o Sul Global.

Ademais, podemos concluir que ATD é uma opção metodológica coerente para analisar a internacionalização do ensino superior, pois permite um olhar mais intenso e abrangente, e, conseqüentemente, novas compreensões. A ATD mostra que é possível desconstruir os “textos” da internacionalização hegemônica e eurocêntrica e, a partir das unidades de sentido, construir ou reconstruir novas categorias. De forma que essas categorias elucidem a internacionalização do ensino superior, rumo a uma internacionalização emergente, solidária e inclusiva, que favoreça uma formação internacional, intercultural, a justiça social e demais valores que são relevantes para a humanidade e sociedade.

## Referências

- AZEVEDO, M. L. N. DE; CATANI, A. M. Educação Superior, Internacionalização e circulação de ideias: Ajustando os termos desfazendo os mitos. **Inter-Ação**, v. 38, n. 2, p. 273–291, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/26103>. Acesso em: 26 out. 2022.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

- DE WIT, H. *et al.* **Internacionalização do Ensino Superior**. Bruxelas: Study, 2015. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 26 out. 2022.
- DE WIT, H. Internationalization in Higher Education, a Critical Review. **SFU Educational Review**, v. 12, n. 3, p. 9–17, 2019. Disponível em: <https://journals.lib.sfu.ca/index.php/sfuer/article/view/1036>. Acesso em: 26 out. 2022.
- DE WIT, H.; LEAL, F.; UNANGST, L. Internationalization aimed at global social justice: Brazilian University initiatives to integrate refugees and displaced populations. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 567–590, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/343999400\\_INTERNATIONALIZATION\\_AIMED\\_AT\\_GLOBAL\\_SOCIAL\\_JUSTICE\\_BRAZILIAN\\_UNIVERSITY\\_INITIATIVES\\_TO\\_INTEGRATE\\_REFUGEES\\_AND\\_DISPLACED\\_POPULATIONS](https://www.researchgate.net/publication/343999400_INTERNATIONALIZATION_AIMED_AT_GLOBAL_SOCIAL_JUSTICE_BRAZILIAN_UNIVERSITY_INITIATIVES_TO_INTEGRATE_REFUGEES_AND_DISPLACED_POPULATIONS). Acesso em: 26 out. 2022.
- FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. Pensando la Internacionalización (Crítica) de la Enseñanza Superior Brasileña. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, v. 6, p. 1–23, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/337317803\\_Pensando\\_la\\_Internacionalizacion\\_Critica\\_de\\_la\\_Ensenanza\\_Superior\\_Brasilena](https://www.researchgate.net/publication/337317803_Pensando_la_Internacionalizacion_Critica_de_la_Ensenanza_Superior_Brasilena). Acesso em: 26 out. 2022.
- FINARDI, K. R. As línguas e rankings no Oscar da internacionalização das produções científicas latino-americanas. **Estudos Linguísticos**, v. 51, n. 1, p. 147–161, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3180>. Acesso em: 26 out. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREITAS, S. T.; ALMEIDA, M. L. P.; RODRIGUES, D. P. Internacionalização da educação superior: o discurso dos organismos multilaterais. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 1, p. 267, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5550>. Acesso em: 26 out. 2022.
- KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5–31, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 26 out. 2022.
- KNIGHT, J. **Internacionalização da Educação Superior: Conceitos, tendências e desafios**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

- LEAL, Fernanda Geremias. **As bases epistemológicas dos discursos dominantes de internacionalização da educação superior no Brasil**. 2020. 350 f. Tese. (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B.; OREGIONI, M. S. Hegemonia e Contra-Hegemonia no contexto da internacionalização da educação superior: critérios para uma análise crítica e reflexiva do campo. **Integración y conocimiento**, v. 2, n. 7, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330637679\\_Hegemonia\\_e\\_contra-hegemonia\\_no\\_contexto\\_da\\_internacionalizacao\\_da\\_educacao\\_superior\\_Criterios\\_para\\_uma\\_analise\\_critica\\_e\\_reflexiva\\_do\\_campo](https://www.researchgate.net/publication/330637679_Hegemonia_e_contra-hegemonia_no_contexto_da_internacionalizacao_da_educacao_superior_Criterios_para_uma_analise_critica_e_reflexiva_do_campo). Acesso em: 26 out. 2022.
- LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como Epistemologia para o Campo Teórico da Internacionalização da Educação Superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 87, p. 1068–2341, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/326556756\\_Decolonialidade\\_como\\_Epistemologia\\_para\\_o\\_Campo\\_Teorico\\_da\\_Internacionalizacao\\_da\\_Educacao\\_Superior](https://www.researchgate.net/publication/326556756_Decolonialidade_como_Epistemologia_para_o_Campo_Teorico_da_Internacionalizacao_da_Educacao_Superior). Acesso em: 26 out. 2022.
- LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 763–785, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ccHKjgXTrG7cp75QVdRC7sz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2022.
- LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 583–610, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/5VJDvJnKgsDn9nmwWCCvKbj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2022.
- LORENZETTI, L.; DOMICIANO, T. D.; GERALDO, A. P. A utilização do software QDA miner lite nas pesquisas que utilizam a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, p. 971–990, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/367>. Acesso em: 26 out. 2022.
- MACEDO, M. S. A. N. Internacionalização do Ensino Superior: Uma perspectiva Decolonial. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 6, n. 1, p. 91–103, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/339435684\\_Internacionalizacao\\_do\\_ensino\\_superior\\_uma\\_perspectiva\\_decolonial](https://www.researchgate.net/publication/339435684_Internacionalizacao_do_ensino_superior_uma_perspectiva_decolonial). Acesso em: 26 out. 2022.
- MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologia do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12–32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdo-sul/article/download/772/645/2646>. Acesso em: 26 out. 2022.

- MORAES, R.; GALIAZZI, M. DO C. **Análise Textual Discursiva**. Unijuí: Ijuí, 2016.
- MOROSINI, Marília Costa. **Internacionalização da Educação Superior e integração acadêmica**. Conferências UFRGS, Porto Alegre: UFRGS, dez. 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172865>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 93–112, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ypdMQYJxCLk9fBpgYdKdbLC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2022.
- PEREIRA, R. S.; EDMUNDO, E. S. G.; ANDREOTTI, V. O. Imaginários de educação e de bem público nos discursos de Internacionalização do Ensino Superior. **Revista Desempenho**, v. 1, n. 28, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/10147>. Acesso em: 26 out. 2022.
- PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. Abordagens Críticas/Decoloniais na Educação Superior: (In)Visibilidades nas/das Epistemologias de (Des)Construção das Internacionalizações. **Línguas & Letras**, v. 22, n. 52, p. 56–71, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/27121>. Acesso em: 26 out. 2022.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas Latino-Americana**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 107-130, set. 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 07 nov. 2022.
- REZENDE DA SILVA, A.; MARCELINO, V. DE S. A Análise Textual Discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. **Revista Intersaberes**, v. 17, p. 40, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2277>. Acesso em: 26 out. 2022.
- STEIN, S.; ANDREOTTI, V. D. O. Decolonization and Higher Education. In: PETERS, M. A. (Ed.). **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**. Singapore: Springer Science+Business Media, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/309419202\\_Decolonization\\_and\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/309419202_Decolonization_and_Higher_Education). Acesso em: 26 jul. 2022.
- STEIN, S.; MCCARTNEY, D. M. Emerging conversations in critical internationalization studies. **Journal of International Students**, University Printing Services, v. 11, n. S1, p. 1-14, mai. 2021. Disponível em: <https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/3840>. Acesso em: 26 out. 2022.

STRECK, D.; ABBA, J. Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. *In: KORSUNSKY, L. et al. (Coord.). **Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas.*** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. v. 7, p. 113–131.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. DE; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, p. 1–11, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584832>. Acesso em: 26 out. 2022.

## 12. Entre o formar e informar: construindo reflexões sobre o papel da escola na cultura midiática

Júlia Wenderoscky Ximenes Riguetto<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.12

### Considerações iniciais

A evolução dos meios de comunicação possibilitou que a informação se democratizasse cada vez mais, ou seja, fosse disseminada a um número cada vez maior de pessoas. Além disso, por meio do desenvolvimento da internet e a formação da cultura digital, a produção de informação também foi liberada a qualquer pessoa com acesso a ela, o que significa que ao mesmo tempo em que é possível perceber o lado positivo em possibilitar aos indivíduos manifestarem suas vozes e pensamentos, por outro, a informação perde confiabilidade, pois “é quase totalmente ausente o controle da qualidade e conveniência do que é produzido e difundido.” (SOARES, 2002, p.154).

---

1 Mestranda em Ensino e suas Tecnologias pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFF campus Campos Centro. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (2017). Possui especialização em Atendimento Educacional Especializado (Faculdade Itaquá, 2018) e Gestão escolar: Administração, supervisão e orientação (Faculdade Única de Ipatinga, 2020). É professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Trajano de Moraes e orientadora pedagógica no município de Quissamã - RJ. Contato: juliaximenes94@gmail.com

Nesse contexto, é possível perceber um aumento de produção e circulação do que atualmente é conhecido como fake news e desinformação,<sup>2</sup> pois nem toda informação disponibilizada em sites e redes é verdadeira. Aliados a isso estão o aumento da valorização das opiniões em detrimento aos fatos — o que faz com que as pessoas criem nas informações com que mais simpatizam — e o desenvolvimento de tecnologias que criam uma espécie de redoma ou bolha por meio dos algoritmos que oferecem cada vez mais do mesmo.

Essas mudanças nas esferas comunicacionais e sociais consequentemente alteram o processo educativos. Assim, este capítulo busca compreender como a escola, por meio da educação midiática, pode contribuir para prevenção e combate a desinformação. O objetivo foi investigar o que apontam as pesquisas sobre a relação entre educação midiática e fake news. Para isso, foi realizada uma Análise Textual Discursiva (ATD), que teve como *corpus* resumos de artigos selecionados por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSzL). Os resultados apontam que as práticas educativas, que antes eram voltadas a transmissão de informação, devem ser transformadas para o envolvimento do aluno nos seus processos de busca, tratamento e produção. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades que levarão os indivíduos a uma postura questionadora e crítica, ao identificar a origem da informação, refletir sobre seus potenciais objetivos e sobre os processos de edição usados para atingi-los, criando, portanto, um senso de responsabilidade.

### **A seleção do *corpus*: RSzL**

A busca do *corpus* de análise foi realizada por meio de Revisão Sistemática de Literatura, que, de acordo com Codina (2018, p.11, tradução nossa), tem por objetivo identificar “tendências, lacunas e oportunidades de pesquisa”. A fim de levantar produções acadêmicas sobre a temática, a pesquisa foi realizada nas bases Google Acadêmico e Portal de Periódicos Capes no dia 12 de maio de 2022, utilizando a seguinte *string* de busca: “Educação Midiática AND fake news”. Foi obtido o total de 6.400 resulta-

---

2 Fake news é um termo popularmente conhecido, porém, de acordo com Ferrari, Ochs e Machado (2020), é um conceito que diz respeito apenas a informações falsas produzidas de forma intencional. Ainda segundo as autoras, o termo “desinformação” possui maior abrangência, pois diz respeito “a qualquer tipo de conteúdo falso, impreciso, tendencioso, distorcido ou fora de contexto, criado de forma intencional ou não” (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020, p. 43).

dos no Google Acadêmico e 59 resultados no portal de periódicos Capes. Para o refinamento da busca, foram considerados os critérios de inclusão e exclusão apresentados no quadro 1:

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão

<b>CRITÉRIOS DE INCLUSÃO:</b>	<b>CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Artigos</li><li>• Publicações a partir de 2018</li><li>• Revisado por pares (possível apenas no Portal de Periódicos da Capes)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Artigos que tenham como metodologia a RSzL</li><li>• Trabalhos duplicados</li></ul>

Fonte: Elaboração própria.

A seleção dos artigos foi feita após a leitura dos títulos e, quando necessário, do resumo. Os artigos selecionados são apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Artigos selecionados na RSzL

<b>Nº</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
AR1	Educação midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação	Chaves e Melo (2019)
AR2	Educação midiática contra “fake news”	Francesco e Leone (2020)
AR3	Panorama da educação midiática em tempos de fake news: os Recursos Educacionais Abertos como boas práticas de literacia	Teixeira (2021)
AR4	Educação midiática, cultura digital e as fake news em tempos de pandemia	Grossi, Leal e Silva (2021)

Fonte: Elaboração própria.

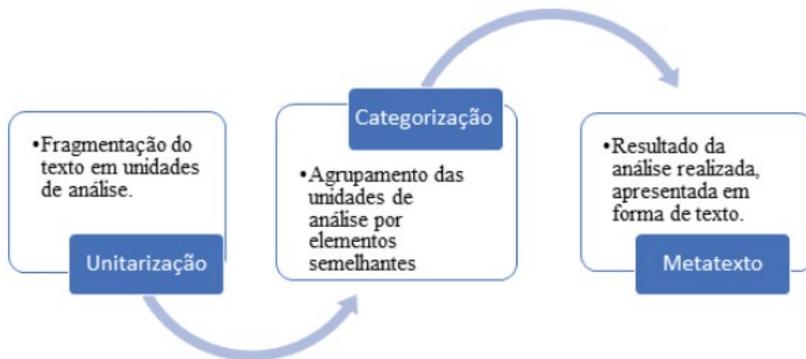
Por fim, os resumos desses artigos constituíram o objeto de análise dessa pesquisa, que aconteceu por meio dos procedimentos da Análise Textual Discursiva.

## Percursos da Análise Textual Discursiva

A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma metodologia de análise de dados de pesquisas qualitativas que tem como objeto de análise produções textuais geralmente escritas, buscando a compreensão de um fenômeno. O objeto de análise pode ser oriundo de textos já existentes em documentos oficiais e outros textos já publicados (como, por exemplo, livros, depoimentos, notícias, entre outros), ou produzidos numa pesquisa por meio de instrumentos de coleta de dados (por exemplo, respostas de questionários, entrevista, grupo focal, entre outros). Vale ressaltar que outras semioses como imagens e vídeos também podem ser analisadas por essa metodologia (MORAES, 2003).

Análise Textual Discursiva propõe um movimento descritivo e, ao mesmo tempo, interpretativo, posicionando-se, portanto, entre outras duas famosas metodologias: a Análise de Conteúdo e Análise de Discurso (MORAES; GALIAZZI, 2006). A ATD se constitui de três etapas, conforme mostrado na figura 1.

Figura 1 - Etapas de uma Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaboração própria a partir de Moraes (2003).

Na primeira etapa de análise — unitarização — os artigos foram lidos e deles foram extraídos alguns fragmentos. Os fragmentos retirados do corpus, nesse caso, dos resumos dos artigos, formam as unidades empíricas e essas novas unidades recebem um novo título, o que evidencia os primeiros passos de interpretação do pesquisador no fenômeno pesquisado. Além disso, a atribuição de um título como reescrita das unidades também possui o intuito

de não esvaziar os significados da unidade de seu contexto de produção. Portanto, Moraes (2003) chama as unidades de “significantes”, a qual o analista atribui novos “significados”.

Considerando que “É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela” (MORAES, 2003, p. 193), ainda nessa etapa, é interessante associar as unidades empíricas a unidades teóricas, sendo essas últimas formadas por fragmentos de obras acadêmicas publicadas. As figuras 2 e 3 exemplificam a organização da etapa de unitarização.

Figura 2 – Exemplo do processo de organização das Unidades Empíricas codificadas

<b>UNIDADES EMPÍRICAS</b>	
Estrutura dos códigos: Código do artigo + ponto final + número da unidade empírica	
Unidades de significado	Títulos
<b>AR1.01</b> – “conceito de educação midiática à luz dos problemas trazidos pela disseminação de conteúdos falsos no ambiente digital”	AR1.01 – Relação entre Educação midiática e <i>fake news</i>

Fonte: Elaboração própria.

Figura 3 – Exemplo do processo de organização das Unidades Teóricas

<b>UNIDADES TEÓRICAS</b>		
Legenda dos códigos		
Citação direta: RB (Referência bibliográfica) + ponto final + nº da unidade = RB01.01		
Citação indireta: RB + ponto final + nº da unidade + JW+ ponto + nº do comentário = RB01.01.JW01		
RB01	RIBEIRO, Ana Elisa. <i>Escrever Hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação</i> . São Paulo:Parábola 2018	
Título	Citação direta	Citação indireta
<b>RB01.01</b> - Processos de edição para desenvolvimento de criticidade	<b>RB01.01</b> - As questões de edição. não são neutras e nem devem ser separadas das do letramento [...]	<b>RB01.01.JW.01</b> - Os campos da comunicação e da educação devem estar cada vez mais próximos, visto que têm em comum o objetivo de informar. [...]

Fonte: Elaboração própria.

Vale ressaltar que, na ATD, a utilização de códigos para as unidades tem sua importância para identificação da origem de cada unidade empírica. Na

categorização, segunda etapa de análise, as unidades empíricas e teóricas com elementos semelhantes são aproximadas a fim de formar categorias, que podem ser definidas a priori, com base em alguma teoria que embasa a pesquisa, ou serem emergentes. No entanto, a etapa de categorização não aproxima apenas as unidades, mas também estabelece relações entre as categorias, criando, portanto, conjuntos de categorias ou subcategorias.

O quadro 3 apresenta as categorias iniciais que emergiram durante o processo de leitura e análise das unidades empíricas e teóricas,<sup>3</sup> e por meio de uma atividade reflexiva, essas categorias convergiram para a ideia final.

Quadro 3 - Etapa de categorização

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIA FINAL
Unidades sobre o papel da escola no desenvolvimento individual e social	"o ideal é que a escola me prepare pra vida": a atuação da escola entre o formar e informar
Unidades sobre informação na cultura digital	
Unidades sobre desenvolvimento de consciência crítica	

Fonte: Elaboração própria.

A partir da definição das categorias, inicia-se, portanto, a última etapa da Análise Textual Discursiva, em que "a pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos" (MORAES, 2003, p. 201). É um texto construído com argumentos aglutinadores que estabelecem as relações apresentadas pelas categorias e unidades (empíricas e teóricas).

Dessa forma, a próxima seção é constituída pelo metatexto produzido a partir da análise dos resumos obtidos na Revisão Sistematizada de Literatu-

---

3 Durante a etapa de Unitarização o corpus de análise deu origem a 15 (quinze) unidades empíricas, que foram associadas a 8 (oito) unidades teóricas. Na categorização, foram formadas 3(três) categorias iniciais e 1(uma) categoria final.

ra acerca das produções acadêmicas que discutem a educação midiática no combate a fake news e desinformação.

### **Metatexto: entre formar e informar, “o ideal é que a escola me prepare pra vida”**

A educação faz parte do desenvolvimento humano e acontece por meio das relações sociais, em que os saberes são ensinados e aprendidos de forma intencional ou não. No entanto, à instituição escolar foi reservada a missão de preparar as novas gerações por meio da transmissão dos saberes construídos socialmente, necessários à vivência e transformação da sociedade (LIBÂNEO, 2013).

Por muitos anos, o principal objetivo da escola foi apenas reproduzir informações contidas em livros e manuais didáticos, afinal, eram poucas as pessoas que possuíam acesso aos registros. Mesmo que com o passar do tempo a escola deixasse de ser o único meio de acesso à informação, a ela ainda é conferida a confiança em desenvolver e formar cidadãos, pois se embasa em estudos sistemáticos e pesquisas científicas. Isso significa que as estratégias e os conhecimentos utilizados e ensinados nas escolas foram construídos com rigorosidade metódica, portanto, com mais fidedignidade.

Todavia, para além dos muros da escola, “a sociedade vive um momento dramático com relação à confiança das informações [...]”<sup>4</sup> (TEIXEIRA, 2021, p. 65). Além da rápida repercussão de notícias e informações falsas — criadas intencionalmente ou não — existe uma grande tendência de as pessoas tomarem por verdadeira a informação que mais se aproxima de sua concepção, mesmo que ela não possua fundamentos sólidos. Isso põe em xeque não somente a credibilidade das pesquisas, ciências e outras informações que possuem algum tipo de controle em sua produção, mas também abrange a instituição escolar, que tem nesses conhecimentos a construção de suas finalidades e meios.

Não se pode negar a inserção e crescente abrangência da cultura digital nos diversos setores sociais, inclusive nas salas de aula. Nesse sentido, os questionamentos *o que*, *para que*, *por que* e *como* informar desestabilizam um tipo de funcionamento escolar com uma tradição verticalizada, que tem

---

4 Unidade empírica codificada como AR3.01.

o professor como o detentor do saber que narra os saberes aos seus alunos. Embora essa prática tenha sido a principal característica de ensino por muitos anos, conforme denuncia Freire (2021), ainda estão arraigadas no contexto escolar. Segundo Ferrari, Ochs e Machado (2020, p. 22),

[...] embora o mundo digital seja mais farto de informações, construir conhecimento por meio delas é muito mais complexo. Em outras palavras: apesar de serem inúmeras as oportunidades de aprendizado e informação, todas elas disponíveis a apenas um clique (ou um toque!), também há muita desinformação neste mesmo ambiente.

Portanto, verifica-se uma urgência em ressignificar a prática escolar baseada na informação para uma prática voltada para a formação. De acordo com Lévy (1999, p.171), “a função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento”. Ou seja, a escola deve contribuir para o desenvolvimento de habilidades que darão autonomia aos sujeitos para buscar, receber, tratar e produzir informações de forma crítica e responsável.

Diante desse contexto, a educação midiática aparece como estratégia para reduzir a criação e disseminação de desinformação ocasionada pelas diferentes formas de interação digital, conforme mostram as unidades empíricas apresentadas no quadro 4:

Quadro 4 - Unidades empíricas que falam sobre educação midiática como estratégia contra fake news (continua)

AR1.01-	educação midiática à luz dos problemas trazidos pela disseminação de conteúdos falsos no ambiente digital
AR2. 01-	como a aplicação da Educação Midiática nas escolas de ensino básico pode contribuir para a neutralização das ‘fake news’.
AR3.03 -	A educação midiática constante é o melhor recurso contra as tecno-consequências das fake news.

#### Quadro 4 - Unidades empíricas que falam sobre educação midiática como estratégia contra fake news (conclusão)

AR4.04 -	a importância da educação midiática que abrange o desenvolvimento de competências para combater a desinformação
----------	---

Fonte: Organização própria a partir da etapa de unitarização do corpus de análise.

A construção do conceito de educação midiática converge para o desenvolvimento de habilidades que permitem aos indivíduos participar de forma crítica num ambiente informacional, seja digital ou não (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020; CHAVES; MELO, 2019). Isso significa que, ao consumir ou produzir informações, os indivíduos devem estar munidos de estratégias de identificação quanto a veracidade, assim como mobilizados por uma responsabilidade social para não produzir ou compartilhar informações inverídicas ou de procedência duvidosa.

A esse respeito, o contato e o estudo sistemático sobre a produção de informações de origem jornalística contribui para uma leitura mais crítica, pois, ao conhecer os modos de produção e de edição, o indivíduo será alertado sobre as intenções e ideologias que estão por trás do modo em que determinado texto é apresentado e veiculado. Isso evidencia que os campos da comunicação e da educação devem estar cada vez mais próximos, visto que têm em comum o objetivo de informar (RIBEIRO, 2018). No entanto, enquanto a área da comunicação “tenta camuflar” as intenções, à área da educação cabe o preparo para o posicionamento crítico diante das informações.

O desenvolvimento de uma consciência crítica mediante as informações deve ser iniciado na idade escolar dos indivíduos. Para isso, a escola precisa ser um ambiente estimulador de perguntas, criando um “ceticismo saudável”<sup>5</sup> (GROSSI; LEAL; SILVA, 2021, p.179). Desconfiar, buscar em outras fontes, questionar a origem da informação, indagar seu objetivo, qual público deseja atingir, são exemplos de atividades e habilidades que devem perpassar toda a formação do aluno.

---

5 Unidade empírica codificada como AR04.05.

O aluno precisa ser protagonista para construir seus conhecimentos com informação e sobre a informação. Mais do que informar, a escola precisa formar para que os conhecimentos construídos sejam úteis para a vida. Portanto, “a escola é o ambiente que forma cidadãos midiáticos”<sup>6</sup> (GROSSI; LEAL; SILVA, 2021, p.179) e por isso deve preparar os alunos para que leiam, produzam e participem da sociedade também por meio desses espaços.

### **Considerações finais**

A escola é um dos principais espaços formais de educação e ensino (LIBÂNEO, 2013) e possui um compromisso com a sociedade em preparar os indivíduos para as demandas existentes para além de seus portões. Nesse sentido, considerando a imensidão de informações produzidas e veiculadas devido ao desenvolvimento de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, é preciso pensar na formação de indivíduos para uma participação segura e responsável nos ambientes digitais.

Dessa forma, as atividades propostas devem estar atreladas à realidade social e a educação midiática então surge como alternativa para prevenir os efeitos de disseminação de desinformação e fake news, pois busca formar indivíduos questionadores e críticos. Além disso, também contribui para que os alunos identifiquem quando algo é baseado em fatos ou opiniões, preservando a credibilidade das instituições que pesquisam e comunicam novos conhecimentos.

Portanto, as práticas educativas devem despir-se de suas tradições exclusivamente narrativas e envolver os alunos nos processos de construção de conhecimento. Como o desenvolvimento de habilidades individuais contribui para a construção de novas características na esfera social, pois permite criar novos hábitos e costumes, espera-se que os alunos sejam cada vez mais incentivados a uma consciência crítica e reflexiva de sua realidade.

---

6 Unidade empírica codificada como AR04.06.

## Referências

- CHAVES, Mônica; MELO, Luísa. Educação midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação. **Revista Mídia e Cotidiano**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 62-82, 5 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/38091>. Acesso em: 12 maio 2022
- CODINA, Lluís. **Revisiones bibliográficas sistematizadas**: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. Barcelona: Máster Universitario en Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra, 2018. Disponível em: [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina\\_revisiones.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 25 jan. 2022.
- FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2021/03/Guia-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Midia%CC%81tica-Single.pdf>. Acesso em: 22 abr. de 2022.
- FRANCESCO, Nayara Nascimento; LEONE, Simone Delago. Educação Midiática contra “fake news”. **Revista Científica UMC**, Mogi das Cruzes, v.5, n.1, p.1-15, fev. 2020. Disponível em: <http://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/view/955>. Acesso em: 12 mai. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LEAL, Débora Cristina Cordeiro Campos; SILVA, Mônica Ferreira da. Educação midiática, cultura digital e as fake news em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, v. 22, n. esp. 2, p. 179-198, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12130>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL-5pM5tXzdzj/?lang=pt>. Acesso em 20 nov. 2021
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wv-LhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

OLIVEIRA, André Soares; GOMES, Patrícia Oliveira. Os limites da liberdade de expressão: *fake news* como ameaça à democracia. **Revista De Direitos E Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 20, n. 2, p. 93-118, 2019. Disponível em: <https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/1645>. Acesso em: 01 nov. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 23, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/abstract/?lang=pt>. Acesso em 26 nov. 2020.

TEIXEIRA, Pollyana Ferrari. Panorama da educação midiática em tempos de fake news: os Recursos Educacionais Abertos como boas práticas de literacia. **Questões Transversais**, São Leopoldo, v. 8, n. 16, 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/18583>. Acesso em: 12 mai. 2022.

# 13. Concepções sobre leitura no ensino de Química de professores(as) de Química do ensino médio

Katiussa Michele Canola<sup>1</sup>

Neide Maria Michellan Kiouranis<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.13

## Introdução

A leitura planejada na prática pedagógica docente pode representar uma ação para organizar conceitos, pensamentos, construir e aprimorar conhecimentos, tal como contribuir com o estudante mais ativo no processo de ensino e aprendizagem. Os autores Teixeira Júnior e Silva (2007) citam que a

---

1 Mestra em Educação Para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Técnica Pedagógica no setor de Educação Básica, Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão – NRE. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Ensino de Química – DAQ/UTFPR - Departamento Acadêmico de Química, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Campo Mourão e Ensino de Química - PCM/UEM - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá. Contato: katiussa.canola@gmail.com

2 Mestre em Ensino de Ciências (Modalidade Química) pela Universidade de São Paulo - USP (2001); Doutorado em Educação para a Ciências pela Universidade Estadual Paulista, UNESP/ Bauru, Brasil (2009) e Pós-doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Sergipe - UFS e Universidade de Aveiro - UA/PT (2016). Professora Associada do Departamento de Química - UEM; Atualmente aposentada, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática - PCM/UEM; Coordena o Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Pensamento Crítico, atuando principalmente nas seguintes linhas de pesquisa: Formação de Professores; Ciência Tecnologia e Sociedade - CTS e Pensamento Crítico - PC. Contato: nmmkiouranis@gmail.com

falta de hábito, a baixa compreensão, a desmotivação dos estudantes e a pouca valorização de propostas que contemplem a leitura no ensino de Ciências consistem como barreiras no desenvolvimento das capacidades associadas a essa prática. Ler não se restringe somente a decodificar palavras e símbolos, e sim da interação com o texto.

Para Kleiman (2000, p.10), “a leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas”. Dessa forma, tal ato se constitui como um processo social e interativo, uma vez que o leitor pode produzir sentidos ao texto a partir do seu contexto social e os conhecimentos de mundo dele.

Quanto à leitura no ensino de Química, ainda indicam carecer de práticas que visem a inter-relação entre o ato de ler e sua dimensão teórica. “É necessário modificar tal situação, caso os professores e pesquisadores queiram caminhar rumo a novos horizontes educacionais, providos de melhor aprendizagem, maior criticidade” (FRANCISCO JUNIOR, 2010, p. 225). Nesse sentido, o trabalho com a leitura é de responsabilidade de todos(as) os(as) professores(as), visto que eles(a) podem criar condições para que os(as) estudantes desenvolvessem e exerçam essas capacidades tanto dentro como fora da escola.

Dito isto, a leitura na prática pedagógica do(a) professor(a) nas aulas de Química apresenta potencial na contribuição da formação científica dos alunos(as), promotora de pensamento crítico, desde que não se limite a uma ação mecânica, mas num espaço para que os estudantes possam confrontar suas ideias e refletirem, possibilitando a construção de conceitos relacionados a Ciência, como também o envolvimento deles na resolução de situações problemas com mais competência e significado. Considerando que o componente curricular de Química, na maior parte das vezes, é abordada na forma de exposição de conceitos e fórmulas a serem utilizados na resolução de exercícios, sem, contudo, permitir ambientes de reflexão voltados para a leitura em seu extrato social e político, além de conteúdos apresentados fragmentados, constituindo-se mera reprodução em sala de aula.

Conforme Geraldi (2011, p. 37), “Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino”. Dessa forma, como o(a) professor(a) concebe a língua influencia na sua prática em sala, e a concepção de linguagem assumida por ele(a) pode implicar na organização dos encaminhamentos metodológicos das aulas.

Desse modo, Geraldini (2011, p.34) aponta três concepções de linguagem: *a linguagem é a expressão do pensamento*, *a linguagem é instrumento de comunicação* e *a linguagem é uma forma de interação*. Assim, a linguagem como expressão do pensamento está atrelada à captação das ideias do autor, sem considerar as experiências e conhecimentos do leitor. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado nele, limitando tão somente ao leitor captar essas intenções, sem que haja construção de sentidos do texto pelo(a) aluno(a). Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é empregada somente para transmitir uma mensagem, uma vez que se encontra relacionada ao estruturalismo e aos elementos de comunicação: emissor, receptor e o canal de comunicação, em que o emissor fala e o receptor recebe de forma estática, sem interação.

Em contrapartida, na linguagem como interação, percebe-se a uma relação dialógica por meio da interação entre texto–leitor, em que são considerados os conhecimentos prévios do leitor, além do mais, ele é visto com um ser ativo e dá sentido ao texto. Nesse seguimento, consideramos essa concepção dialógica, adotada no presente capítulo, a qual considera oportunidades de desenvolvimento da capacidade de reflexão de forma crítica, diante da diversidade de situações que a sociedade demanda e que requer o emprego da linguagem como interação social e aprendizagem em química.

O presente capítulo é parte de um estudo desenvolvido em um mestrado, de natureza qualitativa e voltado às práticas de leitura no ensino de Química, em que envolveu como participantes professores(as) de Química da rede pública estadual dos municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão no Paraná. De um questionário respondido pelos participantes, realizamos um recorte e selecionamos apenas as respostas da questão 13: *O que você entende por leitura no ensino de Química?* a fim de levantarmos o que os(as) professores(as) concebem, no que concerne à leitura no ensino de Química.

Assim sendo, esse estudo se configura de fundamental importância, tendo em vista a leitura na formação de leitores; logo, contribui no processo de aprendizagem, em especial no ensino de Química, interação social, promissor de sentidos.

## Percurso metodológico

O trabalho em questão é de caráter qualitativo, pois pretende compreender as ideias e ações que um determinado grupo possui sobre o tema a ser desenvolvido. De acordo com Rosa (2013, p. 41), “estamos interessados em levantar quais são as possíveis causas do evento observado pelo pesquisador, quais são as relações que determinam o comportamento de um determinado grupo ou sujeito”. Ademais, a pesquisa qualitativa possibilita uma investigação com detalhamento do objeto de estudo, no que concerne a intencionalidade, sem o princípio de generalizar os resultados alcançados.

Ainda nesse estudo, decidimos pela abordagem estudo de caso em que propõe a utilização de diferentes técnicas e instrumentos para constituição dos dados. Segundo Yin (2005, p. 32), define-se estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Portanto, o autor nos apresenta o estudo de caso como estratégia de pesquisa, com a finalidade de aprofundamento quanto ao fenômeno contemporâneo a fim de compreender suas relações com aquele contexto.

Para a análise dos dados, empregamos a Análise Textual Discursiva (ATD) baseada nos autores em Moraes e Galiazzi (2011; 2016), em que os fundamentos e ações que propiciaram identificar as categorias emergentes e contribuíram na compreensão do fenômeno em estudo. Logo, a ATD representa um método de análise de textos no “âmbito da pesquisa qualitativa, visando a construir respostas a questionamentos propostos” (RAMOS; RIBEIRO; GALIAZZI, 2015, p.127). A ATD contempla a desconstrução (unitarização do corpus), a unitarização (unidades de sentido) e a categorização do texto.

- **Desmontagem dos textos ou unitarização:** “A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 43). Consiste em desmontar as estruturas do texto em busca de outros sentidos e produzir outros textos. Um movimento que, ao mesmo tempo, ordena, desordena. Então, na unitarização do corpus que compreende a etapa de desmontagem dos textos, construção e identificação das unidades de significado em função do propósito da pesquisa.

- **Estabelecimento de relações:** Processo que sucede a unitarização, denominada de categorização, uma forma de operacionalizar dados empíricos. “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 44). Assim, a categorização das unidades de análise resulta da organização das aproximações de sentidos, sejam estes movimentos a priori ou emergentes, em que se constituirão, em seguida, no agrupamento das categorias subjacentes, intermediárias, finais e a construção dos metatextos;
- **Captção do novo emergente:** Decorrente dos movimentos de *Desmontagem dos textos* e *Estabelecimento de relações* a fim de dialogar com o fenômeno que o pesquisador busca compreender, convidando outros autores na construção dos metatextos. Segundo os autores Moraes e Galiuzzi (2016, p. 53), o metatexto é o resultado de todo o processo analítico “que expressam os sentidos elaborados a partir de um conjunto de textos”. Caracteriza-se por um movimento em que o pesquisador socializa as compreensões construídas durante o processo, levando em conta o material empírico, teórico e percepções;
- **Um processo auto-organizado:** Indica um processo recursivo, em que os autores Moraes e Galiuzzi (2016) denominam todo o processo desenvolvido na unitarização do corpus, ou seja, a desmontagem dos textos e identificação das unidades de significado; a categorização pretende organizar as unidades por aproximações de sentidos, com a intenção de identificar as categorias emergentes; e a produção dos metatextos consiste em comunicar o que se mostrou quanto ao fenômeno estudado na pesquisa.

Como parte da etapa 1 da pesquisa de mestrado, 42 professores(as) de Química foram convidados. Logo, foi disponibilizado via e-mail aos(às) participantes da pesquisa o questionário on-line *Leituras nas aulas de Química*. Dos 42 professores(as) de Química, 27 responderam ao questionário. Para esse artigo, realizamos um recorte e selecionamos apenas as respostas da questão 13: *O que você entende por leitura no Ensino de Química?*, a fim de levantarmos o que os(as) professores(as) concebem no que concerne à leitura no ensino de Química.

## Resultados e discussões

A seguir, temos no quadro 1 as unidades de análise identificadas a partir das respostas dos participantes, as categorias iniciais, as categorias intermediárias e as categorias finais, a partir das respostas da questão 13, *O que você entende por leitura no Ensino de Química?*, do questionário on-line.

As siglas UA + número equivalem a identificação da unidade de análise. Abaixo de cada unidade de análise na primeira coluna do quadro organizador 1, estão apresentadas a codificação dos participantes: P1, P2 e assim por diante. Mediante as respostas dos participantes, foram identificadas as unidades de análise: UA1 (unidade de análise um), P7, P22 e P37, ou seja, P7, P22 e P37 originaram a UA1. Vale destacar que algumas das respostas se repetem em mais de uma unidade de análise. Para o movimento das categorias iniciais, resultado da união das unidades de análise, a codificação adotada foi, por exemplo, UA1+UA2 (unidade de análise um + unidade de análise dois).

As siglas adotadas CI + número de identificação sequencial e CINT + número de identificação sequencial referem-se às categorias iniciais e às categorias intermediárias, respectivamente. Nesse sentido, o movimento das categorias intermediárias é o resultado da união das categorias iniciais, por exemplo, CII+CI2 (categoria inicial um + categoria inicial dois). E o movimento da(s) categoria(s) final(is) resultou das associações das categorias intermediárias como, por exemplo, CINT1+CINT2 (categoria intermediária um + categoria intermediária dois).

Vale destacar que a divulgação dos resultados foi feita conforme assinatura na Declaração de Concordância da Instituição Coparticipante (NRE de Campo Mourão), o Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa de número 3.924.146 e o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 28028619.0.0000.0104.

Quadro 01 - Unidades de Análise e Categorias Emergentes – Questão 13: “O que você entende por leitura no Ensino de Química?”

Unidades de Análise (UA)	Categorias Iniciais (CI)	Categorias Intermediárias (CINT)	Categorias finais
<p><b>UA1</b> – Como ferramenta/ instrumento de ensino P1 e P11</p> <p><b>UA2</b> – Compreensão da linguagem química P2, P9, P19, P20 e P27</p> <p><b>UA3</b> – Desenvolvimento de novas tecnologias P3 e P6</p> <p><b>UA4</b> – Aprendizagem dos conteúdos em Química P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P14, P15, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25 e P26</p> <p><b>UA5</b> – A Química para além da sala de aula P4, P6, P10, P12, P13, P15, P16, P17, P23 e 24</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CI1</b> - Conhecimento na área de Química (UA1+UA2+UA4)</li> <li>• <b>CI2</b> - Compreensão dos conteúdos da Química (UA1+UA2+UA4)</li> <li>• <b>CI3</b> - Reconhecer a linguagem química (UA2+UA4)</li> <li>• <b>CI4</b> - Estabelecer relações conceituais (UA2+UA5)</li> <li>• <b>CI5</b> - A Química e sua relação com o cotidiano (UA3+UA5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CINT1</b> - A leitura para o aprendizado nas aulas por meio da linguagem química (CI1+CI2+CI3)</li> <li>• <b>CINT2</b> - A leitura associada aos conteúdos e o cotidiano (CI2+CI3+CI4+CI5)</li> </ul>	<p><b>O entendimento da leitura como instrumento no Ensino de Química</b> (CINT1 + CINT2)</p>

Fonte: (CANOLA, 2021, p. 95).

O quadro 1 refere-se à questão 13: *O que você entende por leitura no Ensino de Química?* Na primeira coluna do referido quadro, temos os títulos das Unidades de Análise (UA) que indicam o que está presente em cada unidade,

como, por exemplo, na UA1 – Como ferramenta/instrumento de ensino, P1 e P11 falaram sobre leitura como ferramenta, instrumento, mas a unidade empírica propriamente é o que foi escrito literalmente pelos participantes.

Num primeiro momento, foi realizada a verificação das respostas concedidas pelos(as) professores(as), em seguida a desmontagem dos textos, a identificação das unidades de análise, as quais foram agrupadas e culminaram nas seguintes categorias iniciais:

1. Conhecimento na área de Química, como mostra no entendimento do: “A leitura serve para aprimorar os conhecimentos, conceitos e expandir suas ideias sobre a ciência química” (P12). Indica-se, no entendimento desse participante, um olhar para além dos conteúdos específicos dos componentes curriculares;
2. Compreensão dos conteúdos da Química, como mostrado no exemplo: “Fundamental para interpretação e resolução de exercícios” (P11). Vale ressaltar sobre a importância da leitura que contribua no desenvolvimento da interpretação, entretanto observa-se a uma certa ênfase elencada por P11, na qual pode inferir uma leitura voltada para a resolução dos exercícios obrigatórios para o processo de ensino e de aprendizagem. P9 refere-se a leitura de textos em outro ponto de vista, mais amplo, que mobiliza outros conhecimentos, assim escreve: “Leitura de textos (ou imagens) que ajudem na compreensão da química como um todo, não só como disciplina escolar” (P9);
3. Reconhecer a linguagem química. Constatamos alguns participantes que entendem a leitura no ensino de Química considerando fundamental sua linguagem, conforme o exemplo: “É poder entender a linguagem química em diversas situações do cotidiano e em diversos gêneros textuais, estabelecendo assim, relações conceituais da química com o que se lê” (P2);
4. Estabelecer relações conceituais; e 5) A Química e sua relação com o cotidiano, associadas às respostas dos participantes na questão 13, como, por exemplo:

É poder entender a linguagem química em diversas situações do cotidiano e em diversos gêneros textuais, estabelecendo assim, relações conceituais da química com o que se lê” (P2); Toda e qualquer leitura contribui

para o ensino e aprendizado. A leitura no ensino de química visa conhecer, interpretar e entender o que a nossa volta” (P10).

O P2 menciona um trabalho para o entendimento da linguagem de química por meio de contextos do cotidiano, o professor sugere o uso dos gêneros nas relações conceituais, demonstrando certa valorização da linguagem para uma prática em sala, com textos nas aulas de química. Já P10 aborda sobre a finalidade da leitura com base na compreensão da química ao nosso redor. Como apontado no fragmento de P2, “Ou seja, através da leitura, nossos alunos conseguem “enxergar além” dos muros da escola, conseguem visualizar a importância de cada informação trazida a ele” (P2).

A partir das análises das categorias iniciais emergentes, vale considerar também as leituras direcionadas ao estudo da história da Química, sendo um meio capaz de criar situações para trabalhar a natureza da ciência. Vale enfatizar que, diante de um cenário pouco valorizado, se considerarmos os livros didáticos, ainda carecem de conteúdos e propostas nesse aspecto. Logo, a prática pedagógica envolvendo textos nas aulas de Química na seleção destes pelo(a) professor(a) deverá considerar a linguagem, o conteúdo e deixar claro aos estudantes o objetivo que se pretende alcançar com a atividade de leitura, almejando que os mesmos repensem sua concepção de linguagem.

Seguida da classificação das categorias iniciais, realizamos o movimento de reagrupamento entre elas e emergiram as categorias intermediárias: 1) A leitura para o aprendizado nas aulas por meio da linguagem química; e 2) A leitura associada aos conteúdos e o cotidiano, revelando a prática da leitura apontada para o conhecimento químico e suas contribuições na resolução de problemas do cotidiano, como mostram os exemplos:

Compreendo que leitura em química seja muito mais do que a compreensão dos exercícios e exemplos do livro didático. É poder entender a linguagem química em diversas situações do cotidiano e em diversos gêneros textuais, estabelecendo assim, relações conceituais da química com o que se lê (P2); A forma de trazer aos estudantes uma nova visão sobre a aplicabilidade dos conteúdos vistos em sala de aula, no desenvolvimento de novas tecnologias (P6); A Química, assim como a matemática, possui uma linguagem que exige um conhecimento prévio e desenvolvido do aluno. Um texto

nessa área, seja interpretação de sinais, um texto no livro ou até um artigo científico requer uma cognição já desenvolvida. Para que ele consiga compreender um texto ou uma sentença dessa área, na qual possui diversas simbologias, ele precisa de um conhecimento muito além de uma simples interpretação. Para conseguir ler na Química ele necessita compreender os sinais, seus significados e quais as suas aplicações. Ler no Ensino de Química é então ter a capacidade de extrair se não todas, mas a maioria do significado daquele texto compreendendo todas as simbologias ali apresentadas (P27).

Desse modo, alguns desses participantes consideram a leitura fundamental no ensino de Química, no reconhecimento da linguagem química em textos, nas mais diversas situações cotidianas. Outro aspecto observado foi uma compreensão do professor em citar as condições necessárias para que o estudante possa compreender um texto na área da Química.

Como apresentado no quadro 1, emergiu 01 a seguinte categoria final: O entendimento da leitura como instrumento no ensino de Química, indicando uma prática da leitura não voltada para a formação do leitor, e sim para ensinar os conteúdos, conforme os exemplos:

Entendo como uma ferramenta que vem a acrescentar o conhecimento do aluno (P1); Leitura de textos (ou imagens) que ajudem na compreensão da química como um todo, não só como disciplina escolar (P9); Fundamental para interpretação e resolução de exercícios (P11); Compreender e entender o conteúdo proposto, para melhor compreensão de vida, compreensão do porquê de estudar esse conteúdo (P23).

Os exemplos apresentados demonstram uma leitura a partir de uma percepção como um instrumento de aprendizagem, articulada à concepção de linguagem que esses(as) professores(as) participantes levam para a sala. Em contrapartida, a leitura numa perspectiva de formação é encontro, interação social, promissora de sentidos.

Dito isso, e em consonância com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 51), é possível enfatizar que “Uma vez que as categorias estejam definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da construção da

estrutura de um metatexto”. Nesse sentido, mediante todo o exercício de unitarização e categorização das respostas da questão 13: *O que você entende por leitura no Ensino de Química?*, e com base na categoria final, nos dirigimos a compreender o novo emergente por meio da construção do metatexto, focamos em suas concepções de leitura no ensino de Química

### **Comunicação do novo emergente pelo Metatexto: O entendimento da leitura como instrumento no ensino de Química**

Diante da categoria final emergente, percebe-se uma prática da leitura voltada para ensinar os conteúdos da química, ou seja, o conhecimento químico e suas contribuições na resolução de problemas do cotidiano, o que não se mostra suficiente para a formação do sujeito leitor. Nesse cenário, o texto é explorado nos aspectos que interessam apenas ao(a) professor(a) de Química e deixa de lado outras possibilidades que o texto oferece, não que o conteúdo não seja importante, sim, ele é, os(as) professores(as) irão chegar em algum momento no conhecimento científico; mas antes, é fundamental o(a) aluno(a) dialogar, enquanto leitor, com seus conhecimentos prévios. Observamos nos exemplos a seguir:

- “Entendo como uma ferramenta que vem a acrescentar o conhecimento do aluno” (P1);
- “Leitura de textos (ou imagens) que ajudem na compreensão da química como um todo, não só como disciplina escolar” (P9);
- “Fundamental para interpretação e resolução de exercícios” (P11).

Dessa maneira, estão concebendo o texto nos aspectos que interessam apenas com o olhar escolar, com o enfoque no conhecimento químico. Entretanto, alguns participantes parecem compreender a leitura no ensino de Química considerando fundamental sua linguagem, como no exemplo:

- “É poder entender a linguagem química em diversas situações do cotidiano e em diversos gêneros textuais, estabelecendo assim, relações conceituais da química com o que se lê” (P2).

Assim sendo, por meio da linguagem popular que os estudantes trazem, criar espaços para apropriação da linguagem científica a fim de produzir novos sentidos, compreender conceitos químicos e construir conhecimentos.

No trecho descrito por P27 “A Química, assim como a matemática, possui uma linguagem que exige um conhecimento prévio e desenvolvido do aluno” (P27); para esse propósito, não se pode ignorar que é necessário esse conhecimento para compreensão dos conteúdos e dar sequência com o planejamento. Porém, é mais viável prezar pela qualidade no processo de ensino ao invés de cumprir o planejamento de conteúdos previstos na íntegra. De acordo com Wenzel (2018, p. 238), “oportunizar uma prática de leitura que possibilite a construção do pensamento químico sobre o mundo, o que requer a significação da linguagem química”, planejar os encaminhamentos metodológicos com a finalidade de construção do pensamento químico por meio da linguagem química.

Ao se deparar com o descrito do P2 “Compreendo que leitura em química seja muito mais do que a compreensão dos exercícios e exemplos do livro didático” (P2), vem em direção de Flôr (2015, p. 92) quando a autora discute a leitura em Química, “que compreende ler Química e também ler sobre Química”, a fim de colaborar com o(a) aluno(a) “na ampliação de seu espectro de leituras” (FLÔR, 2015, p. 92). Portanto, a prática pedagógica abrangendo a leitura nas aulas de Química contribuirá na formação científica dos(as) alunos(as), desde que não se limite a uma ação de ensino mecânica de conteúdos. Não obstante, possibilitar aos(as) alunos(as) espaços em sala de aula para confrontarem suas ideias e refletirem sobre a Química, na construção histórica e social desta Ciência, como evidenciado no exemplo do entendimento por leitura no ensino de Química de P5 “Entendi que é muito importante fazer um histórico para depois fazer que aos conteúdos caminhe não deixando nada vago” (P5).

No trecho da resposta do P27:

Para que ele consiga compreender um texto ou uma sentença dessa área, na qual possui diversas simbologias, ele precisa de um conhecimento muito além de uma simples interpretação. Para conseguir ler na Química ele necessita compreender os sinais, seus significados e quais as suas aplicações. Ler no Ensino de Química é então ter a capacidade de extrair se não todas, mas a maioria do significado daquele texto compreendendo todas as simbologias ali apresentadas (P27).

Nota-se que P27 citou algumas condições necessárias para que o(a) aluno(a) possa compreender um texto na área da Química. Desse modo, os(as) alunos(as) pouco gostam de textos que se relacionam ao conhecimento químico, preferindo apenas o envolvimento do professor (FLÔR, 2015). Propõem-se uma prática pedagógica direcionada com diversos textos, como, por exemplo, jornal, artigo científico, charge, entre outros, com o objetivo de formar alunos(as) críticos(as), observar o contexto desse texto, o que chama atenção, os sentimentos que fazem sentir, se já viram algo semelhante, a fim de serem capazes de ler nas entrelinhas além da leitura escolar e assumir um posicionamento próprio.

## Conclusão

No sentido de compreender as concepções dos(as) professores(as) quanto a leitura no ensino de Química, identificamos, em algumas respostas, que a leitura se apresenta apenas como complemento aos conteúdos trabalhados em sala, enquanto uma parte dos(as) professores(as) dizem propor leituras nas aulas para estabelecer relações com os conceitos em química. Mesmo que a maioria tenha essa visão instrumental da leitura, alguns apresentam indícios de adotarem em suas prática uma leitura dialógica.

Os dados revelam um desconhecimento por parte dos(as) professores(as) sobre suas fragilidades no que se refere à concepção de leitura associada à sua concepção de linguagem, pois o encaminhamento metodológico está relacionado a ela. Ressaltamos a relevância de constatar essas concepções, entender como elas funcionam e como elas vão permear a ação pedagógica em sala de aula.

## Referências

- CANOLA, K. M. **A prática da leitura nas aulas de Química: percepções de professores(as) do Ensino Médio no contexto de um Núcleo Regional de Educação no Paraná.** 2021, 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.
- FLÔR, C. C. **Na busca de ler para ser em aulas de Química.** Ijuí: Unijuí, 2015.
- FRANCISCO JUNIOR, W. E. Estratégias de Leitura e Educação Química: Que Relações? **Qnesc**, v. 32, n. 4, p. 220-226, 2010. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc32\\_4/03-EA5809.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc32_4/03-EA5809.pdf). Acesso em: 27 out. 2022.

- GERALDI, J. W. *et al.* (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- MORAES, R., GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- MORAES, R., GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- RAMOS, M. G.; RIBEIRO, M. E. M.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva em processo: investigando a percepção de professores e licenciandos de química sobre aprendizagem. **Campo Abierto**, Badajoz, v. 34, n. 2, p. 125-140, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/12081>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ROSA, P. R. da S. **Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino de ciências**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013.
- TEIXEIRA JÚNIOR, J. G.; SILVA, R. M. G. Perfil de leitores em um curso de Licenciatura em Química. **Química Nova**, v. 30, n. 5, p. 1365-1368, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/V8zstp4s5s3XTL36rLM4V-8F/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2022.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- WENZEL, J. S. A Leitura de Textos de Divulgação Científica na constituição de Professores de Química. **Interfaces da Educação**; v. 9, n. 27, 2018. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2477>. Acesso em: 07 jul. 2022.

## 14. Análise Textual Discursiva (ATD): um processo e muitas descobertas

Kléubia Patrícia da Costa Maia<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.14

### Considerações Iniciais

Este texto debruça-se sobre os passos na prática inerentes à metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes; Galiazzi (2016). A produção deste texto é uma proposta do curso online *Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática – turma 2*, ministrado pelos professores Arthur Silva e Valéria Marcelino. O corpus de análise escolhido foi a sinopse do livro *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*, de Bacich; Moran (2018). Serão apresentados no texto os estágios percorridos à luz da abordagem da Análise Textual Discursiva, culminando na categoria final do fenômeno e no metatexto. O metatexto discorre sobre a categoria final elencada durante a análise – *Metodologias Ativas: O protagonismo do aluno na construção do conhecimento mediado pelo ensino híbrido*. No metatexto, são construídos argumentos sobre as metodologias ativas inspirados na categoria final encontrada. A prática socializada

---

1 Mestranda do PROFEPT pelo Instituto Federal da Educação Científica e Tecnológica do Pará, Campus-Belém, PA. Especialista em Educação Especial Inclusiva pela UNIAS-SELVI. Pedagoga (UFPA) e Graduada em Letras Habilitação-Inglês pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente e Especialista em Educação na SEDUC-PA. Integrante do grupo de pesquisa GEPTAM – Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica do IFPA/Campus-Belém-PA. Contato: kleubia\_maia@hotmail.com.

no curso *Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática* em torno da aprendizagem da Análise Textual Discursiva possibilitou múltiplos caminhos e a construção do processo da análise de informação à luz da ATD.

## **Um processo e muitas descobertas**

Uma boa análise conduz o pesquisador a expressar suas construções e convicções sobre os fenômenos que investiga. Não tem sentido pretender apresentar apenas as ideias de outros, sejam sujeitos empíricos ou interlocutores teóricos, mesmo que essas vozes devam ser valorizadas no sentido da validação das próprias produções. Um bom texto precisa expor as convicções e teses de seu autor. Mesmo que os argumentos propostos não sejam inteiramente seus, o pesquisador, ao assumir-se autor do que produz, mostra-se capaz de expressar opinião própria e apto a intervir nos discursos em que se envolve (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 157).

Constituída nos textos do professor Roque Moraes, a Análise Textual Discursiva tem origem na Análise de Conteúdo de Bardin (2002), e a abordagem fenomenológica e hermenêutica é o que a distingue daquela. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), configura-se como um processo de análise de informações na abordagem fenomenológica. “Fazer pesquisa numa abordagem fenomenológica consiste em delinear o caminho durante a caminhada, em saber conviver com a insegurança de uma pesquisa aberta para modificações no próprio curso de sua realização” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 30).

A investigação fenomenológica se dá em três momentos. No primeiro, leva-se em consideração a percepção da totalidade do fenômeno. No segundo, procura-se descrever o fenômeno sem influência de crenças e preconceitos. E o terceiro consiste em aprofundar aspectos essenciais do fenômeno. Desse modo, a investigação fenomenológica propõe abordagem direta dos fenômenos. Inicia-se no interior do fenômeno, de sua manifestação à consciência, pois sairá de lá um caminho que guiará à compreensão do fenômeno, de acordo com Moraes e Galiazzi (2016).

A Análise Textual Discursiva é uma metodologia que compreende caminhos cautelosos, solicita do pesquisador muita atenção, critério e rigor

durante o processo de análise em pesquisas de caráter qualitativo. A ATD auxilia na análise de dados coletados em entrevistas, questionários, registros de observações, depoimentos produzidos por escrito, anotações em diários, textos, documentos etc. Neste texto, para se adequar ao tempo do curso e limite de espaço, o corpus escolhido como dado de análise foi a sinopse do livro *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*, de Bacich e Moran (2018).

A ATD é organizada em quatro momentos. O primeiro compreende a desmontagem dos textos, análise detalhada. No segundo momento, constroem-se as relações entre as unidades, neste processo, procura-se semelhança entre elas para se perceber o que emerge do texto como um todo. Tal percepção configura-se no terceiro momento da análise. Na sequência, entendendo-se como um quarto momento, a pesquisa é auto-organizada, exige-se do pesquisador imersão e impregnação nas informações analisadas no texto. O pesquisador assume-se enquanto sujeito histórico atuante na reconstrução dos discursos. Este momento é importante para que o novo, algo que não se pensava em encontrar, fique em evidência.

Compara-se o processo da análise textual discursiva com “Mergulhos discursivos”, impregnações intensas em discursos sociais visando a sua compreensão cada vez mais profunda e, simultaneamente, à participação em sua transformação (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.14).

## Percorrendo as etapas do processo da ATD

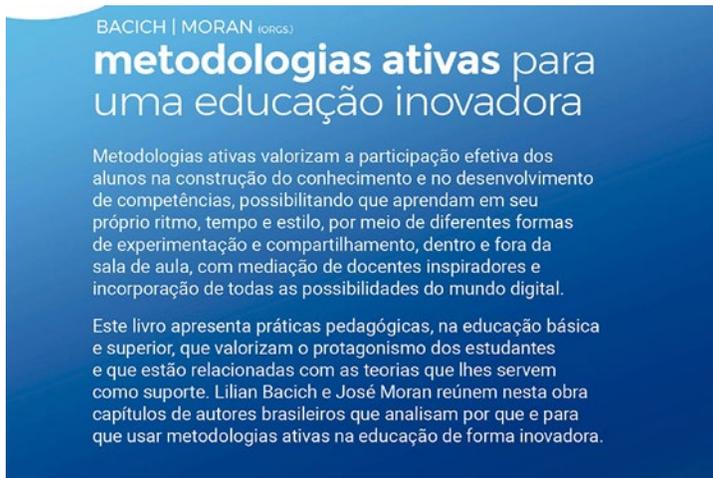
### O corpus

A Análise Textual Discursiva concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado *Corpus*. Este representa as informações da pesquisa e para obtenção de resultados válidos e confiáveis requer uma seleção e delimitação rigorosa. Seguidamente não se trabalha com todo o *corpus* (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 38, grifo dos autores).

O corpus escolhido, citado anteriormente, teve motivação no objeto de pesquisa em desenvolvimento no mestrado PROFEPT do Instituto Federal

da Educação Científica e Tecnológica do Pará. Dessa forma, a sinopse do livro *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico Prática* e Bacich e Moran (2018), contempla a busca por analisar o fenômeno das Metodologias Ativas Educacionais.

Figura 1 – Sinopse do livro



Fonte: Moran (2018).

## Análise Textual Discursiva em três etapas

### A desmontagem dos textos ou processo de unitarização

A desmontagem dos textos ou unitarização “implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 38). A unitarização é um fator essencial no desenvolvimento da análise, uma vez que as informações mais significativas dos dados estarão presentes nesta unidade. Assim, é preciso constante olhar e atenção ao corpus da análise, pois nesta etapa podem surgir novas unidades para o conjunto da pesquisa.

Na unitarização, o texto foi separado em unidades de significado e codificadas da seguinte forma: P01BU01, em que P01 indica primeiro parágrafo do

texto, B autora do texto, U01 primeira unidade. Para cada unidade empírica (corpus), foi atribuído um título que recebeu o mesmo código da unidade equivalente. Para as unidades teóricas, foram relacionadas citações de autores que as fundamentaram e a referência deles.

Quadro 1 – Unitarização (continua)

UNIDADES EMPIRICAS ( <i>Corpus</i> )	TÍTULO DAS UNIDADES EMPIRICAS	UNIDADES TEORICAS	REFERÊNCIAS
Metodologias ativas valorizam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento. (P01BU01)	Participação dos alunos na aprendizagem. (P01BU01)	“[...]metodologias ativas que permitem que estudantes e profissionais assumam o protagonismo de sua aprendizagem.” (p.21) (P01BU01)	FILATRO, A.; CAVALCANTE, C.C. Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa. 1ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018. (P01BU01)
Possibilitam desenvolvimento de competências e os discentes aprendam em seu próprio ritmo, tempo e estilo. (P01BU02)	Desenvolvimento da autonomia discente. (P01BU02)	“Se entendermos que ser competente é ter capacidade de agir, mobilizando conhecimentos e habilidades com vistas à tomada de decisão e resolução de problemas diante de uma realidade complexa[...]. (p.10) (P01BU02)	FAUSTO, Carmago; DAROS, Thuinie. A Sala de Aula Inovadora: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado. Porto Alegre: Penso, 2018. (P01BU02)
Possibilitam aprender por meio de diferentes formas de experimentação e compartilhamento, dentro e fora da sala de aula. (P01BU03)	Ensino híbrido (P01BU03)	“Com esse sentido, o blended learning já vem aparecendo como tendência em sucessivas versões anuais da educação básica e superior.” (p.25) (P01BU03)	MATTAR, João. Metodologias Ativas: Para a Educação Presencial Blended e a Distância. 1ª Ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. (P01BU03)

Quadro 1 – Unitarização (conclusão)

Possibilitam aprender com mediação de docentes inspiradores e incorporação de todas as possibilidades do mundo digital. (P01BU04)	Mediação docente e ensino no contexto digital. (P01BU04)	“[...] proposta de ‘um ensino menos centrado no professor não é nova. No início do século passado, John Dewey concebeu em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante[...]”(P.28). (P01BU04)	MORAN, José (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. <i>In</i> : BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso.  OLIVEIRA, L.A. Métodos de ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014. P01BU04)
---	--	---	---

Fonte: Elaboração própria.

## Estabelecimento de relações: o processo de categorização

A Categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. (MORAES; GALIAZZI, 2016 p. 44).

Na segunda etapa da ATD, tem-se a organização de categorias. Faz-se necessário, neste momento, vários olhares sobre os textos analisados, na busca por perceber os detalhes de cada unidade e chegar-se à totalidade delas, delineando assim, a categorização.

Na análise do quadro 2 abaixo, definiu-se as categorias analisando as unidades empíricas e os títulos atribuídos aquelas. Elegeu-se uma palavra para a categoria inicial que contemplasse a principal informação no título das unidades empíricas e, na sequência, a categoria final buscou aglutinar e sintetizar a compreensão da informação emergente no processo analítico.

Quadro 2 – Categorização

UNIDADES EMPIRICAS ( <i>Corpus</i> )	TÍTULO DAS UNIDADES EMPIRICAS	CATEGORIA INICAL	CATEGORIA FINAL
Metodologias ativas valorizam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento. (P01BU01)	Participação dos alunos na aprendizagem. (P01BU01)	Participação	Metodologias Ativas: O protagonismo do aluno na construção do conhecimento mediado pelo ensino híbrido.
Possibilitam desenvolvimento de competências e os discentes aprendam em seu próprio ritmo, tempo e estilo. (P01BU02)	Desenvolvimento da autonomia discente. (P01BU02)	Autonomia	
Possibilitam aprender por meio de diferentes formas de experimentação e compartilhamento, dentro e fora da sala de aula. (P01BU03)	Ensino híbrido (P01BU03)	Ensino Híbrido	
Possibilitam aprender com mediação de docentes inspiradores e incorporação de todas as possibilidades do mundo digital. (P01BU04)	Mediação docente e ensino no contexto digital. (P01BU04)	Mediação	

Fonte: Elaboração própria.

## A etapa da interpretação da análise: o metatexto

Na segunda metáfora, a produção escrita, contexto específico, corresponde à construção de um mapa para um terreno que ainda não inteiramente conhecido. Também aqui a ideia é de que o texto, tal como o mapa, vai se constituindo a partir da aprendizagem

sobre fenômenos que vão se constituindo. (MORAES; GALIAZZI, 2016 p. 131).

Uma particularidade no processo da Análise Textual Discursiva refere-se à construção de metatextos em uma abordagem fenomenológica, fundamentada na categoria final da pesquisa. Nesta etapa, o pesquisador poderá fazer uso da escrita recursiva em uma análise que busca evidenciar informações emergentes. O metatexto é uma interpretação dos dados analisados que aborda a categoria final encontrada ou as categorias finais (caso ocorra mais de uma) da pesquisa. No presente texto, as unidades empíricas inspiraram as categorias iniciais que fomentaram a categoria final em uma fusão das informações novas que surgiram a respeito das metodologias ativas.

## Considerações finais

### **Metodologias ativas: O protagonismo do aluno na construção do conhecimento mediado pelo ensino híbrido.**

Diante das informações que surgiram ao longo do processo da análise, inicia-se aqui a construção do metatexto, que exige um aprofundamento maior e, conseqüentemente, mais abstração acerca dos dados.

As metodologias ativas contemplam estratégias de ensino centradas na participação (P01BU01) efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, que pode ocorrer em um contexto conectado e digital, de forma flexível, interligada e híbrida (P01BU03). De acordo com as informações evidenciadas nas unidades empíricas (P01BU02), elas promovem a autonomia do discente no processo de aprendizagem. Para Freire (1996), a autonomia diz respeito a uma trajetória que precisa ser colocada em prática no cotidiano da sala de aula. A busca no processo educacional pela autonomia do discente precisa ser estimulada de forma mediada pelo docente (P01BU04) e na informação emergente da análise, exercitada no ensino híbrido (P01BU03).

Desta forma, a categoria final encontrada evidencia nas metodologias ativas uma alternativa para o protagonismo do educando na aprendizagem, por intermédio de atividades que proponham autonomia, sobretudo no ensino híbrido (P01BU03) que contempla ambientes virtuais.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- FAUSTO, Camargo; DAROS, Thuinie. **A Sala de Aula Inovadora: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- FILATRO, A.; CAVALCANTE, C.C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MATTAR, João. **Metodologias Ativas: Para a Educação Presencial Blended e a Distância**. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. xxii-238, 2018.
- OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

# 15. Compreensões sobre o campo das práticas integrativas e complementares do SUS na perspectiva da Análise Textual Discursiva

Lauriane Martins Santana<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.15

## Considerações iniciais

As práticas integrativas e complementares em saúde (PICS) são um conjunto de recursos de cuidado que visam a promoção da saúde baseada na visão integral dos sujeitos e coletividade. A partir de 2006, com a institucionalização da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) do Sistema Único de Saúde (SUS) e, posteriormente, sua expansão nos anos de 2017 e 2018, a PNPIC é composta por um rol de 29 práticas: Medicina Tradicional Chinesa/Acupuntura, Medicina Antroposófica, Homeopatia, Plantas Medicinais e Fitoterapia, Termalismo Social/Crenoterapia, Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa, Yoga, Apiterapia, Aromaterapia, Bioenergética,

---

1 Doutoranda do programa de ensino em biociências e saúde - Instituto Oswaldo Cruz - IOC Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. Mestra do Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz (EBS/IOC- FIOCRUZ). Especialista em Tratamento, Prevenção e Políticas de Álcool e outras drogas (UNIFOA). Graduação em Psicologia (UNESA- Campus Resende-RJ). Psicóloga do Serviço de Referência Hospitalar em Saúde Mental de Resende-RJ.

Constelação familiar, Cromoterapia, Geoterapia, Hipnoterapia, Imposição de mãos, Ozonioterapia e Terapia de Florais (BRASIL, 2006, 2017a, 2018b).

O objetivo deste capítulo é investigar os aspectos relevantes em relação à implantação e ampliação das PICS no campo do SUS, tendo como perspectiva a Análise Textual Discursiva (ATD). A pesquisa de cunho qualitativo utilizou como instrumento de coleta de dados a análise documental, na qual foram selecionados como corpus fragmentos de texto contidos no *Manual de implantação de serviços de práticas integrativas e complementares no SUS*, documento oficial do Ministério da Saúde (BRASIL, 2018a). Os dados obtidos por meio da análise documental têm como objetivo examinar informações contidas em documentos para fins de investigação do pesquisador (SEVERINO, 2007, p. 106).

Para a análise do corpus, foi adotada a ATD que consiste em uma metodologia de análise de dados orientada por uma perspectiva fenomenológica e hermenêutica que visa o aprofundamento acerca dos discursos e textos examinados no corpus. Essa abordagem propicia a ampliação do olhar sobre o fenômeno investigado, permitindo novas compreensões e interpretações ao pesquisador (SILVA; MARCELINO, 2022, p. 117).

A ATD baseia-se na comunicação dos resultados do estudo investigado a fim de expressar a compreensão do pesquisador com clareza e consistência no que se refere à aprendizagem oportunizada pela análise (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 153). Através de um processo de unitarização e categorização do corpus selecionado, inicia-se um movimento de intensa interação e impregnação com o material analisado que ocorre de forma cíclica e recursiva, possibilitando a cada momento novas reflexões, compreensões e problematizações acerca do fenômeno (SILVA; MARCELINO, 2022, p. 117).

## **Percurso teórico-metodológico da Análise Textual Discursiva**

Podemos equiparar o processo de análise da ATD utilizando como metáfora o ato de descascar uma cebola. A incisão do legume leva ao desprendimento das camadas, que de níveis superficiais até os mais profundos, adquire como característica um formato em espiral. É possível observar a transformação do legume e o movimento de rotação nas curvas que acendem e descendem, recursivamente, em razão do aspecto espiralar que assume.

Análogo à referida metáfora, a ATD busca uma investigação mais aprofundada ao pesquisador, que parte de um entendimento básico para compreensões e interpretações mais complexas. As suas compreensões emergem de um processo objetivo para outro mais subjetivo, intuitivo. Assim, a primeira etapa consiste na fragmentação do corpus selecionado para o estudo, que já se trata de um material previamente selecionado e embasado no objetivo da pesquisa.

A desconstrução do corpus desdobra-se no processo de unitarização, no qual são criadas unidades de significado (US) que recebem um título que expressa o conteúdo do texto e um código. As unidades teóricas (UT) são criadas por meio da leitura dos textos dos autores que embasam o estudo, sendo reescritas como citação indireta e identificadas com título e código. Assim, o movimento dialógico entre o material empírico e o teórico constituem a interlocução entre teoria e prática acerca do fenômeno investigado (SOUZA; GALIAZZI, 2018, p. 118).

Na etapa seguinte, as US's e UT's são agrupadas por afinidade em categorias iniciais, que a partir de novas percepções repercutem em categorias intermediárias e, por fim, com a ampliação do olhar do pesquisador sobre o processo, são elaboradas as categorias finais. As categorias iniciais, intermediárias (quando houver) e as finais também recebem títulos e correspondem aos metatextos que são a comunicação dos resultados do corpus analisado. Os metatextos resultam da análise mais aprofundada sobre o fenômeno investigado (SOUZA; GALIAZZI, 2018, p. 800).

A partir da leitura do corpus analisado nesse estudo, apresentamos o quadro 1, que se refere à categorização inicial, construída a partir das US's e UT's:

Quadro 1 - Categorias iniciais e Unidade de significado e teóricas (continua)

<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO (US) UNIDADES TEÓRICAS (UT)</b>
Cuidado Integral	US1 - Visão integral em saúde
	UT1 - Criar a PNPIC considerando a determinação social da saúde e modos de vida e subjetivação da população em um dado contexto.
	UT4.1 - Humanizar o cuidado de acordo com os princípios do SUS
	US6 - Cuidado em PICS no território
	UT6: Cuidando do outro e da coletividade em consonância com a realidade social dos envolvidos
Comunidade	US2 - Inovação e sustentabilidade comunitária
	UT2 - Valorização de ações coletivas em PICS visando o fomento do empoderamento comunitário
	US3 - Responsabilidade e coparticipação para efetivação das políticas públicas
	UT3.4 - A importância da participação de atores sociais para a efetividade da PNPIC
	UT4.2 - O interesse da população nas PICS aponta para uma mudança cultural na concepção de saúde
Institucionalização e Ampliação das PICS	US4 - Institucionalização das PICS
	US5 - Ampliação das PICS
	UT5 - A expansão das PICS decorreu da regulamentação, popularização e investimento em pesquisas
	US8 - Criar um conjunto de estratégias para a consolidação das PICS

Quadro 1 - Categorias iniciais e Unidade de significado e teóricas (continua)

	UT8 - Estratégias para a criação e sustentação das PICS nos serviços.
	UT9 - Ações necessárias para a implantação das PICS
	US10 - Utilização de materiais oficiais de apoio e outros recursos para formalizar o trabalho
	UT10- Necessidade de criação de mecanismos institucionais para o fortalecimento da PNPIC
	US12 - Pactos para o desenvolvimento das PICS nos serviços de saúde
Cuidado no território	US6 - Cuidado em PICS no território
	UT6: Cuidando do outro e da coletividade em consonância com a realidade social dos envolvidos
Qualificação profissional	US7 - Formação em PICS
	UT7 - Ofertar as PICS de acordo com a demanda local e qualificação dos profissionais
	US9 - Propostas para a qualificação dos profissionais
	US11 - Fomentar a educação permanente e continuada junto aos profissionais conforme o contexto local
	UT11 - Ações utilizadas para educação permanente em PICS
	UT12 - Criar espaços dialógicos que estimulem a formação e qualificação dos profissionais e a cooperação técnica nas três esferas do governo
	US13 - Construção e fortalecimento de ações em educação permanente em saúde
	UT13 - Construção de rede de educação permanente em PICS com o apoio da gestão local.

Quadro 1 - Categorias iniciais e Unidade de significado e teóricas (conclusão)

Ações para desenvolvimento da PNPIC	US8 - Criar um conjunto de estratégias para a consolidação das PICS
	UT8 - Estratégias para a criação e sustentação das PICS nos serviços.
	UT9 - Ações necessárias para a implantação das PICS
	US10 - Utilização de materiais oficiais de apoio e outros recursos para formalizar o trabalho
	UT10- necessidade de criação de mecanismos institucionais para o fortalecimento da PNPIC
	US12 - Pactos para o desenvolvimento das PICS nos serviços de saúde

Fonte: Produzida pela autora.

Tendo em vista a proposta da ATD, construímos as categorias finais, por meio de uma leitura recursiva das US's e UT's e das categoriais iniciais, observando as relações de sentido e os assuntos ressonantes entre elas, que se desdobraram nas categoriais intermediárias e, finalmente, nas três categorias finais em destaque (negrito), como mostra o quadro 2:

Quadro 2 - Processo de construção gerador da categoria final (continua)

<b>UNIDADES FALAVAM SOBRE:</b>	<b>CATEGORIA INICIAL</b>	<b>CATEGORIA INTERMEDIÁRIA</b>	<b>CATEGORIA FINAL</b>
Regulamentação das PICS, questões que promoveram a ampliação das PICS	Institucionalização e Ampliação da PNPIC	Não houve	Cenário da PNPIC

Quadro 2 - Processo de construção gerador da categoria final (conclusão)

Cuidado integral da PNPIC, visão holística sobre a saúde dos indivíduos com lógica territorial	Cuidado	Visão holística sobre o cuidado em saúde no SUS	Integralidade no cuidado em PICS
Formação dos profissionais, criação de espaços para qualificação a aprimoramento Participação e responsabilidade da comunidade no âmbito da PNPIC para a sua efetividade, interesse da população	Espaços para discussão e qualificação do cuidado	Espaços de educação permanente e educação em saúde	Educação Permanente e Educação em Saúde no âmbito das PICS

Fonte: Produzida pela autora.

A seguir, apresentaremos, em seções, os metatextos que foram gerados a partir das três categorias: 1) Cenário da PNPIC, 2) Integralidade no cuidado em PICS e 3) Educação Permanente e Educação em Saúde no âmbito das PICS.

### **Cenário da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC)**

A proposta de alinhamento de sentidos entre as unidades e as categorias preconizados pela ATD visa a comunicação sobre a nossa análise através de um metatexto. Esse traz uma interlocução entre o corpus selecionado e os autores teóricos que dialogam com as discussões apresentadas. Durante o processo de unitarização e categorização, compreendemos que os aspectos referentes à institucionalização e ampliação das PICS traziam um panorama histórico que repercutia na contextualização sobre o desenvolvimento do tema ao longo dos anos. Dessa forma, abordamos aqui as questões que envolveram esse cenário.

Em 2006, inicia-se a regulamentação das PICS no Sistema Único de Saúde (SUS) pela Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) através da Portaria nº 971 (BRASIL, 2006) e, posteriormente, na sua ampliação em 2017 e 2018 pelas Portarias nº 849 (BRASIL, 2017a) e 702 (BRASIL, 2018b). A PNPIC orienta que as PICS possam ser ofertadas em todos os níveis de atenção à saúde no âmbito do SUS, com ênfase na Atenção Primária à Saúde (APS) (BRASIL, 2006, 2017a, 2018b).

A atenção básica constitui-se nesse processo como uma porta de entrada dos usuários aos serviços de saúde do SUS. É o primeiro contato das pessoas, famílias e comunidade para acesso à saúde a nível local e territorial. Essa premissa permite o maior acesso e proximidade da população à oferta desse serviço em função da capilaridade das ações em saúde nos territórios preconizado pela APS (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2019, p. 87).

Além disso, a oferta das PICS nos territórios possibilita a valorização dos saberes populares e o estímulo à troca entre profissionais de saúde e população sobre os diferentes olhares no que se refere à produção de saúde. Assim, o fortalecimento do vínculo entre os profissionais e os usuários favorece a coparticipação e responsabilidade na efetividade do cuidado e na melhora da qualidade de vida. A oferta das PICS deve considerar a realidade local dos municípios, a habilidade e competência dos profissionais e a demanda da população (FERREIRA, 2019, p. 29).

O aumento da busca pelo cuidado singular e humanizado pela população apresenta um marco nos 16 anos de implantação das PICS e traz uma nova concepção de cultura de saúde representada pela expansão da oferta dos serviços, a grande procura da população pelas terapias naturais e maior adesão dos profissionais. Nas últimas décadas, esses aspectos possibilitaram uma abertura para o campo das PICS, contribuindo para a sua legitimidade social e sua institucionalização, mesmo em países com alta renda e com o modelo biomédico instituído (BRASIL, 2015; FERREIRA, 2019; VASCONCELOS, 2019; FERRAZ *et al*, 2020).

## **Integralidade no cuidado em PICS**

O panorama abordado no metatexto anterior reporta à importância sobre uma discussão mais aprofundada sobre a integralidade do cuidado em saúde, sobretudo pela ascensão das PICS no campo das políticas públicas de saúde.

Como vimos, há uma tendência da população pela busca de modelos de saúde mais humanizados e o interesse dos profissionais em ofertar esses serviços. Assim, a partir da leitura recursiva do corpus, o entendimento sobre a noção de cuidado como algo mais geral desdobra-se para uma concepção mais específica, tomada por um olhar mais apurado: a integralidade reconhecida e presente nas PICS.

Sabe-se que as PICS se referem aos recursos terapêuticos com enfoque na visão holística do cuidado em saúde, visam a prevenção, promoção e recuperação da saúde da população. Além disso, propõem uma concepção ampliada de saúde, considerando os fatores sociais, históricos, biológicos, ambientais, culturais, políticos e econômicos, e suas influências sobre modos de vida, trabalho e relações socio-comunitárias, uma vez que esses aspectos influenciam no processo de saúde e doença de sujeitos e coletividade (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2019).

A noção de integralidade concebida no âmbito das PICS orienta-se para uma ruptura com o modelo hegemônico biomédico, fortemente difundido ao longo dos anos no campo da saúde. Uma visão global sobre o ser humano, proveniente do paradigma da medicina oriental, considera a integração entre o micro e o macrocosmo. A desarmonia e o desequilíbrio nessa relação resultam no processo de adoecimento ocasionado pela perda de conexão consigo mesmo, com o universo e com os demais seres vivos (TELESI JUNIOR, 2016).

Já pelo conceito de saúde única, é estabelecida a existência de uma relação de interdependência entre seres humanos, animais e meio ambiente, sendo imprescindível a busca pelo reequilíbrio entre os sistemas para a promoção de relações mais saudáveis e sustentáveis. Assevera-se que os efeitos da falta de consciência planetária resultam no processo de desconexão da humanidade com os elementos emocionais, espirituais, mentais e físicos (SVOBODA *et al.*, 2020).

Quando há o esvaziamento de uma visão ampliada sobre a saúde humana, ocorre uma perda de sentido sobre o existir que culmina na primazia da concepção tecnicista oriunda do paradigma de saúde ocidental, uma vez que a objetificação dos sujeitos os torna desprovidos de suas identidades, histórias e contextos de vida (TELESI JUNIOR, 2016; SVOBODA *et al.*, 2020).

## Educação permanente e educação em saúde no âmbito das PICS

As questões discutidas até aqui são fundamentais para levantarmos um debate sobre a importância da interlocução entre os saberes provenientes do paradigma de saúde oriental e ocidental, visto que essa integração impacta positivamente na qualidade da oferta de serviços prestados à população. Aliado a isso, podemos refletir sobre como essas discussões podem impactar no cenário do campo de atuação em PICS no contexto da PNPIC.

Seguindo essa linha de raciocínio, vamos propor na presente seção uma temática que consideramos essencial para o campo das PICS na atualidade, que diz respeito à qualificação dos profissionais que atuam ou pretendem atuar nessa área. Apresentamos anteriormente sobre os paradigmas de saúde ocidental e oriental, e como a integração entre eles pode potencializar as práticas de cuidado em saúde.

Nessa perspectiva, pensamos sobre como impulsionar a educação permanente em saúde no âmbito das PICS, visto que se faz necessária a criação de espaços dialógicos para a sensibilização dos trabalhadores sobre a importância da PNPIC e que oportunizem reflexões sobre os seus princípios e diretrizes, assim como suas relações de transversalidade com outras políticas públicas, como a Política Nacional da Promoção da Saúde (PNPS), a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) (BRASIL, 2007; 2014; 2017b), entre outras.

O fomento de espaços que possam oferecer cursos de qualificação, formação e aprimoramento no desenvolvimento das práticas mediadas pelas metodologias participativas e dos saberes populares e tradicionais contribuem de forma significativa para a sustentação das práticas. Pode, inclusive, ser utilizados como encontros para a troca e partilha de experiências entre profissionais que atuam com as PICS e intercâmbio de experiências entre municípios. A criação de uma rede viva que se constrói a partir das relações entre usuários, profissionais e gestores produz uma tessitura que enriquece os envolvidos em todos os níveis do processo, assim como a formalização desses espaços por parte das gestões municipais, estaduais e federais que são essenciais para o respaldo e consolidação das PICS nos serviços de saúde.

O Ministério da Saúde recomenda o provimento de apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento de projetos e programas de formação e educação permanente que assegurem a especialização e o aperfeiçoamento

dos profissionais. O apoio e a implicação dos gestores na implementação das PICS são fundamentais no que tange à tomada de conhecimento sobre o tema, a disponibilidade para o atendimento às demandas relacionadas a infraestrutura necessária para sua implementação e a viabilidade dos recursos financeiros para garantir e manter o funcionamento das ações e serviços, tais como: pagamento de recursos humanos, materiais e insumos e estrutura física e equipamentos (BRASIL, 2015; FERREIRA, 2019).

Outro ponto que merece destaque é a possibilidade de os profissionais promoverem espaços de educação e saúde voltados para o trabalho em comunidades a fim de estimularem a sua participação e engajamento pela promoção da saúde nos territórios. Embora a conceituação sobre as PICS proponha um viés voltado para a concepção terapêutica, de caráter promotor e preventivo da saúde, por meio das PICS grupais, as partilhas de experiências, a solidariedade, o empoderamento e o engajamento social podem ser estimulados por esses profissionais nesses espaços. A educação popular em saúde viabiliza os processos participativos, estimulando a autonomia necessária para a tomada de decisões dos sujeitos sobre as iniciativas relacionadas ao seu processo saúde doença (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2019; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2017).

Nesse sentido, o trabalho no âmbito das PICS abarcaria não só uma perspectiva terapêutica, mas também emancipatória e libertadora. A possibilidade de novas frentes de atuação em torno das PICS relacionadas ao seu potencial estratégico de integralidade do cuidado de si, do outro e da coletividade poderia contribuir para uma participação mais efetiva da população no que se refere à construção da autonomia e partilha de seus saberes, na divulgação de ações nos territórios e no controle social.

## **Considerações finais**

O propósito deste capítulo foi investigar os aspectos relevantes sobre a implantação e ampliação das PICS no contexto do SUS por meio de documento oficial, buscando a ATD como metodologia de análise de dados. O percurso teórico e metodológico da ATD, cunhado por Moraes e Galliazi (2016), resultou na construção de três categorias finais: 1) Cenário da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC); 2) Integralidade do cuidado em PICS e 3) Educação permanente e educação em saúde no âmbito das PICS.

O processo de unitarização e categorização do corpus nos possibilitou constatar que a implantação de uma nova política repercute na possibilidade de mudança de paradigma sobre o pensar e fazer em saúde, que pode emergir dos usuários, profissionais de saúde e das comunidades. Dessa forma, as PICS trazem em si tal perspectiva visando ampliar o olhar tanto sobre o ser humano quanto sobre o processo saúde/doença vivenciado por ele. Isso requer concebê-lo em sua integralidade. Temos como desafio sustentar essa visão de integralidade através de espaços de discussão que viabilizem a qualificação dos profissionais de saúde e que fomentem trabalhos comunitários com foco na educação em saúde.

Finalmente, consideramos que as análises provenientes da ATD nos permitiram compreensões mais aprofundadas sobre a referida temática da qual pudemos atribuir novas interpretações que expressamos ao longo do texto, assumindo uma investigação cada vez mais autônoma e comprometida com o rigor científico estabelecido pela ATD.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 971, de 3 de maio de 2006.** Aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde. Brasília: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: [https://www.cff.org.br/userfiles/38%20-%20BRASIL\\_%20MINIST%-C3%89RIO%20DA%20SA%C3%9ADE\\_%20Portaria%20n%C2%BA%20971,%20de%2003%20de%20maio%20de%202006\\_.pdf](https://www.cff.org.br/userfiles/38%20-%20BRASIL_%20MINIST%-C3%89RIO%20DA%20SA%C3%9ADE_%20Portaria%20n%C2%BA%20971,%20de%2003%20de%20maio%20de%202006_.pdf). Acesso em: 27 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1996, de 20 de agosto de 2007.** Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996\\_20\\_08\\_2007.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html). Acesso em: 14 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2446, 11 de novembro de 2014.** Re-define a Política Nacional de Promoção da Saúde. (PNPS). Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2446\\_11\\_11\\_2014.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2446_11_11_2014.html). Acesso em: 14 nov. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política nacional de práticas integrativas e complementares no SUS:** atitude de ampliação de acesso. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_praticas\\_integrativas\\_complementares\\_2ed.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_praticas_integrativas_complementares_2ed.pdf). Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 849, de 27 de março de 2017.** Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. Brasília: Diário Oficial da União, 2017a. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849\\_28\\_03\\_2017.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849_28_03_2017.html). Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2436, de 21 de setembro de 2017.** Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília: Ministério da Saúde, 2017b. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436\\_22\\_09\\_2017.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html). Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Manual de implantação de serviços de práticas integrativas e complementares no SUS.** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2018a. Disponível em: [http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/manual\\_implantacao\\_servicos\\_pics.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/manual_implantacao_servicos_pics.pdf). Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 702, de 21 de março de 2018.** Altera a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para incluir novas práticas na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares - PNPIC. Brasília: Diário Oficial da União, 2018b. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2018/prt0702\\_22\\_03\\_2018.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2018/prt0702_22_03_2018.html). Acesso em: 27 out. 2022.

FERRAZ, Ivana Santos *et al.* Expansão das práticas integrativas e complementares no Brasil e o processo de implantação no sistema único de saúde. **Enfermería Actual de Costa Rica**, San José, n. 38, p. 196-208, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-45682020000100196&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-45682020000100196&lng=en&nrm=iso). Acesso: 13 mai. 2022.

FERREIRA, Berenice. Uma realidade: a ação dos gestores. *In*: FERREIRA, Berenice. **Práticas Integrativas e Complementares nos Serviços Públicos de Saúde.** [S. l.]: Appris, 2019. Edição do Kindle.

SOUZA, Robson Simplicio, GALIAZZI, Maria do Carmo. O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. **Revista Ciências e Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 799-814, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DDK-FPVyHQbyhQk6kxCnGKrs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

- NASCIMENTO, Maria Valquiria Nogueira; OLIVEIRA, Isabel Fernandes. Práticas Integrativas e Complementares Grupais e a promoção da saúde no âmbito do sus: A integralidade como eixo norteador. **Estud. psicol.**, Natal, v. 21, n. 3, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/Wk7tNCF-W4mp5qMKCnfvX7wB/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2022.
- NASCIMENTO, Maria Valquiria Nogueira; OLIVEIRA, Isabel Fernandes. Práticas integrativas e complementares grupais e o diálogo com a educação popular. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 89-97, dez. 2017. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198212472017000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198212472017000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 jun. 2022.
- VASCONCELOS, Danilo. Osteopatia e Quiromancia no SUS. In: FERREIRA, Berenice. **Práticas Integrativas e Complementares nos Serviços Públicos de Saúde**. [S. l.]: Appris, 2019. Edição do Kindle.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Arthur Resende; MARCELINO, Valéria de Souza. A Análise textual discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. **Revista Intersaberes**, v. 17, n.40, p. 114-130, 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2277>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- SOUSA, Robson Simplicio; GALLIAZI Maria do Carmo. O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 799-814, 2018. DOI: 10.1590/1516-731320180030016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DDKFPVyHQbyhQk6kxCnGKrs/?lang=pt>. Acesso em: 29 mai. 2022.
- SVOBODA, Walfrido Kühl *et al.* Saúde única, Terapia Comunitária Integrativa e covid-19: uma imersão fraternal em “um mundo, uma saúde”. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 432–445, 2020. DOI: 10.26673/tes.v16iesp.1.14323. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/14323>. Acesso em: 29 maio. 2022.
- TELESI JUNIOR, Emílio. Práticas integrativas e complementares em saúde, uma nova eficácia para o SUS. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/gRhPHsV58g3RrGgJYH-JQVTn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2022.

# 16. O uso das TDICs no ensino de Biologia para quem? Com a palavra, os estudantes do ensino médio de uma escola pública do interior do Amazonas

Luciana de Araújo Corrêa<sup>1</sup>

Alessandro Tomaz Barbosa<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.16

## Considerações iniciais

O presente capítulo é um recorte da dissertação de mestrado, ainda em andamento, sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino de Ciências a ser apresentado para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim) da

---

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim); Professora na Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (SEDUC-AM); Membro do Grupo de Pesquisa Decolonialidade e Educação Científica (GPDEC)/(UFT); Membro do Grupo de Pesquisa de Ensino de Ciências e Matemática no Contexto da Amazônia Legal (UFT) e Membro do Grupo de Pesquisa Diversidade, Biologia, Química e conservação de recursos e ecossistemas Amazônicos (UFAM). Contato: luciana.correa@mail.uft.edu.br. <https://orcid.org/0000-0003-3104-5351>.

2 Professor do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT); Professor pesquisador do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim/UFT); Líder do Grupo de Pesquisa Decolonialidade e Educação Científica (GPDEC/UFT). Vice-Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim). Contato: alessandrobarbosa@uft.edu.br. <https://orcid.org/0000-0002-7252-3009>.

Universidade Federal do Norte do Tocantins. Este estudo está sendo desenvolvido com estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública do interior do Amazonas.

No contexto educativo, como educadores, somos desafiados a desenvolver o currículo escolar. Temos o objetivo de propor atividades que venham facilitar a aprendizagem dos estudantes. O processo de ensino e aprendizagem para o componente curricular Biologia não é diferente, é necessário abordar os conhecimentos de modo contextualizado, a partir de situações reais. De acordo com Neves (2020), é essencial a aproximação dos conteúdos de maneira contextualizada. Ademais, devemos proporcionar aos estudantes a autonomia para a construção do conhecimento.

Nos últimos anos, o desenvolvimento tecnológico tem avançado exponencialmente. Nesse campo tecnológico, apresenta-se também as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Essas possibilidades muitas vezes não são desenvolvidas nas escolas. Um dos motivos do não uso das TDICs é devido à falta de recursos tecnológicos, falta de formação ou outras prioridades dos professores. Para Bergmann *et al.* (2021), é necessário que o professor busque por formação, e em seguida que os mesmos estejam dispostos a enfrentar as dificuldades e implicações das TDICs. Além disso, o autor enfatiza que essas tecnologias não vieram para nos substituir, e sim para serem inseridas nas práticas pedagógicas. Essa atitude fará com que os estudantes tenham a oportunidade de terem novas experiências no processo de ensino-aprendizagem.

Complementando esse pensamento, Neves (2020, p. 21) afirma:

É preciso, então, não apenas pensar na inclusão tecnológica, mas, sim, construir uma abordagem que a utilize como ferramenta e tenha o embasamento teórico necessário. É preciso, também, pensar nas contribuições e desafios que a inclusão tecnológica proporciona ao processo de ensino e aprendizagem escolar.

Tendo em vista os notórios benefícios proporcionados pelas TDICs no processo de ensino-aprendizagem, particularmente no ensino de Biologia, nos questionamos: o que é isso que se mostra nas falas dos estudantes sobre o uso das TDICs no Ensino de Biologia? Nessa perspectiva, o presente capítulo

objetiva refletir sobre as possibilidades pedagógicas e os aspectos negativos mediante o uso das TDICs na escola e no ensino de Biologia.

## **Percurso metodológico**

O presente estudo trata-se de um recorte da dissertação que apresenta uma abordagem qualitativa, a qual nos permite, de acordo com Yin (2016), o desenvolvimento de estudos aprofundados com inúmeros pontos a serem investigados, o que inclui os tópicos do foco de pesquisa, os quais estão inseridos naquela realidade. Para isso, é necessário investigar as interações sociais do nosso objeto de pesquisa, que são fenômenos que pertenceram a um determinado tempo, local e cultura.

Conforme Oliveira, Strassburg e Piffer (2017), a pesquisa qualitativa abrange diversos campos do conhecimento em que a educação está inserida. Yin (2016) afirma que ela possui natureza subjetiva, a qual pode investigar e descrever o mais próximo das perspectivas dos investigados. Ademais, o autor apresenta a definição do estudo de caso como aquele que:

[...] • investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando

• os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes (YIN, 2015, p. 17).

Dentre as inúmeras formas de utilizar a abordagem qualitativa, optamos pelo estudo de caso. Sendo assim, por meio do tipo de pesquisa estudo de caso, investigou-se um grupo de 6 estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública do interior do Amazonas. Vale ressaltar que a pesquisa transitou pelo Comitê de Ética, sendo aprovado; portanto, seguiu os princípios éticos com os estudantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que contém todas as etapas da pesquisa. Além deste documento, possuem acesso ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) devido a maioria dos estudantes serem menores de idade, precisando de autorização dos pais.

A recolha das informações deu-se pela aplicação de um questionário em que os estudantes responderam questões abertas e fechadas voltadas ao uso de aplicativos no ensino de ciências. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 201),

o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” O questionário segue uma sequência de questões das quais pretende-se investigar. Sendo assim, o questionário aplicado foi dividido em dois blocos.

Por meio das questões do bloco 1, recolhemos informações a respeito da posse de aparelho celular ao uso do celular na escola. Em relação às perguntas do bloco 2, recolhemos informações sobre o uso de aplicativos no ensino de Biologia, o percurso metodológico e as contribuições e aspectos negativos. Para analisar as informações obtidas, optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2014). De acordo com Marcelino e Silva (2019, p. 26), a ATD é uma metodologia que analisa “textos existentes ou textos produzidos especificamente para a pesquisa em questão, esses textos constituem o corpus.” Dessa forma, transformamos os resultados dos questionários em texto, a fim de serem analisados.

A ATD é uma metodologia de análise de dados e informações de pesquisas qualitativas. Sua finalidade é desenvolver novas compreensões a respeito de determinados fenômenos e discursos, os autores apontam que a ATD “Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (MORAES, GALIAZZI, 2014, p. 7). De acordo com Moraes e Galiazzi (2014), às análises textuais estão ganhando destaque em pesquisas qualitativas, dessa forma, eles esclarecem que:

Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 11).

Para Moraes e Galiazzi (2014), o corpus é observado como escritas que apresentam falas sobre variados fenômenos, sendo possível serem lidos, descritos e interpretados; ademais, vêm carregados de sentidos que se podem ser extraídos por meio do corpus da análise textual. O corpus analisado é

formado por um agrupamento de significantes, em que “O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados são os objetivos da análise” (MORAES, GALIAZZI, 2014, p. 16).

A ATD consiste em um movimento cíclico de três etapas: a desconstrução do texto ou unitarização; a categorização e a construção do metatexto. Na primeira etapa, ocorre a desconstrução dos textos em pequenos fragmentos que são chamados de unidades de significados ou unidades de sentido. Nessa etapa, ocorre também a codificação alfanumérica das unidades estabelecidas. Essa codificação cria uma relação das unidades de sentido com o corpus, caso seja preciso retornar ao texto original (MORAES; GALIAZZI, 2014). Exemplo: D112 “*PlantNet-Identificar os nomes das plantas, sua família e espécie. Órgãos Internos em 3D.*” Este código D1 representa discente 1, e o número seguinte indica a ordem das unidades de sentido encontrado pelos autores. A cada unidade também é empregado um título, que descreve a ideia principal e seu respectivo código. Isso facilita encontrar dentro do texto (SILVA; MARCELINO, 2022a).

Após a etapa de unitarização da ATD, segue-se para a etapa de categorização. Na categorização, as unidades de sentido encontradas no corpus devem ser agrupadas de acordo com os sentidos que se aproximam. E os agrupamentos são denominados de categorias. Em relação a essa etapa, Moraes e Galiazzi (2014, p. 22) estabelecem que:

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias.

Na etapa de categorização, além de agrupar os elementos semelhantes, realizou-se o momento de definição e nomeação das categorias. As categorias podem ser denominadas iniciais, intermediárias e finais, sendo que as categorias intermediárias não são obrigatórias. Os quantitativos que emergiram da primeira e segunda etapa da ATD, podemos verificar na figura 1.

Figura 1 – Quantitativos da primeira e segunda etapa da ATD



Fonte: Elaboração própria (2022).

## Resultados e discussão

A partir dessas categorias, em sua totalidade, apresentam os elementos que constituirão o metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2014). De acordo com Silva e Marcelino (2022a, p. 123), “Ao juntarmos todos os sentidos encontrados, chegamos a um texto final, por meio do qual comunicamos nossa análise. Este texto construído com base nos corpus, e em outros oriundos de interlocutores teóricos, é o chamado metatexto.”

Os metatextos emergem do processo recursivo das unidades empíricas produzidas a partir do corpus. Como resultado desse processo de análise, encontramos as seguintes categorias iniciais, categorias intermediárias e categorias finais emergentes, como podemos ver no quadro 1.

Quadro 1 - Categorias iniciais e categoria emergente do corpus em análise (continua)

Categorias Iniciais	Categorias Finais Emergentes
Acesso a TDICs	O uso dos celulares e aplicativos pelos estudantes.
As TDICs na escola	
Aplicativos como distração	

Quadro 1 - Categorias iniciais e categoria emergente do corpus em análise (conclusão)

Contribuições das TDICs: Aplicativos para a aprendizagem	Contribuições das TDICs no processo de ensino-aprendizagem.
O uso das TDICs no Ensino de Biologia	
Aspectos negativos ao uso das TDICs	Aspectos negativos ao uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria (2022).

O metatexto é estruturado em três componentes: descrição, interpretação e argumentação integradora (MORAES; GALIAZZI, 2014). As descrições que foram produzidas para o metatexto são entendidas por Moraes e Galiazzi (2014, p. 35) “como esforço de exposição de sentidos e significados em sua aproximação mais direta com os textos analisados.” Esse movimento de descrição, de acordo com os autores, direciona ao exercício interpretativo formado na medida que o pesquisador se envolve na leitura gradativamente (MORAES; GALIAZZI, 2014).

O outro elemento constituinte do metatexto, a interpretação, para Moraes e Galiazzi (2014, p. 36), “é o exercício de construir de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas a partir dos textos e de um exercício meramente descritivo.” Adicionalmente a descrição e a interpretação, tem-se o último elemento da produção do metatexto, a argumentação integradora. A argumentação integradora proporciona produzir um texto firme e coeso, podendo apresentar um entendimento novo sobre o que se investiga.

Nesse momento, deve-se reorganizar, reescrever e interligar as unidades presentes nas categorias de maneira que apresente o sentido que se mostrou da fala dos estudantes que justificam a produção dos metatextos (SILVA; MARCELINO, 2022b) Nesse sentido, foram produzidos três metatextos descritivos-interpretativos a partir das categorias finais emergentes, expressos a seguir.

## Metatexto 1: O uso dos celulares e aplicativos pelos estudantes

O que se mostrou do uso das TDICs na fala dos estudantes foi o uso de celulares parcialmente pelos educandos no ambiente escolar. Houve também aqueles que não possuíam aparelho celular. Como podemos verificar a seguir: “*Tenho celular*” (D101, D201, D301, D601); “*Não tenho celular*” (D401, D501); “*De vez em quando, uso em horário de aula*” (D102).

Os estudantes também mostraram que utilizam aplicativos com diferentes finalidades — vale ressaltar que foram poucos que direcionaram para fins educacionais — na sua maioria como meio de comunicação: “*Meio de Informação e Comunicação (Instagram), Assistir Filmes e séries (Netflix, MediaFlix Plus/ CineVision)*” (D109); “*Youtube use para assistir vídeos*” (D506); “*Para me comunicar com as pessoas próximas e ver notícias do grupo – WhatsApp. Para saber notícias, postar stores e ter muitos seguidores – Instagram. Uso mais para ver notícias, curtir fotos de pessoas próximas e outros*” (D207) (grifos nossos).

Em relação a possuir o aparelho celular, Corrêa, Carvalho e Barbosa (2022) expõem que é preciso reconhecer a desigualdade social que há na escola e as dificuldades ao acesso às tecnologias digitais. Assim, vemos que é preciso buscar meios em que elas sejam inseridas sem comprometer a avaliação dos que não o possuem.

Em contrapartida, os estudantes que possuem celular, vemos que apresentam tendência em utilizar os aplicativos como veículo de comunicação e informação para entretenimento. Observa-se a necessidade de buscarmos inserir as TDICs para o processo de ensino-aprendizagem, visto que nenhum dos investigados apresentaram aplicativos voltados para os componentes curriculares que cursam.

Para Pestana, Dias-Trindade e Moreira (2020), é preciso reconhecer que as tecnologias digitais podem ser incorporadas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes quando orientadas pelo corpo educacional da escola. Assim, não devemos deixar de observar as TDICs como ferramentas pedagógicas que apresentam diversos benefícios. Corrêa, Carvalho e Barbosa (2022), em seu artigo, destacam possibilidades pedagógicas com uso das TDICs para o ensino de Ciências da Natureza. Segundo os autores, é importante inserir as TDICs nessa área do conhecimento, sugerindo assim alguns *apps* que os professores podem utilizar com seus alunados nos componentes

de Biologia, Química e Física. Portanto, aos poucos, professores e estudantes irão se apropriar dos benefícios que essas tecnologias oferecem.

## **Metatexto 2: Contribuições das TDICs no processo de ensino-aprendizagem**

Ao tratar da relação do aparelho celular, se ele apresenta ou não a importância para a aprendizagem, verificou-se que os estudantes o utilizam como objeto de pesquisa. Sentidos que foram extraídos pelos fragmentos: “Porque desde sempre as crianças e jovens, sempre estão utilizando o celular para basicamente quase tudo. Uma delas é *pesquisar as suas dúvidas*” (D105); “Porque, quando tem algum *trabalho de pesquisa* o professor manda nós usarmos o celular” (D305); “Dá de *fazer pesquisas* para entender mais saber os assuntos e assistir aulas pela internet” (D504) (grifo nosso).

Outro sentido empregado ao tratar do uso de aplicativos para o ensino de Biologia foi um meio de aprender mais sobre o conteúdo de Botânica e Fisiologia Humana, o que se mostrou a partir das seguintes falas: “*Plantnet-identificar as plantas*” (D310); “*PlantNet- Identificar os nomes das plantas, sua família e espécie. Órgãos Internos em 3D*” (D112); “*Ajuda a compreender melhor o conteúdo, mostrando detalhar que não seria possível sem ele, ajudando na aprendizagem*” (D115); “*Nós aprendemos mais sobre plantas pra que ela serve e os nomes de cada uma e é muito bom*” (D212).

Para Neves (2020, p. 21),

Torna-se necessário, também, refletir sobre a implementação de novas abordagens didáticas, que promova a autonomia dos alunos, que proporcione a praticidade ao professor e que melhore o ensino e aprendizado de Biologia nas mais diferentes instituições de ensino.

Silva *et al.* (2017), em sua proposta de sequência didática, utilizaram o aplicativo móvel PlantNet, o qual, segundo os autores, favorece muitas informações específicas que possibilitam que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos científicos voltados para a área de botânica. Além disso, essa ferramenta pode abordar as relações desses conhecimentos com o seu cotidiano (estudantes).

De acordo com Gregório e Matos (2014, p. 1740), “Quanto mais ferramentas os docentes tiverem para potencializar o ensino e a aprendizagem em Biologia, provavelmente, melhor será a compreensão dos conceitos e processos biológicos.” Em concordância com essa percepção, as TDICs são meios que oportunizam os estudantes a terem novas formas de aprender os conteúdos, em que os educandos exercem o protagonismo ao buscar pelo conhecimento através dessa ferramenta pedagógica. Ademais, é necessário a inclusão dessas ferramentas para que os estudantes tenham contato, com o intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem (CORRÊA; CARVALHO; BARBOSA, 2022).

Por meio das falas dos estudantes, compreendemos que elas vão ao encontro dos teóricos. Dependendo do tipo de aplicativo, é possível aprofundar os conhecimentos específicos daquele conteúdo. Além disso, os teóricos enfatizam que as TDICs devem ser inseridas com o objetivo claro, que venham despertar o protagonismo dos estudantes. Um dos métodos é utilizar as TDICs de maneira contextualizada, a qual relaciona o cotidiano dos estudantes com uma maneira diferenciada no processo de ensino-aprendizado.

### **Metatexto 3: Aspectos negativos ao uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem**

O que se mostrou como aspectos negativos ao uso das TDICs foi que muitos estudantes não possuem celular. Esse vem a ser o ponto crucial, visto que existe a desigualdade social no âmbito escolar. Os estudantes que afirmaram possuir esses dispositivos mostraram-se preocupados com os estudantes que não possuíam. “Nem todos os colegas tinham celular” (D114); “Que nem todos poderão ter o aplicativo que é muito importante” (D213); “Ponto negativo: quando tem aluno que não tem celular para acompanhar os outros” (D611). Além da preocupação com os colegas, mostrou-se o acesso à internet como ponto negativo para o uso dos aplicativos, como mostra a fala do discente “Precisar de internet, porque eu uso Wi-Fi, então não pagava na escola” (D116).

De maneira geral, percebemos que o que se mostrou na fala dos estudantes em relação aos aspectos negativos do uso das TDICs foi não ter posse do celular. Essa fala foi unânime tanto dos estudantes que possuíam quanto dos que não tinham celular. Assim como não ter acesso à internet. Nesse ponto da

discussão, vale ressaltar a importância de verificar a realidade de cada escola. Essa preocupação se deve pela desigualdade social discutida por Barbosa, Ferreira e Kato (2020), que realizaram um estudo sobre o ensino remoto. Os autores afirmam que a escolha do uso exclusivo das TDICs para continuidade dos estudos não atentaram para os estudantes sem esses meios de comunicação digital. Nesse cenário, os docentes devem atentar-se para essa implicação que o uso das TDICs desencadeiam no ambiente escolar.

### **Considerações finais**

A partir das falas dos estudantes sobre o uso das TDICs no ensino de Biologia, consideramos que as TDICs ainda não estão sendo aproveitados com maior amplitude para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do ensino Médio na escola localizada no interior do Amazonas. Ademais, vemos que a escola deixa em aberto a possibilidade do uso das TDICs para serem utilizadas pelos professores em suas aulas.

Em relação aos *apps*, os estudantes ainda não se apropriaram dos seus benefícios, pois eles não mencionaram nenhum uso de *apps* que estivesse relacionado para fins educacionais. Mesmo não possuindo *apps* direcionados para fins educacionais, os estudantes entendem que o uso deles facilita a aprendizagem dos conteúdos específicos.

Sobre os aspectos negativos ao uso das TDICs, consideramos que estão intimamente ligados às condições econômicas e sociais dos estudantes. Nesta pesquisa, observa-se que nem todos possuíam aparelho celular. Desse modo, quando se tratou de questionar os pontos negativos, os estudantes apresentaram unanimidade ao tratar que nem todos possuíam um aparelho para usar os aplicativos, assim como não ter internet no momento da atividade. Nesse sentido, questionamos: TDICs no ensino de Biologia para quem?

Mesmo diante desse cenário, mantemos a luta pela democratização ao acesso às TDICs, compreendendo que o uso das TDICs apresenta também possibilidades que devem ser levadas em consideração pelos professores na hora que forem desenvolver atividades que envolvam as TDICs. Portanto, questionamos: como aproveitar este recurso tecnológico em potencial e levar em conta os aspectos sociais e econômicos que elas apresentam?

## Referências

- BARBOSA, A. T.; FERREIRA, G. L.; KATO, D. S. 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. 379-399, 2020. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/396>. Acesso em: 27 out. 2022.
- BERGMANN, J. C. F. *et al.* Desafios práticos na formação docente para o uso de aplicativos como recursos educacionais. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 39, n. 1, p. 01–19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66030#:~:text=Levantou%2Dse%2C%20a%20partir%20das,a%20falta%20de%20investimentos%20em>. Acesso em: 27 out. 2022.
- CORRÊA, L. A.; CARVALHO, W. S.; BARBOSA, A. T. O uso de aplicativos móveis no Ensino de Ciências: possibilidades pedagógicas. **Revista Querubim (Online)**, v. 06, p. 40-45, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/querubim/issue/view/2674/762>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- GREGÓRIO, E. A.; MATOS, S. A. Simulação computacional do processo de síntese proteica: potencialidades investigativas de um roteiro estruturado. **Revista da SBEnBio- V Enbio e II Erebio Regional 1**. n. 7, p. 1733-1742, 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/34923700-Simulacao-computacional-do-processo-de-sintese-proteica-potencialidades-investigativas-de-um-roteiro-estruturado.html>. Acesso em: 27 out. 2022.
- MARCELINO, V. S.; SILVA, P. G. S. A análise textual discursiva: um exercício para sua aplicação. In: PEREIRA, A. L. *et al.* (Org.). **Coletânea metodologias para análises: discussões e aplicações na pesquisa em ensino**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2019. p. 23-46.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- NEVES, K. O. G. **Uma abordagem pedagógica baseada em Vigotski com tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino de Biologia**. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

- OLIVEIRA, N. M.; STRASSBURG, U; PIFFER, M. Técnicas de pesquisa qualitativa: uma abordagem conceitual. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista - UNIOESTE/MCR**, v. 17, n. 32, p. 87-110, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/17496>. Acesso em: 07 ago. 2021.
- PESTANA, M.; DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História. **Acta Scientiarum. Education**, v. 42, n. 1, p. e52049, 14 abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/52049>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- SILVA, A, R.; MARCELINO, V, S. A Análise textual discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. *Revista Intersaberes*, v. 17, n. 40, p. 114-130, 21 abr. 2022a. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2277>. Acesso em: 27 out. 2022.
- SILVA, A, R.; MARCELINO, V, S. Procedimentos da Análise Textual Discursiva: considerações iniciais. *In: SILVA, A, R.; MARCELINO, V, S. (Org.). Análise Textual Discursiva: teoria na prática*. Campo Goytacazes: Encontrografia Editora, 2022b. p. 18-35.
- SILVA, M. L. O. *et al.* Proposta de sequência didática com o uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento do letramento científico. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v2n2-5>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- YIN, R. K. **Estudos de casos: planejamentos e métodos**. Tradução: Cristhian Mateus Herrera. 5. ed. Porto Alegre. Bookman, 2015.
- YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

# 17. Desenvolvimento de aspectos competentes e epistêmicos por licenciandos de Química na resolução de um Estudo de Caso sobre *fake news*

Breno Dias Rodrigues<sup>1</sup>

Lucicléia Pereira da Silva<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.17

## Introdução

No presente texto, foi apresentada a análise do processo de resolução de um caso investigativo sobre *fake news* aplicado para uma turma de licenciandos de química, cuja motivação partiu da intenção de compreender as potencialidades que a estratégia possibilita no âmbito da educação química

- 
- 1 Mestrando em Educação em Ciências e Matemáticas do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará – UFPA /Campus Belém. Professor-monitor do Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz (UFPA-Castanhal/UEPA). Integrante do Grupo de Pesquisa “Grupo de Estudo em Educação Ciência Tecnologia Sociedade e Ambiente” (GECTSA/UFPA) e “Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Formação de Professores de Ciências” (UFPA/Castanhal). Contato: brenodiasrodrigues91@gmail.com.
  - 2 Doutora em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Goiás – UFG / Campus Samambaia. Professora adjunta do Departamento de Ciências Naturais da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia-PPGEECA-UEPA. Integrante do Grupo de Pesquisa “Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências em Contextos Amazônicos” (GEPEECA-UEPA). Contato: lucicleia.silva@uepa.

em uma perspectiva problematizadora no ensino superior. Diante disso, buscaram-se meios reflexivos para responder a seguinte indagação: a aplicação da estratégia de ensino Estudo de Caso por meio da problematização de *fake news* sobre Covid-19 contribui para o desenvolvimento de aspectos relacionados à docência?

Diante disso, para responder ao questionamento, é conveniente apresentar, de forma breve, algumas definições sobre a estratégia, fundamentais para embasar e dialogar com as ideias levantadas, bem como possibilitar reflexões a respeito do objeto de investigação em questão, tecendo considerações pertinentes para a área.

### **A estratégia de ensino Estudo de Caso: alguns aspectos e características**

A estratégia de ensino Estudo de Caso (EC) ou casos investigativos é considerada uma variante do método Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou do inglês *Problem Based Learning (PBL)*, originário na Escola de Medicina da Universidade de McMaster, Ontário, Canadá ao final dos anos 1960. A popularização do método EC no ensino de química ocorreu com a publicação do artigo de Herreid em 1994, intitulado *Case studies in science – a novel method of science education* no *Journal of College Science Teaching* (SÁ; QUEIROZ, 2010; FREITAS *et al.*, 2019).

No Brasil, o Grupo de Pesquisa em Ensino de Química do Instituto de Química da Universidade de São Carlos (GPEQSC) pioneiramente introduziu o método no ensino das Ciências, propondo casos de caráter científico e sociocientífico (SÁ; QUEIROZ, 2010; SAMPAIO, BERNARDO; AMARAL, 2016; FREITAS *et al.*, 2019), disponibilizando-os gratuitamente no próprio site ([www.gpeqsc.com.br](http://www.gpeqsc.com.br)), no qual é possível acessar vários casos investigativos e também artigos que tratam especificamente a sua aplicação no ensino de química (QUEIROZ, 2015).

Para o precursor da estratégia no ensino de química, Herreid (1998 apud PAZINATO; BRAIBANTE, 2014, p. 2), os EC são “histórias com uma determinada mensagem, não são simples narrativas para entretenimento, são histórias para ensinar”. Enquanto autores brasileiros, como Sá, Francisco e Queiroz (2007), Sá e Queiroz (2010), Silva, Oliveira e Queiroz (2011), Queiroz (2015), Freitas-Reis e Faria (2015), Tomaz *et al.* (2019) dentre outros,

em geral definem como situações hipotéticas ou verdadeiras, narrativas com característica investigativa denominadas casos que apresentam um problema a ser solucionado pelos sujeitos em que são apresentados.

Existem algumas recomendações fundamentais a considerar para a estruturação de casos investigativos de qualidade. São aspectos, conforme Herreid (1998 apud SÁ; QUEIROZ, 2010; QUEIROZ, 2015) que um bom caso deve ser útil pedagogicamente, relevante a quem ler, interessante, atual, curto, conflituoso, criar empatia com os personagens centrais, forçar uma decisão, ter generalizações, narrar uma história e incluir citações. Além disso, para a estruturação, o professor deve considerar que “diversas são as fontes de inspiração que podem ser utilizadas para a produção dos casos, entre as quais se destacam: artigos de divulgação científica; artigos originais de pesquisa; filmes comerciais” (SÁ; QUEIROZ, 2010, p. 22) e a experiência pessoal (QUEIROZ, 2015).

## **Desenho metodológico da pesquisa**

Consiste em uma pesquisa aplicada, que surge de uma intervenção pedagógica envolvendo a aplicação da estratégia de ensino EC a licenciandos de química, cuja abordagem é qualitativa, visto que se buscou a observação, compreensão e explicação dos fenômenos, relacionamentos e comportamentos de sujeitos em um contexto sociocultural, com enfoque na subjetividade destes, não se detendo à representatividade numérica (MINAYO, 2007). O procedimento técnico aplicado consiste na pesquisa-participante, aquela desenvolvida pela “interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 67).

A pesquisa aconteceu no contexto pandêmico da Covid-19, entre os meses de setembro a outubro de 2020, nos desdobramentos de uma disciplina de estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Química da Universidade do Estado do Pará (UEPA), campus universitário de Barcarena. Os participantes foram 14 licenciandos matriculados na disciplina (7º semestre).

O EC proposto abordou a temática *fake news* (FN), explorando um vídeo divulgado no Youtube e WhatsApp, de um cidadão que se intitulava “químico autodidata”, afirmando à população que o uso de álcool em gel para higienização das mãos era ineficaz na prevenção de infecções por vírus e

bactérias, alegando que o uso favoreceria a transmissão do novo coronavírus, apontando ainda o vinagre, “por ser o ácido acético”, como recurso eficiente para tal finalidade. A FN<sup>3</sup> se constituiu como principal fonte de inspiração na elaboração da narrativa (figura 1).

Figura 1 – Estudo de Caso: álcool em gel é a mesma coisa que nada? (continua)

### ÁLCOOL EM GEL É A MESMA COISA QUE NADA?

A pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2) conhecida popularmente por Covid-19 é um terrível episódio que assola a vida e vêm mudando completamente a rotina, hábitos e comportamentos das pessoas de todos os países, principalmente no que se diz respeito a saúde e na prevenção. Isso devida esta ser inédita e desafiadora para a medicina e a Ciência de forma geral.

Eliane, dona de casa e moradora de Abaetetuba, cidade no interior paraense, que recentemente ganhou de presente do marido João, seu primeiro smartphone e aos poucos está se acostumando com o universo da internet e das redes sociais, até então novo para ela.

Certo dia, após a dona fazer as compras no mercado, João foi ajudá-la a arrumar os produtos e percebeu algo estranho. Sua esposa havia comprado muitas garrafas de vinagre e nenhuma garrafa de álcool em líquido e nem em gel a 70%. Produtos essenciais para a assepsia das mãos na prevenção da Covid-19. Surpreso, João perguntou a Eliane:

- Oh Eliane, por que não trouxe álcool 70% ou em gel? E para que tanto vinagre?
- Fiquei sabendo que o vinagre é que presta pra limpar as mãos e matar a corona; ainda é mais barato que álcool gel, que favorece a contaminação. Respondeu Eliane.
- Como assim? Em todos os jornais os médicos dizem que devemos lavar as mãos com sabão e usar álcool gel ou álcool 70% líquido para higienizá-las. É o que todos indicam. Disse João.
- Bom, eu assisti um vídeo que mandaram no grupo da família, no qual, um homem químico chamado Jorge Gustavo, orienta as pessoas a fazer isso, para uma melhor assepsia das mãos. A família toda tá fazendo a mesma coisa. Respondeu Eliane, que em seguida mostrou o vídeo a seu marido onde o suposto químico dava essas “indicações”, nos seguintes trechos:

3 Matéria do G1 (Fato ou Fake) disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2020/02/28/e-fake-mensagem-em-video-que-diz-que-alcool-gel-nao-funciona-como-forma-de-prevencao-contra-o-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 2 nov. 2022.

### Figura 1 – Estudo de Caso: álcool em gel é a mesma coisa que nada? (conclusão)

“[...] O álcool em gel e nada é exatamente a mesma coisa. Pelo contrário, ele é até mais perigoso do que você não passar nada [...] Ele não desinfeta, apenas esteriliza. [...] Tem mais de 70% de água e 20% de um espessante, que pode ser hidroxietilcelulose ou carboximetilcelulose de sódio que faz com que ele se gelatine, ou seja, menos de 10% de álcool está presente. [...] Os álcoois conseguem matar fungos e bolores. Bactérias, parasitas, vírus, protozoários, ciliados, etc... Ele não mata! [...]. O agente que faz que ele se gelatine. Ele é um veículo para que se crie bactérias dentro dele [...] semelhante aquelas culturas de bactérias na placa de petri. Para fazer uma assepsia completa das suas mãos você tem que utilizar o vinagre, porque ele é o ácido acético. Ele sim mata! [...]. Utilize o vinagre; passe nas suas mãos e esfregue. Todos os ácidos matam, até o ácido do limão mata, só que o limão queima em contato com sol, pode queimar a sua pele, mas o vinagre não. [...] Qualquer químico decente e honesto vai confirmar [...]”.

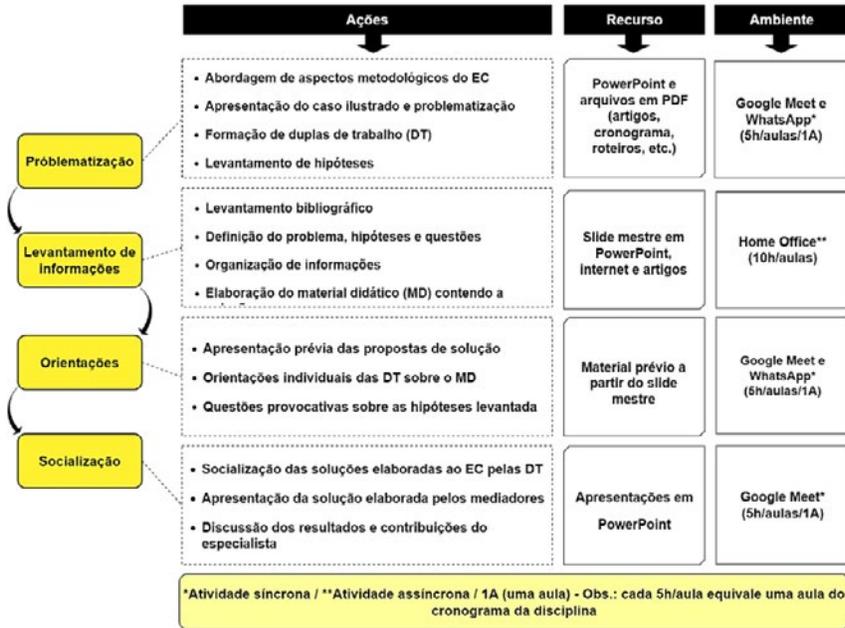
— Será que o que ele diz é verdade? Fiquei curioso, pois é estranho pra caramba. Vou fazer o seguinte, enviarei este vídeo para meu sobrinho que estuda Química na UEPA de Barcarena; para analisar e tirar essa dúvida, já que ele é quase um professor formado. Ele com certeza deve entender melhor sobre o assunto já que envolve muita química.

**Suponha que você é o primo de João e precisa esclarecer as dúvidas dele e orientar a esposa. Para ajudá-los, você deve elaborar um material didático no formato PowerPoint apresentando uma possível solução ao caso**

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Para atender às três etapas fundamentais na resolução de um caso investigativo apontados por Sá e Queiroz (2010), sequenciou-se a aplicação do caso em momentos de problematização, orientações e socialização de resultados dos licenciandos — que foram organizados em duplas de trabalho (DT) e dos pesquisadores — que ocorreram alternadamente em momentos síncronos e assíncronos. Cabe mencionar que, tencionando um melhor aproveitamento nas discussões, teve-se a colaboração de um professor especialista, neste caso, um Doutor em Química Orgânica, convidado para contribuir no aspecto conceitual durante a socialização. As etapas de aplicação estão sistematizadas conforme detalhadas na figura 2.

Figura 2 – Etapas de aplicação/resolução do Estudo de Caso



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

## Constituição dos dados e análise do material empírico

Além da observação participante dos pesquisadores, os instrumentos adotados para o levantamento de dados consistiram nas informações do Material Didático (MD) produzido pelos licenciandos durante a resolução do caso e gravação das atividades síncronas pela plataforma Google Meet e aplicativo WhatsApp, posteriormente transcritas. Vale ressaltar que, visando as intenções investigativas mencionada no presente texto, deu-se um enfoque nas informações relativas ao processo de socialização.

Para análise e interpretação do corpus gerado, aplicaram-se os procedimentos qualitativos da Análise Textual Discursiva (ATD), pois as informações oriundas de textos e discursos de sujeitos, em meio as subjetividades, tornam-se adequadamente empregadas. Assim, conforme discorre Moraes e Galiazzi (2006, 2016), realizam-se alguns procedimentos que buscam uma

compreensão profunda dos sentidos presentes no corpus, sistematizadas em três etapas gerais: unitarização, categorização e metatexto.

Sendo assim, a unitarização, segundo os autores, acontece pela desmontagem dos textos em unidades de sentido (US) após minuciosas e repetidas leituras, visando o aprofundamento das compreensões e estabelecimento de reconstruções para a ampliação dos sentidos. Neste caso, tendo as transcrições dos vídeos e áudios, triangulou-se com os textos do MD utilizados nas apresentações pelas DT. Posteriormente fizeram-se as desconstruções dos textos. Frente a isso, estando previsto a organização e a criação de códigos que expressem os sujeitos e suas ideias correspondentes, fez-se a codificação das US nas quais se adotou o código DT<sub>n</sub> representando as duplas de trabalho, sendo que *n* variou de 1 a 7. O processo culminou na ressignificação das US evidentes, permitindo reconhecê-las no material empírico delimitado.

Após isso, parte-se para a categorização, que consiste na aproximação das US que se revelam semelhantes, originando categorias analíticas que podem surgir do próprio movimento interpretativo (emergentes) ou adotadas *a priori*, isso em função do objetivo do pesquisador, que na presente investigação, surgiram elementos característicos de habilidades e competências que ora se fundamentaram em dois aspectos centrais: aspectos competentes e epistêmicos. Cabe ressaltar que os elementos estruturantes das compreendidas categorias — emergentes do processo — são originários das próprias ações e subjetividades dos sujeitos imersos ao processo educativo/formativo.

Por fim, o metatexto que é a comunicação, ou seja, são os textos interpretativos que justificam as ideias elucidadas a partir dos argumentos do pesquisador, articulando-os às bases teóricas. Esse estágio da análise é a constituição dos resultados elucidados, visto que se deve expressá-los e comunicá-los propriamente ditos.

### **Categorias emergentes**

O movimento analítico da ATD concebeu duas categorias de análise que revelam aspectos relacionados as posturas, atitudes e práticas idealizadas pelos sujeitos investigados que, neste caso, os aspectos em discussão assumem uma identidade semelhante aos pressupostos levantados por Sasseron (2013) a respeito da relação entre uma investigação científica e as práticas investigativas em situações de ensino em que ambas ocorrem a partir de um pro-

blema. Assim, o planejamento e a mediação dos pesquisadores nas etapas do processo investigativo, são reflexos dos propósitos pedagógicos (organização e desenvolvimento do espaço e tempo) e epistemológicos (trabalho com dados para posição de explicações) do professor em vistas a argumentação dos alunos, que, neste caso, foram manifestadas nas próprias ações práticas dos licenciandos nas etapas do estudo.

A categoria 1, intitulada *aspectos competentes*, relaciona-se a algumas competências e habilidades reveladas pelas ações dos sujeitos durante a resolução e comunicação das propostas de solução ao problema, as quais centraram-se principalmente na leitura e percepção crítica do fenômeno investigado e na articulação dos conhecimentos levantados e compreendidos como pertinentes para os ensaios interpretativos no viés químico, correlacionando as demais áreas. Destacam-se as seguintes US que justificam a categoria emergente: a) análise do problema — “Comprovar que o álcool em gel 70% é eficaz no combate ao vírus SARS-COV-2 e o vinagre não tem ação alguma contra o mesmo”; b) sobre os conhecimentos —

Biológicos, estrutura do vírus SARS-COV-2, organização proteica, bicamada fosfolipídica, afinidade glicoproteica virais e membrana plasmática das células e mecanismo a infecção. Físico – devido ao enovelamento proteico para a proteína ter uma conformação biologicamente estável (estrutura tridimensional), viscosidade do álcool em gel (DT4/MD produzido/Socialização).

No que concerne à categoria 2, denominada *aspectos epistêmicos*, retratam-se alguns elementos presentes nas práticas científicas para a obtenção do conhecimento que, neste caso, partiu do reconhecimento do problema, levantamento, teste de hipótese e análise dos resultados, que culminou para o desenvolvimento de uma postura argumentativa nos licenciandos, bem como princípios de cultura científica apoiados em um embasamento científico. O excerto a seguir caracteriza tal categoria:

Haverá uma interação da hidroxila com essa parte polar da molécula (bicamada fosfolipídica) [...] interação do tipo ligação de hidrogênio. E dessa forma haverá o rompimento [...] deixando o vírus inativo, fazendo que ele fique exposto [...]. Na formação das proteínas as próprias estruturas formam ligações do tipo hidrogênio - que são ligações forte – e conseqüentemente

pelo fato de aproximar compostos apolares, acaba gerando forças de dispersão de London e isso faz com que a proteína ganhe sua estrutura tridimensional. Na presença de etanol vai acontecer novas ligações do tipo hidrogênio rompendo essas ligações antigas (hidrogênio e London) fazendo com que haja a desnaturação da proteína inativando-as (DT2/Socialização).

Isso posto, as categorias elucidadas deram origem ao metatexto, movimento interpretativo e reflexivo acerca da categorização, apresentados na sequência.

### **Aspectos competentes**

Refere-se ao processo de leitura atenta e crítica, em atenção ao fenômeno exposto por estar diretamente relacionada ao tópico da definição do problema, o qual deveria estar associado ao conflito/dilema presente na narrativa, isto é, da afirmação do químico autodidata que o álcool em gel ou líquido 70% não serve para assepsia das mãos por vários fatores, sugerindo o vinagre por ser o ácido acético. Sendo assim, as ideias desenvolvidas pelas DT que configuram tal habilidade/competência podem ser observadas nos excertos que representam as definições do problema na narrativa.

As DT demonstram compreender a proposta, identificando o problema implícito na narrativa. Porém, um grupo sugeriu um elemento diferente das demais, neste caso, a DT5 agrega a ação do sabão frente ao processo. Percebe-se nisso que o fato do problema inserido na narrativa ser notado com clareza pode-se caracterizar o caso como estruturado, e isto foi determinante para tal habilidade, pois, conforme Sá (2010 apud QUEIROZ, 2015), casos dessa natureza apresentam o problema de forma bem definida, considerando o contexto abordado, oportunizando assim múltiplas alternativas de solução e incumbindo aos estudantes a tarefa de analisá-las e optar pela mais viável.

Outro elemento que compõe a categoria em questão trata a articulação de conhecimentos químicos e interdisciplinares fundamentais aos procedimentos para resolução da problemática. Tal ideia está vinculada primordialmente a etapa de acesso, avaliação e uso de informações necessárias à solução do problema (SÁ; QUEIROZ, 2010), que, neste caso, foi desenvolvida durante a etapa de levantamento de dados e presente ainda na segunda e terceira lâminas dos slides mestres, nas quais se referem a pesquisa, seleção e orga-

nização das informações e conteúdos sobre o cenário pandêmico — em que trouxeram as estatísticas dos casos de Covid-19 em escala global a local, aspectos socioambientais e informações em geral sobre a pandemia — os conhecimentos de diferentes áreas — foram relatados pelos licenciandos, principalmente a estrutura viral do SARS-CoV-2 (bicamada fosfolipídica), conceitos de virologia em geral, aspectos da bioquímica enfatizando as proteínas e aminoácidos e a desnaturação proteica.

De fato, essas temáticas foram fundamentais para a elaboração das soluções, dado que se fez necessário compreender um pouco sobre as características estruturais e fisiológicas do novo coronavírus, bem como os processos bioquímicos envolvidos essenciais para sustentação dos argumentos da solução elaborada.

Ainda nessa discussão, a adequação e coerência conceitual química foram necessárias, cujos tópicos evidentemente apontados pela maioria das DT foram: forças intermoleculares — ligação de hidrogênio, forças de London e polaridade das moléculas, compostos orgânicos oxigenados — etanol e ácido acético, com vistas ao álcool em gel e o vinagre. Houve a abordagem de outros assuntos, para além dos supracitados, que apenas a DT6 apontou, mas que se entende como adequado na discussão deste estudo, tais como: ionização dos ácidos, sabões, ácido de Bronsted-Lowry, equação de Henderson Hasselbach, concentração e título, conteúdos químicos fundamentais para descrição e justificativa do fenômeno estudado.

## **Aspectos epistêmicos**

Primeiramente, é pertinente comentar que as DT seguiram uma linha de pensamento similar para responder ao problema, que aconteceu mediante abordagens teóricas. Porém, denota-se que os licenciandos tiveram dificuldades para elaborar/executar uma proposta experimental associável ao fenômeno químico presente na abordagem da FN. Mas cabe considerar que houve uma busca árdua de informações relevantes, semelhante ao que observaram Sampaio, Bernardo e Amaral (2016, p. 178), que “com base nas informações levantadas, os estudantes chegaram às suas conclusões e argumentos”.

Nesse processo, revelou-se uma postura argumentativa que se relaciona a iniciativa e convicção dos licenciandos ao longo das pesquisas e apresentação dos conteúdos, para explorar e validar o mais seguramente possível as

informações e recursos disponíveis no MD produzido. Logo, todas as DT apresentaram essas pretensões, alguns licenciandos um pouco inseguros, outros mais convictos. Vale ressaltar que as ideias que sustentam esse elemento — também considerado uma competência epistêmica desenvolvida e/ou estimulada — trata-se das percepções e interpretações dos pesquisadores sobre o desempenho dos sujeitos no engajamento observado em meio as interações.

Com relação a respostas ao problema, hipóteses, questões levantadas e o próprio plano de trabalho, ficou evidente que todas as DT consideram o álcool 70% como eficaz ante o novo coronavírus, de modo que a explicação científica das equipes convergiram para uma discussão teórica e referência comum: o trabalho de Lima *et al.* (2020), que apresenta de maneira didática e pedagógica diversos saneantes de ação biocida, enfatizando as discussões sobre o álcool gel, cuja ação provém de forças intermoleculares entre o álcool e o vírus SARS-CoV-2, tendendo a sua desnaturação proteica e ao colapso de sua membrana protetora, a bicamada fosfolipídica.

Em meio a isso, algumas das figuras representativas constatadas no artigo aludido foram recursos muito presentes nas soluções, bem como explorados durante a exposição. Outra representação utilizada nesse contexto se trata da estrutura de uma bicamada fosfolipídica e com o processo de desestruturação e colapso da membrana, devido à perturbação do álcool nessa estrutura. Vale salientar que o trabalho de Lima *et al.* (2020) foi, inclusive, um material essencial para construção do EC aplicado, no sentido de articular o conteúdo científico específico à temática e fonte de inspiração, e também da solução apresentada ao final. Diante disso,

[...] a utilização de artigos originais de pesquisa para a produção de casos abre perspectivas para que jargões termos científicos, técnicas instrumentais, gráficos e tabelas sejam incorporados aos casos, eles aproximam o estudante da linguagem científica e favorecem o entendimento sobre o processo de construção da ciência (SÁ; QUEIROZ, 2010, p. 23).

Em meio ao processo investigativo, os licenciandos foram instigados a realizar algumas práticas de pesquisa científica, como levantamento e teste de hipóteses a argumentação baseada em evidências. Diante disso, durante a etapa de resolução e a própria comunicação dos resultados, as DT, de modo panorâmico, apresentaram tais características. Considerando que o EC abordado é

uma estratégia de ensino, faz-se necessário justificar que não se trata do emprego dos métodos específicos utilizados por um cientista, mas princípios de cultura científica, isto é, alguns elementos semelhantes aos utilizados por um método científico, etapas específicas.

O fenômeno em discussão ficou em maior evidência no ato dos licenciandos terem de formular uma hipótese de modo a testá-la a respeito da ineficácia do vinagre, ou seja, devido à ausência de uma informação específica, pronta, semelhante ao artigo sobre os saneantes, era necessário usar da criatividade e, especificamente, no âmbito dos processos químicos, com finalidade de obter explicações causais e lógicas.

Diante disso, todas as DT consideraram o fator baixa concentração do ácido acético como responsável pela ineficiência do vinagre, por esse motivo, não possui a função de um “possível saneante” frente ao vírus. As percepções e justificativas se apresentaram de modos peculiares, tais como as DT1, DT2, DT6 e DT7.

Isso posto, foi identificado que mesmo as DT tendo como apoio o fator baixa concentração de ácido acético no vinagre, ausência de informações em artigos científicos, pareceres e notas técnicas da ANVISA e demais agências correlatas, apresentaram outros elementos de caráter hipotético para sustentação de tais ideias, ainda que triviais e, algumas vezes, equivocadas para uma perspectiva científica. Assim, temos a DT1 que se deteve na ideia de não ser uma solução pura, porém há um descuido na afirmação ao dar a entender ser um antisséptico, havendo um embaraço na opinião. A DT2 deixa claro que, a partir de sua pesquisa, o produto serve apenas para higienização de alimentos e associa sua ineficácia às interações intermoleculares não favoráveis, no entanto, não justifica detalhadamente em bases químicas.

Em meio aos desafios na busca de informações, a DT6 foi a única que argumentou além, pois buscou elementos nos diversos conceitos químicos para explicação do não funcionamento de vinagre para inativação do vírus. Frente a isso, a solução apresentada abordou o processo de ionização, pH, pKa, impedimento espacial, polaridade no âmbito das macromoléculas (bioquímica) e até questões da entropia. Com isso, semelhante ao trabalho de Sampaio, Bernardo e Amaral (2016), os alunos mobilizaram conhecimentos científicos para a construção de argumentos, além de promover discussões de vários conceitos científicos e sociocientíficos.

No entanto, a DT teve equívocos conceituais, como, por exemplo, ao afirmarem que ocorre a hidrólise das ligações peptídicas das proteínas pela interação com o ácido acético, o que, na verdade, não acontece. Mas vale considerar, ainda que tenham ocorrido equívocos conceituais, foi uma excelente abordagem, traduzindo uma competência fundamental na investigação científica, elucidando uma característica da aprendizagem sob a estratégia EC e da própria ABP pelo retorno que o viés investigativo proporciona. Percebendo isso, associamos a uma situação ocorrida no trabalho de Lima e Weber (2019) que, apesar de alguns erros conceituais acerca da temática trabalhada, uma das equipes apresentou o argumento estruturado com os elementos por eles denominados Conclusão-Dado-Garantia-Apoio (CDGA), correspondente a um argumento dos níveis de letramento científico por eles elaborado.

Outro aspecto que chamou a atenção foram as peculiaridades das DT em associar outros elementos aos conteúdos explorados por intermédio da FN, também válidos para uma resposta ao problema. Isso ocorreu em meio as suas percepções do problema, como é caso das DT1 e DT6 sobre a leitura dos rótulos do álcool em gel, a DT3 sobre a sua formulação e produção. Outra situação evidenciada trata-se da DT5, que associou constantemente a semelhança da ação do álcool e dos sabões na desestruturação da bicamada fosfolipídica do vírus, ou seja, sob forças intermoleculares. Diante disso, observa-se que bons casos tendem a instigar a discussão entre os grupos de alunos, visto que não se limita a uma única resposta certa, mas promove o debate de opiniões (GRAHAM, 2010 apud FREITAS-REIS; FARIAS, 2015).

Para isso, o embasamento científico foi fundamental para a pesquisa e elaboração do MD, neste caso, guiada por artigos, notas técnicas, pareceres, entre outros textos científicos, de maneira atenta, visto que esteve articulada em todo o processo, haja vista o patamar do público (ensino superior).

Diante disso, conforme menciona Silva, Oliveira e Queiroz (2011), a busca de conhecimentos em fontes seguras e técnicas é um aprendizado favorecido pela estratégia de ensino EC. Assim,

[...] é relevante frisar que a pesquisa em fontes diversas (seguras) enriquece o debate e cria uma ruptura com a tendência de que sejam colocados argumentos do senso comum ou aqueles que são mais veiculados ou defendidos na grande mídia (SAMPAIO; BERNARDO; AMARAL, 2016, p. 179).

## Conclusão

A partir das reflexões e observações, a proposta envolvendo o EC teve uma boa receptividade, de modo que todos os licenciandos participaram ativamente durante o processo ao resolverem o caso de diferentes formas, adotando os pressupostos de uma investigação científica. A temática das *fake news* possibilitou a problematização em vistas a um processo investigativo, que suscitou algumas habilidades e competências fundamentais para uma leitura crítica de mundo. Tais aspectos foram categorizados em competentes e epistêmicos.

Sendo assim, os licenciandos realizaram leituras atentas e críticas acerca do fenômeno investigado na *fake news*, mobilizaram conhecimentos químicos, correlacionando-os aos interdisciplinares presentes, o que favoreceu a promoção de uma postura argumentativa ao fato que fora necessário a elaboração e defesa/comunicação de uma solução viável ao problema. Tais ações revelaram-se como princípios de uma cultura científica, dado que fizeram a identificação do problema, levantamento e teste de hipóteses e o estabelecimento de uma resposta à luz dos referenciais científicos.

## Referências

- DOMINGOS, R. Fato ou Fake: É #FAKE mensagem em vídeo que diz que álcool gel não funciona como forma de prevenção contra o coronavírus. **G1 (online)**, 28 fev. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2020/02/28/e-fake-mensagem-em-video-que-diz-que-alcool-gel-nao-funciona-como-forma-de-prevencao-contr-o-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- FREITAS-REIS, I.; FARIA, F. L. Abordando o tema alimentos embutidos por meio de uma estratégia de ensino baseada na resolução de casos: os aditivos alimentares em foco. **Quím. nova esc.**, v. 37, n. 1, p. 63-70, 2015. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc37\\_1/10-AF-92-13.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc37_1/10-AF-92-13.pdf). Acesso em: 27 out. 2022.
- FREITAS, L. P. S. R. et al. Análise estatística implicativa da tendência de abordagens do método de estudo de casos no ensino de ciências. **Revista de Educ. Ciênc. Mat., Amazônia**, v. 15, n. 33, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/6033>. Acesso em: 27 out. 2022.

- LIMA, M. L. S. O. et al. A química dos saneantes em tempos de covid-19: você sabe como isso funciona? **Química Nova**, v. 43, n. 5, p. 668-678, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/xKX93ZHQhvmRDGDmgNYD7X-z/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2022.
- LIMA, M. S.; WEBER, K. C. Determinação de níveis de letramento científico a partir da resolução de casos investigativos envolvendo questões sociocientíficas. **Educación Química**, v. 30, n. 1, p. 69-79, 2019.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- PAZINATO, M. S.; BRAIBANTE, M. E. F. O estudo de caso como estratégia metodológica para o ensino de química no nível médio. **Ciências & Ideias**, v. 5, n. 2, p. 1-18, 2014.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- QUEIROZ, S. L. **Estudo de casos aplicados ao ensino de ciências da natureza**. 1. ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.
- SÁ, L. P.; QUEIROZ, S. L. **Estudo de Casos no ensino de química**. 2. ed. Campinas: Átomo, 2010.
- SÁ, L. P.; FRANCISCO, C. A.; QUEIROZ, S. L. Estudos de caso em química. **Química Nova**, v. 30, n. 3, p. 731-739, 2007. Disponível em: [http://quimicanova.sbq.org.br/detalhe\\_artigo.asp?id=5862](http://quimicanova.sbq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=5862). Acesso em: 27 out. 2022.
- SASSERON, L. H. Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. *In*: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 41-62.
- SAMPAIO, A. A. M.; BERNARDO, D. L.; AMARAL, E. M. R. Análise de uma estratégia de estudo de caso vivenciada por licenciandos de química. **Quím. nova esc.**, v. 38, n. 2, p. 173-180, 2016. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc38\\_2/12-RSA-59-14.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc38_2/12-RSA-59-14.pdf). Acesso em: 27 out. 2022.

SILVA, O. B.; OLIVEIRA, J. R. S.; QUEIROZ, S. L. SOS Mogi-Guaçu: contribuições de um estudo de caso para a educação química no nível médio. **Quím. nova esc.**, v. 33, n. 3, 2011. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2011/quimica\\_artigos/sos\\_mogi\\_art.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2011/quimica_artigos/sos_mogi_art.pdf). Acesso em: 27 out. 2022.

TOMAZ, A. R. et al. O método de estudo de caso como alternativa para o ensino de química: um olhar para o ensino médio noturno. **Quím. nova esc.**, v. 41, n. 2, p. 171-178, 2019. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc41\\_2/09-RSA-48-18.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc41_2/09-RSA-48-18.pdf). Acesso em: 27 out. 2022.

# 18. Análise Textual Discursiva na pesquisa sobre experimentação no ensino de Química

Luísa Lima Mendes<sup>1</sup>

Larissa Luana de Oliveira Manhães<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.18

## Considerações iniciais

O presente capítulo traz um recorte de uma pesquisa realizada em 2019, a qual tinha como principal objetivo ministrar uma oficina temática para alunos do ensino Médio da rede pública de ensino, visando relacionar a disciplina de Química com o cotidiano dos discentes, além de proporcionar melhorias nos aspectos socioeconômicos e desenvolvimento do pensamento crítico dos participantes.

Para isto, a oficina foi realizada em 5 semanas, com um encontro de 2 horas-aula por semana. O público-alvo foram os alunos do módulo IV do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), equivalente a 3ª série do ensino médio, do Colégio Estadual João Pessoa, localizado na cidade de Campos dos Goytacazes, RJ.

Nesses encontros, foram trabalhados os seguintes temas: a química do sabão, do amaciante, dos perfumes e dos aromatizantes. Além de abordar

---

1 Doutora em Ciências Naturais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF/ Campos Centro. Contato: luisalmendes@yahoo.com.br

2 Mestranda em Biociências e Biotecnologia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF.

conteúdos de química relacionados aos temas, os discentes preparavam estes produtos (sabão, amaciante, perfume e aromatizante) para eles consumirem. Ao aprender a fazer tais produtos, criou-se a possibilidade de os cursistas produzirem os mesmos materiais para consumo próprio e/ou venda.

Ao término da oficina, foi solicitado que os cursistas colocassem suas impressões sobre a mesma, além de outros questionários que foram aplicados. A partir desse feedback que será realizada a Análise Textual Discursiva (ATD). Portanto, o corpus deste trabalho serão as considerações realizadas pelos estudantes sobre a oficina, como pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1 – Relato dos discentes (continua)

Discente	Relato
A	<p>“Sabonete ou sabão: Eu adorei espumam e retiram sujeiras corporais (compostos por óleos, gorduras, microrganismos, etc.). E sobre a aula foi maravilhosa pretendo fazer em casa também. Todas as aulas no laboratório foram muito construtivas para mim. Como eu já havia feito um curso a respeito. Foi ótimo para lembrar sobre o perfume. É um produto aromático feito de uma mistura de substâncias que em sua maioria é de origem animal, vegetal ou sintética. Ele é utilizado para proporcionar um aroma agradável e duradouro tanto em objetos como em humanos. E as fragrâncias podem ser sintéticas ou naturais. E sobre a aula eu adorei muito tempo que não ficava tão feliz em aula e estava com saudades de fazer sabonetes e perfumes. Amaciantes: foi ótimo eu fiz em casa para minha mãe e ela adorou pediu para fazer mais. Deixou as roupas mais macias e penetrou super-rápido no tecido e o rendimento foi ótimo(sic)”</p>
B	<p>“Aprendemos desde o início que as coisas que descartamos pode ser útil para várias coisas, exemplo aprendemos que o óleo que usamos para fritar coisas em nossa casa pode ser reaproveitado para fazer sabonetes, tendo as fórmulas, as medidas fazer várias coisas que nem imaginamos tipo amaciante perfumes e diversas se soubermos pesquisar a gente vê que podemos reaproveitar coisas que seriam jogadas de forma errada prejudicam o meio ambiente. Também é bom lembrar que podemos ganhar dinheiro fabricando e vendendo essas coisas então nos ajuda e também ajuda o meio ambiente(sic).”</p>
C	<p>“Muito interessante, é uma experiência que se pode até mesmo gerar uma fonte de renda para quem está desempregado.”</p>

Quadro 1 – Relato dos discentes (conclusão)

<b>D</b>	“Interessante para se aprender, além de hidratar a pele, é usado como perfume.”
----------	---

Fonte: Autoria própria (2022).

A partir da análise do corpus acima, percebeu-se que, dentro de uma mesma resposta, existiam aspectos diferentes que foram divididos em unidades empíricas distintas, como, por exemplo, nas considerações da discente A, que foi dividida em cinco unidades empíricas. Considerando as unidades empíricas do corpus, conseguiu-se extrair sete categorias iniciais, chegando-se em três categoriais finais, como consta no quadro 2.

Quadro 2- Unidades empíricas e categorias inicial e final (continua)

<b>Código</b>	<b>Unidades empíricas falam sobre</b>	<b>Categoria inicial</b>	<b>Categoria final</b>
DA01	Como o sabão age	Modo de ação do sabão	Composição e forma de ação de produtos de limpeza e higiene pessoal e a alfabetização científica
DA03	Perfume e aromatizantes: composição	Composição dos perfumes e aromatizantes	
DA04	Perfume e aromatizantes: como age	Modo de ação de perfume e aromatizante	
DA05	Produção de amaciante e seu bom rendimento	Preparo de amaciante	
DA02	Aulas práticas são motivantes	Aulas laboratoriais despertam o interesse dos discentes	Aulas experimentais despertam o interesse para o aprendizado
DC01	Aulas práticas são interessantes	Aulas laboratoriais despertam o interesse dos discentes	
DD01	Aulas práticas são interessantes	Aulas laboratoriais despertam o interesse dos discentes	

Quadro 2- Unidades empíricas e categorias inicial e final (conclusão)

DB01	Reaproveitamento de óleo usado e o meio ambiente	Reaproveitamento e o meio ambiente	Aprendizado com relevância social
DB02	Reaproveitamento como fonte de renda	Geração de fonte de renda através da fabricação de produtos	
DC02	Prática como fonte de renda	Geração de fonte de renda através da fabricação de produtos	

Os entrevistados foram identificados com letras do alfabeto

Legenda: DA = discente A; DB = discente B; DC = discente C; DD = discente D.

Os números presentes no código correspondem aos números de unidades empíricas que foram extraídas dos textos.

Fonte: Autoria própria (2022).

Sendo assim, as categorias finais foram sobre composição e forma de ação de produtos de limpeza e higiene pessoal e a alfabetização científica, a segunda categoria foi sobre aulas experimentais despertarem o interesse para o aprendizado e, por fim, a terceira é aprendizado com relevância social.

### **Metatexto 1: Composição e forma de ação de produtos de limpeza e higiene pessoal e a alfabetização científica**

Analisando o corpus da pesquisa, percebeu-se que os estudantes relataram sobre a forma de ação dos materiais produzidos por eles, a composição dos mesmos e sobre o seu preparo. Conhecer a composição e forma de ação de compostos presentes no dia a dia faz parte do processo de alfabetização científica, pois possibilita ao discente usar do conhecimento adquirido no âmbito escolar para entender e/ou explicar fenômenos presentes em seu cotidiano, indo de encontro com o que Sasseron e Machado (2017) explicam sobre o que é lecionar Ciências.

Para Furió *et al.* (2001), a alfabetização científica significará que a maior parte da população tenha conhecimentos científico e tecnológico

para desenvolver a vida cotidiana, ajudar a resolver problemas e as necessidades de saúde, além de tomar consciência das complexas relações entre ciência e sociedade. Ou seja, os conhecimentos científicos ensinados em sala de aula devem proporcionar ao aluno entendimento dos fenômenos que os cercam e ainda possibilitar a tomada de decisões para resoluções de problemas.

Sendo assim, o ensino de Ciências não deve ser baseado apenas em decorar fórmulas e conceitos, mas sim em ensinar conceitos científicos relacionados ao cotidiano para que o estudante possa se apropriar desses conceitos para explicar/entender os fenômenos que os cercam.

## **Metatexto 2: Aulas experimentais despertam o interesse para o aprendizado**

Após a análise do corpus da pesquisa, observamos que os relatos dos estudantes vão de encontro com o que diz Giordan (1999) sobre a experimentação no ensino de química, que esta prática gera no discente uma motivação e um interesse pela ciência em questão. Com isto, ensinar química unindo teoria e prática poderá contribuir para compreensão de diversos temas desta disciplina e até mesmo o entendimento de muitos fenômenos. De acordo com Rocha e Vasconcelos (2016, p. 8), a experimentação é uma metodologia que

[...] oportuniza ao aprendiz uma reflexão crítica do mundo e um desenvolvimento cognitivo, por meio de seu envolvimento, de forma ativa, criadora e construtiva, com os conteúdos abordados em sala de aula, viabilizando assim a dualidade: teoria e prática.

Ressalto que a experimentação é diferente da demonstração. Na demonstração, o professor realiza experimentos em sala de aula enquanto o aluno é um mero observador. Já na experimentação, os próprios alunos realizam os experimentos, ou seja, eles colocam “a mão na massa”, sendo assim, a experimentação se encaixa na Cultura *Maker* (cultura do fazer). Com o crescimento desse movimento a partir de 2005, os educadores têm voltado o seu olhar para trazer a cultura do fazer para a educação formal (PEREIRA; ARTHUR, 2020).

O movimento *maker* tem um grande potencial para possibilitar o desenvolvimento da autonomia do discente, permitindo que o estudante seja protagonista da sua ação, além de estimular a criatividade (AQUINO, 2019). Dessa forma, é importante a inclusão da experimentação, visando o seu papel investigativo e

sua função pedagógica em auxiliar o estudante na compreensão dos fenômenos químicos (SANTOS; SCHNETZLER, 1996), além de despertar o interesse e motivar os mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

### **Metatexto 3: Aprendizado com relevância social**

Analisando os comentários dos estudantes com relação ao reaproveitamento do óleo para produção de sabão, observamos a importância da educação ambiental, pois deve ser vista como um processo de constante aprendizagem, que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária (JACOBI, 2003). Um desenvolvimento realmente sustentável deve garantir crescimento econômico, desenvolvimento tecnológico e suprir as necessidades humanas, garantindo o menor impacto sobre a natureza, sendo algo constantemente visado e muito necessário.

Atualmente, a problemática da sustentabilidade assume um papel central na reflexão sobre as dimensões do desenvolvimento e das alternativas que se configuram. O quadro socioambiental que caracteriza as sociedades contemporâneas indica que o impacto dos humanos sobre o meio ambiente tem gerado consequências cada vez mais complexas. A relação entre educação e meio ambiente para a cidadania assume um papel cada vez mais trabalhoso, exigindo o surgimento de novos saberes para apreender processos sociais que se tornam mais complexos e riscos ambientais que se intensificam (JACOBI; LUZZI, 2004).

Portanto, o ensino de Química trabalhando o pensamento crítico sobre sustentabilidade faz-se necessário, já que o desenvolvimento sustentável representa a possibilidade de garantir mudanças que não comprometam os sistemas ecológicos e sociais que sustentam a comunidade (JACOBI, 2003), mas que possa ajudar para melhoria desses sistemas, contribuindo assim na realidade social do discente e da comunidade em que o mesmo está inserido. Além disso, trabalhar em sala de aula conceitos de sustentabilidade está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2022) para área de Ciências da Natureza no ensino médio, já que uma das competências específicas que deve ser trabalhada é analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos visando minimizar impactos socioambientais e melhorar as condições de vida.

## Considerações finais

A Análise Textual Discursiva (ATD) possibilitou um novo olhar sobre o corpus apresentado, proporcionando a extração de categorias que não foram observadas na pesquisa inicial, um exemplo de uma nova compreensão interpretada por causa da ATD foi o aprendizado com relevância social. Portanto, a análise de dados através da ATD permite mergulhos profundos no estudo de um corpus, afluindo discussões e entendimentos mais complexos.

## Referências

- AQUINO, A. **Ensino de Química em turmas de educação de jovens e adultos numa proposta freireana de ensino com metodologia de projeto utilizando diário de bordo**. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/10118/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Angela%20de%20Aquino.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 28 out. 2022.
- FURIÓ, C.; *et al.* Finalidades de La Enseñanza de Lãs Ciências em La Secundaria Obligatoria. **Enseñanza de lãs ciências**, v. 19, n. 3, p. 365-376, 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38990675.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.
- GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, n. 10, p. 43-49, nov. 1999. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc10/pesquisa.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.
- JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kJbkFbyJtmCrfTmfHxktgnt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2022.
- JACOBI, P., LUZZI, D. Educação e meio ambiente – um diálogo em ação. *In*: 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004. **Anais [...]** Caxambu, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t2211.pdf>. Acesso em 15 jun. 2022.

- PEREIRA, A. P.; ARTHUR, T. Cultura maker e ensino de ciências: um mapeamento sistemático. *In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2020. Anais [...] [S. l.], 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1096>. Acesso em: 28 out. 2022.*
- ROCHA, J.; VASCONCELOS, T. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. *In: XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Anais [...] Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0145-2.pdf> Acesso em: 14 jun. 2022.*
- SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. Função social: o que significa ensino de química para formar o cidadão. **Química Nova na Escola**, v. 4, n. 4, p. 28-34, 1996. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc04/pesquisa.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.
- SASSERON, L. H.; MACHADO, V. F. **Alfabetização Científica na prática: inovando a forma de ensinar Física**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

# 19. A Carta da Terra: (re)construções pela Análise Textual Discursiva (ATD)

Marcia Eliana Migotto Araujo<sup>1</sup>

Nádia Cristina Guimarães Errobidart<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.19

## Introdução

No ano de 1992, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, ocorreu a Conferência sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada pela Organizações das Nações Unidas (ONU), conhecida como Eco-92 ou Cúpula da Terra. Nesse evento, no qual participaram 173 chefes de Estado e de Governo, foram aprovados documentos como: a Agenda 21, a Carta da Terra e o Tratado da Educação Ambiental para as Sociedade Sustentáveis e Responsabilidade Global (GADOTTI, 2010).

---

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação (PPG) em Ensino de Ciências – UFMS. Mestre em Educação – UFMS. Especialização em Psicopedagogia – UNIFRA. Especialização em Educação Especial (UFMS). Possui Licenciatura em Filosofia - FIC e em Educação do Campo -UFMS. Professora no Estado do Rio Grande do Sul. Contato: meliana12003@yahoo.com.br.

2 Doutorado em Educação. Possui Licenciatura em Física. É docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, nos cursos de graduação em Física, Licenciatura e nos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências. Vice coordenadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Ensino de Ciências GINPEC/UFMS, no qual participa e coordena de projetos de pesquisa com foco na construção do conhecimento em ciências e na formação de professores. Contato: nadia.guimaraes@ufms.br.

Com relação à Carta da Terra, entende-se que ela é uma declaração de princípios éticos que visa a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica no século XXI. Além disso, proporciona uma reflexão e também uma inspiração para a busca de uma prática de vida sustentável planetariamente, reconhecendo que somos uma grande família constituída globalmente, e que ações individuais e coletivas refletem sobre o nosso meio ambiente.

Ao considerar a importância desse documento, apresentamos, neste texto, um movimento de compreensão, utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD), sobre um fragmento do documento<sup>3</sup> *Carta da Terra* (UNESCO, 2000), buscando uma análise qualitativa que visa compreender os fenômenos apresentados no fragmento intitulado *Desafios para o Futuro*. Com base nele, formulou-se a seguinte problematização para o desenvolvimento do processo fenomenológico-hermenêutico (re)construtivo e de compreensão dos conhecimentos pela ATD: “quais são os desafios globais para os impactos ambientais negativos que vivenciamos no século XXI?”.

A escolha do trecho *Desafios para o Futuro* leva em consideração aspectos que estão presentes implicitamente ou explicitamente nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que representam um chamamento global em prol de acabar com “a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (ODS, 2022). Estes fazem parte da Agenda 2030<sup>4</sup> e são objetivos os quais a ONU e seus parceiros no Brasil estão empenhando-se para conquistar.

Ressalta-se que no ano de 2022 completa-se 50 anos da Conferência de Estocolmo (Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano) e 30 anos da Conferência Rio 92 (Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento), duas etapas representativas e históricas no que se refere às questões ambientais em contexto mundial.

---

3 *A Carta da Terra* apresenta-se na literatura como um “documento” e/ou uma “declaração”.

4 “A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade e reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global é um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável... pactuada pelo Brasil e outros 192 países que integram a Organização das Nações Unidas (ONU)” (ONU, 2015).

## Descrevendo o desenvolvimento da ATD para a compreensão de um fragmento da Carta da Terra

A ATD é uma metodologia de análise usada em programas de Pós-Graduações no Brasil e caracteriza-se como um procedimento que surgiu, inicialmente, pela influência de leituras do professor Roque Moraes com a fenomenologia de Husserl e de Merleau-Ponty com a pesquisa naturalística. Surge no período em que se buscava superar o paradigma positivista que valorizava a objetividade e a quantificação (SOUSA; GALIAZZI, 2016).

Além disso, ela emerge a partir de elementos da Análise de Conteúdo e da Análise de Discurso, tendo por objetivo a descrição e a interpretação de dados, firmando-se no campo epistemológico da fenomenologia e da hermenêutica. Ainda, busca a produção de novas compreensões no que tange a fenômenos e discursos, propondo uma investigação qualitativa de textos, mensagens e informações. O pensar fenomenológico está presente na realidade vivida. Para Edmund Husserl, a fenomenologia “designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; designa um método e uma atitude intencional: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico” (HUSSERL, 2000, p. 46).

No que tange ao contexto hermenêutico, apoia-se na hermenêutica gadameriana, que considera as investigações históricas e os sujeitos importantes no movimento histórico, no qual encontra-se a própria vida. Nessa concepção, a ATD busca “a vinculação do fenômeno ao investigador que se propõe compreender da escuta das tradições históricas que se mostram no fenômeno como centralidade para sua compreensão” (SOUSA; GALIAZZI, 2016, p. 41).

O contexto da ATD nos oportuniza uma reflexão sobre a fenomenologia e a hermenêutica, em um jogo dialógico, contínuo e cíclico na medida em que se busca a compreensão dessas teorias filosóficas, além de que se necessita, ao mesmo tempo, superar os preconceitos historicamente constitutivos dos sujeitos, haja vista que na ATD os pesquisadores precisam lidar com a constante (re)construção de sentidos e trajetórias do fenômeno em pesquisa.

Para este capítulo, optou-se por um fragmento do documento Carta da Terra, e o parágrafo selecionado foi o intitulado *Desafios para o Futuro*, que serviu como base para a reflexão, elaboração, construção e a compreensão do fragmento documental pela ATD. O recorte do documento ocorreu devido ao

tempo limitado para a elaboração do exercício que objetiva a construção de um texto com base na metodologia conhecida como ATD.

Desafios Para o Futuro: *A escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. São necessárias mudanças fundamentais dos nossos valores, instituições e modos de vida.* Devemos entender que, quando as necessidades básicas forem atingidas, o desenvolvimento humano será primariamente voltado *a ser mais, não a ter mais*. Temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos ao meio ambiente. O surgimento de uma sociedade civil global está criando novas oportunidades para *construir um mundo democrático e humano*. Nossos *desafios ambientais, econômicos, políticos, sociais e espirituais estão interligados, e juntos podemos forjar soluções includentes* (UNESCO, 2000, p. 2).<sup>5</sup>

Como problematização, busca-se compreender: “quais são os desafios globais para os impactos ambientais negativos que vivenciamos no século XXI?” e, para tal, desenvolveu-se movimentos descritos na sequência.

### **(Des)construção, (re)construção, (re)organização e compreensão do corpus**

- **1º movimento:**<sup>6</sup> Leitura textual – Neste momento, a leitura e releitura do trecho escolhido da Carta da Terra: *Desafios para o futuro*, no qual ressaltamos, a partir da compreensão dos nossos conhecimentos, o que consideramos importante e selecionamos em itálico no texto acima. Após isso, foi organizado os fragmentos em unidades e surgiram, nessa etapa, oito unidades.

---

5 As palavras em itálico no texto são as unidades/ corpus teórico selecionadas pelas autoras.

6 Usou-se a palavra movimento para a descrição, porque apresenta a sequência do exercício, que foi de movimentação, mobilidade, de dinâmica, de energia, etc.... um ir e vir (re) construtivo do corpus teórico.

- **2º movimento:** Unidades/Corpus teórico – Nesta etapa, organizamos os códigos em unidades, sendo: U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7 e U8, que estavam indicados em itálico no fragmento do documento a Carta da Terra: *Desafios para o futuro*.
- **3º movimento:** Inicia-se, neste momento, a organização das categorias. As primeiras são representadas pelas categorias iniciais, tendo por base os fenômenos que emergiram para a reconstrução e compreensão das oito unidades, sendo produzidas e estruturadas oito categorias iniciais. Para o processo de auto-organização e compreensão, abriram-se duas palavras-chave: Código das duas palavras subdivididas nas categorias: Escolher = E1 ,2, 3, 4 / Cuidar = C1, 2, 3, 4. Essa separação contribuiu para a compreensão do fenômeno emergente e na (re)construção posterior de duas categorias intermediárias.
- **4º movimento:** Após a desorganização e reorganização em palavras-chave, das oito categorias iniciais, (re)surgem duas categorias intermediárias pautadas em dois parágrafos, para auxiliar na (re)elaboração da categoria final.
- **5º movimento:** Categoria final – Esta categoria emergiu a partir da desorganização, (re)organização e compreensão das duas categorias intermediárias. Nesta categoria, optamos por indicar em itálico no quadro abaixo palavras importantes para a construção do título do metatexto e também para auxiliar na organização do referencial teórico a ser utilizado.
- **6º movimento:** Neste momento, há a releitura da categoria final para compreensão fenomenológica-hermenêutica do que se ressaltou do fragmento para a composição do título e busca das unidades teóricas para composição da escrita do metatexto.
- **7º movimento:** Unidades Teóricas – Unesco (2000); Galianzi e Schmidt (2020); Gadotti (2010); Gonçalves (2012); Leff (2011, 2015); Guattari (1995); Sousa e Galianzi (2016).

Quadro 1 - Unidades e Categorias da ATD

UNIDADES/ Corpus Teórico	CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL
U1- A escolha é nossa.	E1= Valores e atitudes sustentáveis.	E1; E2; E3; E4 = Valorizar a prática de atitudes sustentáveis, como a superação da cultura do consumo.	Práticas sustentáveis, como a <i>superação da cultura do consumo</i> , buscam a construção de uma <i>concepção paradigmática sustentável</i> que supere a <i>prática capitalista</i> destrutiva e, por vezes, antidemocráticas existentes mundialmente.
U2- aliança global para cuidar da Terra	C1= condições da vida planetária.		
U3- nossa destruição e a da diversidade da vida.	C2= visão capitalista individualista.		
U4- mudanças fundamentais dos nossos valores, instituições e modos de vida.	E2= condições de mudanças de atitudes.		
U5- ser mais, não a ter mais	C3= superar a cultura do consumo.	C1; C2; C3, C4 = A visão capitalista predominante mundialmente dificulta a construção de uma concepção paradigmática interligada à vida planetária.	
U6- construir um mundo democrático e humano.	E3= Possibilidades de uma democracia com humanidade.		
U7- desafios ambientais, econômicos, políticos, sociais e espirituais estão interligados.	C4= Dificuldades para uma visão mundial interligada.		
U8- forjar soluções includentes.	E4= Praticar ideias sustentáveis.		

Fonte: Elaboração própria (2022).

## Reflexões e (re)construções epistemológicas no metatexto: práticas e paradigmas sustentáveis um desafio global

Galiazzi e Schmidt (2020) sinalizam que o movimento da ATD não termina com a descrição. “Ele exige interpretação e isto requer buscar interlocutores para compreender melhor este fenômeno, alcançando assim a teorização para uma maior compreensão do tema” (GALIAZZI; SCHMIDT, 2020, p. 12). Corroboram ainda Souza e Galiazzi (2016),

[...] que a reconstrução que se mostra no texto de ATD é, na verdade, uma ampliação de horizonte interpretativo, em que o pesquisador no processo de análise das informações textuais e discursivas visualiza o horizonte com uma perspectiva (SOUZA; GALIAZZI, 2016, p. 53).

O movimento fenomenológico-hermenêutico realizado para a composição da categoria final do fragmento da Carta da Terra constituiu-se do seguinte parágrafo: “Práticas sustentáveis, como a *superação da cultura do consumo*, buscam a construção de uma *concepção paradigmática sustentável* que supere a *prática capitalista* destrutiva e, por vezes, antidemocráticas existentes mundialmente”. A partir deste, buscaram-se unidades teóricas para a construção textual do metatexto.

Desse modo, compreender um fenômeno é uma tarefa complexa, haja vista que este encontra-se no “conhecimento” de quem busca uma determinada compreensão sobre “algum conceito, algum episódio, algum fato”. Nossos conhecimentos estão inseridos em nossos capitais culturais,<sup>7</sup> ademais, diariamente convive-se com influências, distrações que, por vezes, impossibilitam nossa compreensão real dos fenômenos vivenciados. “É a relação da subjetividade com sua exterioridade - social, animal, vegetal, cósmica que se encontra comprometida numa espécie de movimento geral de implosão e infantilização regressiva” (GUATTARI, 1995, p. 8).

As questões ambientais nos últimos séculos vêm sendo destacadas no pensamento, nas discussões e teorias contemporâneas, ressaltando a preo-

---

7 Capital Cultural: Segundo Bourdieu, é um saber socialmente reconhecido; pode apresentar -se a partir de três modos: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado (FIOCRUZ, 2009).

cupação pela busca de um paradigma sustentável para o Planeta Gaia.<sup>8</sup> Algumas ideias perpassam por décadas, como exemplo, superar a cultura do consumo, que ainda é um desafio para a humanidade; ou buscar uma concepção paradigmática sustentável, que até este momento não se efetivou; ou, até mesmo, implementar hábitos que superem o capitalismo, as desigualdades e as práticas antidemocráticas ainda é um processo lento.

A atenção com o meio ambiente atravessa a existência e o pensamento da humanidade, historicamente, esta relação homem e natureza vem sendo debatida e são inestimáveis as teorias e pensamentos existentes. Muitos pensadores consideram o ser humano como um componente dessa natureza; significa dizer que homem e natureza deveriam estar em um equilíbrio integrado. Porém, para este metatexto, abordaremos os autores: Unesco (2000), Gadotti (2010), Gonçalves (2012), Leff (2011, 2014, 2015), Guattari (1995).

Estes apresentam concepções que ressaltam a importância de uma relação harmoniosa e conectada entre os seres humanos e o meio ambiente. Entende-se que ambos manifestam a necessidade de uma reflexão sobre a influência nociva das inter-relações e conexões do indivíduo e natureza, na perspectiva de que os problemas presentes no meio ambiente são reflexo das decisões e ações humanas, e nessas estão contidas os princípios humanos e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.

Na obra *As Três Ecologias*, escrita em 1989, Félix Guattari apresenta um posicionamento crítico sobre a relação do ser humano com a natureza. Natureza como expressão do meio ambiente complexo em suas (inter)relações sociais e subjetivas. O autor faz uma crítica em relação às formações políticas e as instâncias executivas afirmando que:

Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas

---

8 O que é Gaia: Na mitologia grega, Gaia é o nome da deusa da Terra, companheira de Urano (Céu) e mãe dos Titãs (gigantes). Gaia é a personificação do planeta Terra, representada como uma mulher gigantesca e poderosa. Em homenagem à deusa grega, a Teoria de Gaia (também conhecida como Hipótese de Gaia) foi criada pelo cientista britânico James E. Lovelock. Nela o cientista descreve o planeta Terra como um organismo vivo, que apresenta algumas características como a atmosfera com química e a capacidade para manter e alterar suas condições ambientais - o que não acontece com outros planetas do sistema solar (SIGNIFICADOS, c2022).

geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política — a que chamo ecosofia — entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões ( GUATTARI, 1995, p. 08).

O filósofo nos adverte sobre a problemática existente, que envolve diretamente o nosso modo de vida no planeta terra, questionando até quando o desenvolvimento da técnica, da ciência, o aumento do desemprego, da violência, da cultura do consumo, das mazelas do mundo irá perdurar. Ainda, destaca que “não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais” (GUATTARI, 1995, p. 09).

O sistema de “estimulação” do capitalismo mundial integrado aumentou o surgimento das zonas de miséria, fome e morte (GUATTARI, 1995); estes problemas nos levam a refletir sobre o desenvolvimento técnico e científico. A ciência e a tecnologia são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma sociedade, a constituição do pensamento e do conhecimento científico são necessários, mas a questão está em como usar este conhecimento para o benefício do homem integrado à natureza? Relembrando que o meio ambiente faz parte do ser humano, assim como o ser humano faz parte do meio ambiente.

[...] de um lado, o desenvolvimento contínuo de novos meios técnico-científicos potencialmente capazes de resolver as problemáticas ecológicas dominantes e determinar o reequilíbrio das atividades socialmente úteis sobre a superfície do planeta e, de outro lado, a incapacidade das forças sociais organizadas e das formações subjetivas constituídas de se apropriar desses meios para torná-los operativos (GUATTARI, 1995, p. 12).

O capitalismo mundial integrado está relacionado a era do capitalismo pós-industrial, que visa descentrar o seu poder das estruturas de produção de bens e serviços, no intuito de deslocar-se para as estruturas que são produtoras de signos e subjetividades; estas questões são intermediadas pelo controle midiático. “Em todo caso, é sobre tal instauração que repousa a implantação

das Novas Potências Industriais, centros de hiper exploração tais como: Hong Kong, Taiwan, Coréia do Sul” (GUATTARI, 1995, p. 11-12).

As mídias frequentemente expressam a ineficiência dos governantes e sociedade em geral em dar uma resposta ecologicamente correta aos desafios do cotidiano atribulado a sociedade contemporânea, enquanto isso, o meio ambiente sofre as consequências da busca do lucro a qualquer custo. Pondera-se que conciliar o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade é a chave para um mundo mais civilizado e solidário. Na atualidade, a sociedade contemporânea demanda inovações e novos modos de (re)pensar um meio ambiente sustentável.

Para Gonçalves (2012), o pensamento/ação ambiental latino-americano vem se desenvolvendo com/contra os fundamentos da matriz de racionalidade eurocêntrica. O contexto geopolítico pós anos 1960 passa a ter condições de se expressar à escala internacional e, neste período, constituem-se um verdadeiro *divortium aquarium* político-cultural: questão de gênero; movimento das mulheres; a questão étnico-racial; o movimento ecológico começa a pôr em debate a questão ambiental.

A ciência deixa de ser inofensiva quando, por exemplo, inventa a bomba atômica, a qual tem seu uso em Hiroshima e Nagasaki, demonstrando que pode ser mortal, exemplo que sugere crise na verdade e bondade da ciência, questões éticas, debates sobre a importância da natureza passam a fazer parte das pautas políticas. Dessa maneira, essas questões colocam em xeque a crença acrítica sobre o poder da ciência e da técnica, sugerindo a necessidade de mudanças de pensamento.

Ao longo das décadas, emergiram movimentos em busca de uma vivência humana mais harmoniosa com a natureza, tomando como pressuposto uma conexão com o meio ambiente, uma busca sustentável e ética de vida planetária. De acordo com Gonçalves (2012), a crise dos fundamentos da ciência leva a humanidade a reflexões,

Desde a Primavera Silenciosa (1962), de Rachel Carson, Population Bomb (1968), de Paul Erlich, da Estratégia do Desperdício de Vance Packard (1965), do The Economic Process and the Entropy Law de Nicholas Georgescu Roegen (1971), do The Limits to Growth de Meadows e Meadows (1972), do Para una crítica de la ecología política, de Hans Magnus Enzensberg (1973),

até O Mito do Desenvolvimento de Celso Furtado (1974), que o debate sobre a natureza ganha dimensões políticas explícitas. Nesse contexto é que a ONU convocou a primeira Conferência mundial para debater meio ambiente, em Estocolmo, em 1972. Definitivamente a problemática ambiental entrava na agenda geopolítica internacional (GONÇALVES, 2012, p. 19).

A complexidade das questões ambientais emerge nos anos 1960 e começo da década de 1970, como problemáticas contemporâneas, uma crise civilizatória. Ressalta, ainda, a crise provocada pela fragmentação do conhecimento, a degradação ambiental, por vezes marcada pela ciência moderna, pelo direcionamento de um mundo orientado pela racionalidade tecnológica e pela concorrência, que pode ser desleal, do livre mercado. “A crise ambiental e a crise do saber surgem como a acumulação de ‘externalidades’ do desenvolvimento do conhecimento e do crescimento econômico” (LEFF, 2011, p. 309). Dessa forma, urge a necessidade de uma reintegração do conhecimento, para a possibilidade de apreensão da realidade complexa.

Nunca antes na História houve tantos seres humanos que desconhecessem tanto e estivessem tão excluídos dos processos e das decisões que determinam suas condições de existência; nunca antes houve tanta pobreza, tanta gente alienada de suas vidas, tantos saberes subjugados, tantos seres que perderam o controle, a condução e o sentido de sua existência; tantos homens e mulheres desempregados, desenraizados de seus territórios, desapropriados de suas culturas e de suas identidades (LEFF, 2011, p. 311).

O planeta Terra vem passando por um conjunto de transformações técnicas, científicas, culturais e sociais. Um culto quase unânime às leis de mercado e à globalização. O que nem sempre é reconhecido com a devida importância são os reflexos dessas transformações no mercado de trabalho, na exclusão social crescente e no impacto socioambiental advindo de todo este processo. Por isso, pensar e praticar as mudanças com vistas a um mundo mais sustentável é um processo lento, por vezes sinuoso e difícil. Valores e práticas arraigados por anos de inércia só poderão ser combatidos através de um processo educacional maciço em todos os ambientes possíveis.

Mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar “transversalmente” as interações entre ecossistemas, mecosfera e Universos de referência sociais e individuais. Tanto quanto algas mutantes e monstruosas invadem as águas de Veneza, as telas de televisão estão saturadas de uma população de imagens e de enunciados “degenerados” (GUATTARI, 1995, p. 25).

A questão ambiental supera a ideia genérica de sua simples relação sociedade-natureza, demonstrando que a problemática é real e lasciva, de acordo com Gonçalves (2012), é um tema de primeira ordem; “questão que implica a reapropriação social da natureza. Com isso, a tríade território-territorialidade-territorialização se torna uma questão teórico-política de primeira ordem” (GONÇALVES, 2012, p. 35).

Leff critica o modelo de modernização existente, pois este processo apoia-se em um desenvolvimento econômico e um método tecnológico que “se ha apoyado en un régimen jurídico fundado en el derecho positivo, forjado en una ideología de las libertades individuales que privilegia los intereses privados” (LEFF, 2015, p. 12). Ainda, ressalta a alienação tanto dos dominados quanto dos que dominam, uma vez que eles não percebem a sua própria vida nesta civilização “supercientífica” e “hipertecnologizada” (LEFF, 2011).

Gadotti (2008) corrobora com a ideia de que “os paradigmas clássicos, fundados numa visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista, estão se esgotando, não dando conta de explicar o momento presente e de responder às necessidades futuras” (GADOTTI, 2008, p. 77). Dessa forma, evidencia que estes paradigmas não abrangem a totalidade da realidade do cosmos e, pensando nisso, atentam inicialmente para as necessidades capitalistas e, posteriormente, às necessidades humanas.

## **Conclusão**

A partir disso, retomamos aqui a questão inicial: “quais são os desafios globais para os impactos ambientais negativos que vivenciamos no século XXI?”, e respondemos refazendo-a: “como superar este paradigma que prioriza o capital, o individualismo, em detrimento do cuidado ao meio ambiente?”. A reconstrução da questão deu-se pela inclusão de novos conhecimentos, estes mutáveis e não estáticos, potencializando novas reflexões.

Salienta-se que, pela ATD, é possível este movimento de recursividade, flexibilizando a ampliação de novos horizontes teóricos para as compreensões fenomenológico-hermenêutico.

A vida humana necessita de respeito, amor, dignidade, valorização, precisa ser vivida em sua plenitude. Mas a grande questão é: como? As respostas são muitas, porém ainda distantes de uma realidade de prática sustentável conectada com o meio ambiente, uma vez que persistem os bolsões de miséria, de fome e de violência, infelizmente, uma realidade. Apesar da construção do documento a Carta da Terra ter seu início no ano de 1992 e sua elaboração final no ano de 2000, a efetivação de ações e a compreensão de seus princípios ainda representa um desafio mundial.

Nos últimos 30 anos, as políticas ambientais têm reconhecido uma relação harmoniosa do homem com seu meio ambiente, buscando valores culturais e práticas ancestrais. Esses reconhecimentos e reivindicações surgem a partir de movimentos sociais para a promoção de práticas ambientais sustentáveis. “Este es el desafío para una construcción de los nuevos derechos ambientales y culturales; de la forja de los derechos colectivos en la perspectiva de una reapropiación social de la naturaleza” (LEFF, 2015, p. 30).

As problemáticas elencadas ao longo do metatexto ressaltam a necessidade de uma atitude crítica por parte dos indivíduos e da sociedade mundial, como um modo de reconhecerem-se como sujeitos de conexão ambiental, sendo indispensável a organização mundial de um novo paradigma com bases sustentáveis. Finalizo este metatexto, mas não o estudo, com o artigo 225 da Constituição,<sup>9</sup> que declara que

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

---

9 Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

## Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 out. 2022.
- UNESCO. **Carta da Terra**. Eco-92. Rio de Janeiro: Comissão Carta da Terra, 2000. Disponível em: [http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/Principios\\_Carta\\_da\\_Terra.pdf](http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/Principios_Carta_da_Terra.pdf). Acesso em: 01 mai. 2022.
- FIOCRUZ. Capital Cultural, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul.html>. Acesso em: 01.mar.2022.
- GADOTTI, Moacir. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010
- GALIAZZI, Maria; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. Movimentos da Análise Textual Discursiva em pesquisas de Educação Ambiental. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 97-119, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39445>. Acesso em: 28 out. 2022.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. A ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. **Revista Interdisciplinar Interthesis**, v. 9, n. 1, p. 16-50, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2012v-9n1p16>. Acesso em: 28 out. 2022.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1995.
- HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.
- LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de professor**, v. 14, n. 2, p. 309-335, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/3515/2519/>. Acesso em: 28 out. 2022.
- LEFF, Enrique. **La apuesta por la vida, la imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LEFF, Enrique. Los derechos del ser colectivo y la reapropiación social de la naturaleza. In: DA CUNHA, Belinda Pereira *et al.* (Org.). **Os saberes ambientais, sustentabilidade e olhar jurídico**: visitando a obra de Enrique Leff. 1. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2015, p. 12-31.

ODS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, 2022. Online. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/relatorio/sintese>. Acesso em: 01 mai. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://sc.movimentoods.org.br/agenda-2030>. Acesso em: 06 jun. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Paris, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SIGNIFICADOS. Significado de Gaia. **Significados**, c2022. *Online*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/gaia/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20Gaia%3A,uma%20mulher%20gigantesca%20e%20poderosa>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SOUSA, Robson Simplicio; GALIAZZI, Maria do Carmo. Compreensões acerca da hermenêutica na análise textual discursiva: marcas teórico-metodológicas à investigação. **Revista Contexto & Educação**, v. 31, n. 100, p. 33-55, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6395>. Acesso em: 28 out. 2022.

## 20. Análise Textual Discursiva de entrevistas com estudantes da licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA

Maria Edlene Andrade Barbosa Rego<sup>1</sup>

José Sávio Bicho de Oliveira<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.20

### Considerações Iniciais

Este capítulo apresenta uma Análise Textual Discursiva (ATD) de um recorte de entrevistas semiestruturadas, as quais ocorreram com estudantes do curso Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), sobre suas atitudes em relação à Matemática. Foram selecionados 10 participantes para a pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação Ciências e Matemática (PPGECM) da Unifesspa.

Para a análise dos dados coletados nas entrevistas, fez-se uso da metodologia Análise Textual Discursiva (ATD), que, conforme Moraes e Galiazzi (2006), é uma metodologia de análise de dados textuais que se situa entre os extremos da Análise de Conteúdo e da Análise do Discurso, as quais também são utilizadas na análise de textos. Reitera-se que essas entrevistas

---

1 Mestra em Educação em Ciências e Matemática PPGECM/Unifesspa, Marabá-PA, Brasil. E-mail: edlene.andrade@unifesspa.edu.br

2 Doutor em Educação em Ciências e Matemática, Unifesspa/Faculdade de Educação do Campo (Fecampo), Marabá-PA, Brasil. E-mail: jsbicho@unifesspa.edu.br

foram sistematizadas pelo processo da ATD e, neste texto, buscou-se delinear o percurso metodológico, as descobertas e surpresas ao emergirem as categorias iniciais, intermediárias e finais ao longo do processo de análise e interpretação dos dados.

Os procedimentos de análise das entrevistas constituíram-se a partir das transcrições das mesmas e a seleção das falas literais dos participantes das entrevistas em sintonia com os objetivos da pesquisa e, posteriormente, o agrupamento das unidades de significado ou unitarização por semelhanças. Estas, por sua vez, são as próprias falas literais, o que gerou vários níveis de categorias de análise, sendo: iniciais, intermediárias e finais. Ao considerar a conceituação dada pelos autores, “a ATD é descrita como um processo que se inicia com a unitarização em que os textos são separados em unidades de significado” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.118), logo, faz-se a seleção das unidades fragmentadas do corpus,<sup>3</sup> resultando as unidades de significado e, com isso, essas seleções de falas literais compõem “um conjunto capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 17). No caso dessa pesquisa, o corpus foi constituído a partir das entrevistas semiestruturadas, as quais deram início ao processo das unidades de significado ou unitarização.

## **Percursos e etapas da ATD**

Na 1ª etapa, fez-se a desmontagem dos textos que foram analisados. Conforme Moraes e Galiazzi (2007, p. 11), essa análise “implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”. É preciso cuidado na fragmentação do texto para não se perder o contexto e o fenômeno a ser investigado, de modo a ficar a cargo do pesquisador o tamanho da amostra e quantidade de fragmentos a serem analisados.

No caso dessa pesquisa, ocorreram 10 entrevistas semiestruturadas e, na análise dos dados, fez-se um recorte das falas dos participantes conforme as respostas concedidas, alinhadas aos objetivos da pesquisa. Portanto, deixou-se a critério dos pesquisadores delimitarem o tamanho dessa análise e

---

3 Corpus é o texto selecionado para análise, seja as transcrições das entrevistas ou outro texto preexistente.

fragmentação do texto. A partir de tais análises fragmentadas, surgiram as unidades de sentido. Para as análises das unidades de sentido, concedeu-se um título e nomeou-se de *elemento aglutinador*, o qual representa a ideia principal da unidade fragmentada, e também um código de identificação EC + numeração da entrevista + área do conhecimento, em que EC significa Estudante do Campo e as áreas do conhecimento são: CAN (Ciências Agrárias e da Natureza); CHS (Ciências Humanas e Sociais); LL (Letras e Linguagem); MAT (Matemática) e SAC (sem área do conhecimento definida). Este código auxilia em uma posterior localização do fragmento dentro do texto de origem, caso haja necessidade de um retorno a esse texto.

Após o contato com o corpus, iniciou-se o processo de seleção dos pontos considerados importantes nessas falas, em concordância com os objetivos da pesquisa. Marcelino (2012) diz que, nesse momento de contato inicial com o corpus, vai se constituindo a 1ª etapa do processo de ATD a partir do surgimento das unidades de sentido. Estas, por sua vez, são as unidades empíricas, ou seja, as falas literais dos participantes da pesquisa.

Ainda na 1ª etapa, ocorreram várias leituras e releituras das 10 entrevistas. Para facilitar o raciocínio, fez-se a impressão de todo o material transcrito, iniciando, assim, um processo de destaque com lápis de várias cores. Neste recorte, utilizou-se apenas as cores vermelha, rosa, amarela, cinza e laranja, de maneira a destacar as falas semelhantes dos entrevistados na mesma cor para, posteriormente, agrupar essas falas por semelhança. Conforme Alves (2019), esse processo de impressão do material torna mais compreensível as unidades de sentido. Após as leituras e releituras das transcrições das entrevistas, elaborou-se um quadro com as cores usadas no processo de destaque das unidades de sentidos, ou seja, as falas dos entrevistados ao serem indagados sobre a disciplina Matemática no transcorrer da entrevista.

Quadro 1 - Cores para elaboração dos grupos semelhantes

<b>Descrição das cores</b>
<b>Azul claro (sentimentos positivos)</b>
<b>Amarelo (disciplinas epistemológicas)</b>
<b>Verde claro (formação inicial)</b>
<b>Vermelho (sentimentos negativos)</b>
<b>Rosa (incapacidade diante da disciplina)</b>
<b>Marrom Terracota (desafios)</b>
<b>Verde escuro (influência dos professores)</b>
<b>Cinza (mercado de trabalho)</b>
<b>Amarelo escuro (ensino tradicional)</b>
<b>Laranja (traumas)</b>
<b>Azul celeste (os cálculos assustam)</b>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Após todo o processo de colorir o corpus, dando destaque às falas, criou-se quadros no Word para cada entrevistado com seu respectivo código de identificação contidas em cada quadro. Para tanto, usou-se as cores elencadas no quadro 1, as quais correspondem aos sentimentos atribuídos às unidades de sentido selecionadas, a partir do processo de fragmentação. Cada tabela corresponde a um entrevistado, com o respectivo código de identificação para facilitar o reconhecimento das falas no texto de origem pelos pesquisadores, as unidades de sentidos e o elemento aglutinador. O elemento aglutinador é considerado como um título ou síntese, atribuído a cada unidade de sentido, sendo um elo entre as unidades de sentido e as categorias iniciais.

A seguir, apresentam-se os recortes de 4 dos 10 quadros elaborados nesse processo de unitarização. Cada quadro corresponde a um entrevistado, de maneira a conter as suas unidades empíricas, ou seja, as falas literais.

Quadro 2 - Análise textual do entrevistado EC02SAC

<b>Código</b>	<b>Unidades de sentidos</b>	<b>Elemento aglutinador</b>
<b>EC02SAC</b>	“Eu sempre tive mais dificuldade em estudar essa matéria, quando era matemática eu já ficava nervosa, não gostava”	<b>Aversão à matemática</b>
	“Então, quando eu ficava de recuperação eu já estava esperando que seria em Matemática, porque matemática eu nunca fui boa.”	<b>Impotência diante da disciplina matemática</b>
	“Na quarta série eu fiquei de recuperação, fiz a recuperação, mas aí eu fiquei, na Matemática. Aí só por causa da dessa matéria eu tive que repetir o ano. Aí já começou.”	<b>Reprovação nas series iniciais</b>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

O primeiro entrevistado, sem área do conhecimento definida, por estar no início do curso, para enunciar os seus sentimentos, recorreu-se às cores vermelho e rosa, conforme o quadro 1, em que o vermelho representa os sentimentos negativos em relação à Matemática. Já a cor rosa revela os sentimentos de incapacidade diante da disciplina Matemática. No quadro 3, destacou-se as unidades de sentidos, relacionando ao ensino e aprendizagem da disciplina Matemática e à oportunidade de cursar um nível superior.

Quadro 3 - Análise textual do entrevistado EC02MAT

Código	Unidades de sentidos	Elemento aglutinador
EC02MAT	“Minha relação com a matemática sempre foi positiva na forma como eu via a matemática. A forma que é colocada hoje eu posso dizer assim, a didática que era trabalhada a matemática, ainda muito no ensino tradicional.”	Apreendeu de forma tradicional na escola.
	“O porquê eu entrei na Universidade na área da Matemática, foi a opção que tinha, foi uma oportunidade que surgiu de estudar em uma Universidade Pública.”	Oportunidade de cursar um nível superior

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

No quadro 3, utilizou-se as cores amarelo escuro e cinza. De acordo com o quadro 1, essas cores representam, respectivamente: ensino, aprendizagem, ingresso na Universidade e oportunidade de cursar uma graduação. Ao fazer-se as análises das unidades de sentidos destacadas, notou-se, na fala de EC02MAT, que está cursando a sua formação na área do conhecimento Matemática, porém tem o desejo de contribuir com a aprendizagem dos seus alunos de maneira não tecnicista. Conforme Fiorentini (1995), essa técnica reduz a Matemática enquanto disciplina a um amontoado de regras, cálculos e números sem contextualização com a realidade do aprendiz. Já o quadro 4 explana as relações de EC02LL, de forma muito traumatizante, quando o assunto é a disciplina Matemática.

Quadro 04 - Análise textual do entrevistado EC02LL

Código	Unidades de sentidos	Elemento aglutinador
EC02LL	<p>“Essa relação minha com a matemática ela foi assim traumatizante eu falo porquê nos anos iniciais eu sempre tive dificuldade na tabuada e eu me recordo que o meu pai me levantava muito cedo eu não me lembro assim um horário mas eu lembro que ainda era escuro e pra mim aprender a tabuada isso me criou um bloqueio até o dia de hoje e às vezes ele fazia com que eu e minha irmã a gente falasse a tabuada uma pra outra e quem errasse levava a palmatória.”</p>	<p><b>Traumas ao memorizar a tabuada e castigos com a palmatória.</b></p>
	<p>“Eu tentava não aprendia. eu lembro que tinha um professor que todo dia a gente tinha que dar a tabuada de multiplicação se errasse ia para o fundo da sala e depois fazia outra rodada de novo era bem traumatizante essa questão minha com a tabuada.”</p>	<p><b>Professor de matemática com métodos de aprendizagem que traumatizam.</b></p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Nesse quadro 4, amparou-se na cor laranja, de modo a representar um sentimento de traumas e bloqueios com relação à Matemática. De acordo com as cores destacadas no quadro 1, percebeu-se que a violência ao ensinar era uma prática comum no universo escolar, inclusive com o uso da palmatória, utilizada para castigar os discentes quando erravam as atividades ou em casos de indisciplina em sala de aula. Esse instrumento de agressão física tinha um formato de uma colher grande, o suficiente para caber na palma da mão. A matéria-prima para a produção desse artefato era a madeira, seu formato tinha a ponta arredondada e possuía furos no centro como uma espécie de sugar que, ao bater na palma da mão, esses furos puxavam a pele, de maneira a acentuar as dores provocadas. Isso, por sua vez, causava inchaços, dores e traumas, servindo como paradigma de disciplina que perdurou durante a trajetória estudantil e influenciou na decisão da vida

profissional, fazendo opções por áreas do conhecimento que não estivesse em proximidade com os cálculos matemáticos.

Quadro 05 - Análise textual do entrevistado EC01CHS

Código	Unidades de sentidos	Elemento aglutinador
EC01CHS	<p>“os professores aqui também muito influenciadores, assim nesse sentido mesmo da gente ver eles como pessoas de exemplos a seguir de certa forma reforçou muito na minha decisão.”</p>	<p><b>Tem os professores como exemplos a seguir.</b></p>
	<p>“Assim, no ensino fundamental eu gostava muito de matemática, pra mim inclusive arrisco dizer que era uma das minhas disciplinas favoritas assim, muito também por uma questão do professor, porque ele era muito atencioso, é bastante compreensível, explicava bem a matéria. E eu sempre tirei boas notas no ensino fundamental. Mas, no ensino médio, essa questão do professor também já me influenciou muito também a criar um certo receio com a matemática, porque o professor era muito diferente do outro, ele de certa forma não dava a mesma atenção pra gente, que o outro dava e simplesmente passava a matéria por passar e aquilo foi criando um desgosto pela disciplina e depois eu acabei deixando de mão. Hoje em dia não gosto tanto da matemática.”</p>	<p><b>Professor não atencioso e sem didática fez criar aversão a matemática.</b></p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

No quadro 5, recorreu-se às cores verde e vermelha expostas no quadro 1, ao visualizar os sentimentos de aversão e rejeição à disciplina Matemática, principalmente quando as falas dos entrevistados possibilitaram diagnosticar

um sentimento muito negativo relacionado à disciplina, bem como a intensidade crescente desse sentimento ao notar que o processo de aversão se relaciona ao professor de Matemática como causador desses bloqueios. Entretanto, no mesmo diálogo, o entrevistado relata que contou com a influência de professores, por tê-los como exemplos de profissionais ao decidir pela área de conhecimento em que está atuando.

Ao finalizar-se a 1ª etapa da ATD, que é a unitarização ou fragmentação do corpus, que se constituiu na elaboração dos quadros com as unidades de sentidos, códigos de identificação e os elementos aglutinadores, inicia-se a segunda etapa, conforme explanação a seguir.

A 2ª etapa da ATD é a categorização, em que se faz a junção dos elementos aglutinadores por semelhanças, os quais foram reconhecidos mais facilmente pelas cores atribuídas aos sentimentos dos entrevistados, conforme o quadro 1. Segundo Moraes (2003, p.197), essa etapa é um “processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamento de elementos semelhantes”. Para iniciar esse processo de elaboração das categorias iniciais, houve a necessidade de agrupar os elementos aglutinadores por semelhança, todos os elementos aglutinadores dos 10 quadros construídos na 1ª etapa destacados por cores. Neste texto, constam apenas o recorte de 4 quadros elaborados a partir da ATD.

Para dar prosseguimento ao processo de categorização, elaborou-se mais um quadro com duas colunas, em que, na primeira, ocorreu o agrupamento de todos os elementos aglutinadores semelhantes reconhecidos facilmente por meio das cores, constantes nos quadros anteriores elaborados na 1ª etapa; já na segunda, surgem as categorias iniciais a partir da junção dos elementos semelhantes. As nomenclaturas das categorias iniciais são formadas a partir das interpretações dos dados agrupados por semelhança. Para exemplificar o processo de categorização, apresenta-se um recorte do processo, em que os elementos aglutinadores foram agrupados por semelhança e com as respectivas cores do quadro 1.

Quadro 6 - Elementos aglutinadores são como uma ponte para se chegar nas categorias iniciais

Elementos aglutinadores	Categorias iniciais
Bom desempenho em matemática	Sentimentos positivos em relação à Matemática
Relação positiva desde as series iniciais	
Excelência na Matemática desde as series iniciais	
Facilidade em compreender a matemática	
Convicção pela matemática	
A decisão por cursar matemática, tornou-se perceptível ainda na educação básica	Formação inicial
Pouca carga horária, para muito conteúdo a ser ministrado	
Carga Horária exaustiva, dificulta assimilar os conteúdos com mais detalhamento	
Aversão à matemática	Aversão à Matemática
Reprovação nas séries iniciais	
Desempenho ruim em Matemática	
Última opção de curso seria a Matemática	
Professor não atencioso e sem didática, fez criar aversão à Matemática	
Jamais optaria pela área do conhecimento em Matemática	
Estudava matemática, apenas para obter o conceito necessário para aprovação	
A área da matemática jamais seria uma opção de curso	
Não gosta da matemática desde as series iniciais	

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Nessa etapa, fez-se a análise de 47 unidades de significados/unidades empíricas. Para cada unidade, foi atribuída um elemento aglutinador que, ao serem

agrupados, surgiram 11 categorias iniciais. Ao analisar e interpretar essas categorias, surgiram três intermediárias e duas categorias finais. Ao final do processo, o qual configura a última etapa da ATD que são os metatextos<sup>4</sup> ou a comunicação propriamente dita, emergiram dois metatextos a partir das categorias finais, sendo: *Sentimentos em relação à Matemática* e *Formação docente inicial e continuada*. Para melhor exemplificar o processo da categorização, apresenta-se o quadro 7, com as respectivas categorias iniciais, intermediárias e finais.

Quadro 07 - Categorias iniciais, intermediárias e finais

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Categorias intermediárias</b>	<b>Categorias finais</b>	
Sentimentos positivos em relação à Matemática	Afetividade, gosto pela Matemática	Sentimento em relação à Matemática	
Disciplinas epistemológicas contribuem na decisão formativa			
Aversão à Matemática	Atitudes negativas em relação à Matemática		
Incapacidade diante da disciplina			
Traumas das metodologias de ensino			
Ensino tradicional			
Cálculos assustam			
Formação de professores	Capacitação docente		Formação docente inicial e continuada
Professores influenciadores			
Desafio ao optar pelo curso Matemática			
Profissão para ingressar no mercado de trabalho			

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

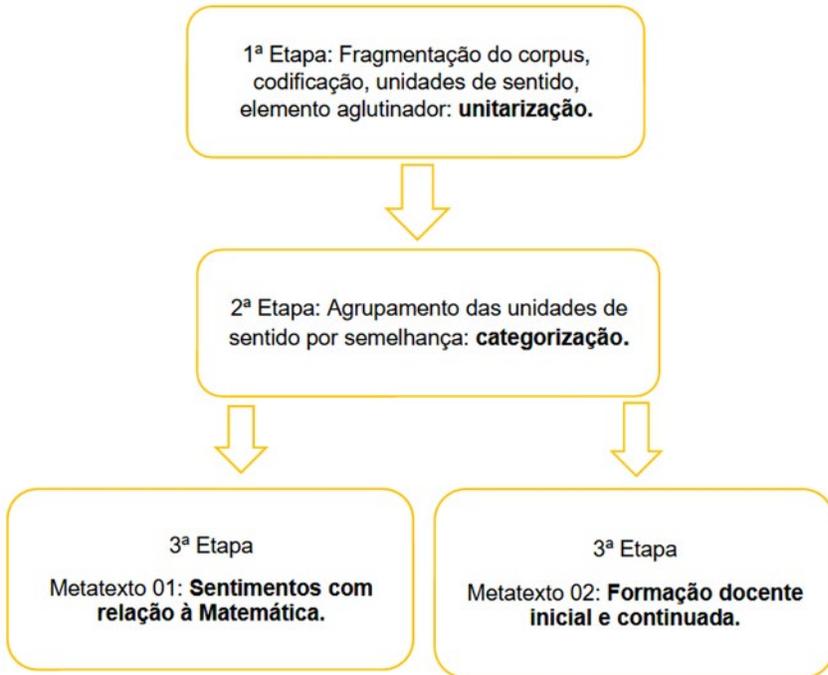
4 Metatexto é o nome que se dá ao novo texto, originário a partir dos textos iniciais.

De todo esse processo, surgiram duas categorias finais que, conforme Moraes, é “o captar do novo emergente em que a nova compreensão é captada e validada” (MORAES, 2003, p.192). Dessa categorização, surgiram dois metatextos: *Sentimentos em relação à Matemática e Formação docente inicial e continuada*. Para discorrer sobre os dois metatextos, o desenvolvimento ocorreu a partir das unidades empíricas (UE) representadas pelas falas literais dos entrevistados. Buscou-se fundamentá-las a partir das unidades teóricas (UT), que são os teóricos que deram embasamento aos textos desta pesquisa.

Essa terceira etapa, denominada como comunicação, é o processo de explicar, de forma elaborada, os dados analisados. A partir disso, surge o novo emergente, que é a construção do metatexto última etapa da ATD, o qual, segundo Moraes, é “um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do *corpus* de análise” (MORAES, 2003, p. 202). Os metatextos estão relacionados ao problema de pesquisa e aos objetivos da investigação. Assim, contribuem e norteiam o processo de escrita deste trabalho.

Para exemplificar, trouxe-se o esquema do processo de constituição das três etapas da Análise Textual Discursiva (ATD).

Figura 01 - Esquema das etapas da Análise Textual Discursiva (ATD)



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

### Considerações finais

O objetivo desse artigo foi demonstrar com detalhes as etapas da análise dos dados dessa pesquisa por meio da ATD. Com isso, espera-se colaborar com outros pesquisadores ao buscarem a compreensão da análise dos dados coletados por intermédio da ATD, a qual trouxe significativas contribuições ao processo de análise dos dados produzidos a partir das entrevistas. Nesse sentido, fez-se emergir as compreensões acerca dos fenômenos investigados, os quais são as atitudes em relação à Matemática dos estudantes da licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa e a formação de professores do campo. Essa metodologia trouxe esclarecimentos significativos à luz da análise textual das entrevistas semiestruturadas, a qual adotou-se um roteiro para guiar o diálogo entre pesquisador e entrevistados, contribuindo com as análises finais do texto.

## Referências

- ALVES, L. L. **O papel da formação e das crenças no desenvolvimento da professoralidade de professoras polivalentes para o ensino de Matemática.** 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- FIORENTINI, D. Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino da Matemática no Brasil. **Revista Zetetike**, v. 3, n. 1, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646877>. Acesso em: 28 out. 2022.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tX-zdj/?format=pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRg-v3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2022.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- MARCELINO, V. de S. **Uma Análise Textual Discursiva dos Problemas e Perspectivas do Ensino de Química Pela Ótica de Seus Professores de Campos dos Goytacazes-RJ.** Tese (Doutorado em Ciências Naturais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2012.

# 21. Sustentabilidade no livro didático de Ciências através da Análise Textual Discursiva

Marina Comerlatto da Rosa<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.21

## Considerações iniciais

O termo “sustentabilidade” deriva da palavra “sustentável”, do latim *sus-tentare* (sustentar, defender, conservar, cuidar) (BOFF, 2012). O conceito de sustentabilidade foi apresentado na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo (1972), e cunhado no Relatório Brundtland, da Organização das Nações Unidas, em 1987 (BOFF, 2012).

O princípio da sustentabilidade surgiu em um período em que as preocupações com as questões ambientais apareceram nos mais variados campos da sociedade. Ele “surge no contexto da globalização como a marca de um limite e o sinal que reorienta o processo civilizatório da humanidade” (LEFF, 2011, p.15). Na década de 1960, Rachel Carson, no livro de “A Primavera silenciosa”, já trazia discussões sobre as questões ambientais, como o uso desmedido de agrotóxicos nos Estados Unidos, que alterava todo o ecossistema.

---

1 Doutoranda em Sustentabilidade Ambiental Urbana pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/ Campus Ecoville Mestra em Gestão do Território pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Integrante do Grupo de Pesquisa Conservação da Natureza e Educação Ambiental - CONEA (UTFPR/ Campus Ponta Grossa). Contato: mcomerlattodarosa@gmail.com.

A discussão sobre sustentabilidade possibilita múltiplos entendimentos, trazendo para o debate diferentes campos do conhecimento, com os mais diferentes interesses. Diante disso, consta, neste escrito, a concepção de autores e autoras (BOFF, 2012; GADOTTI, 2005, 2009; LEFF, 2011; LOUREIRO, 2012; LOUREIRO; LIMA, 2012; LÖWY, 2009; SACHS, 2004) que discutem a sustentabilidade, e especialmente a sustentabilidade no âmbito escolar.

Este texto tem por objetivo compreender como a sustentabilidade se mostra em um livro didático utilizado em escolas públicas do estado do Paraná a partir da Análise Textual Discursiva (ATD).

### **Percurso metodológico**

Para compreender como a sustentabilidade se mostra em um livro didático, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007), pois ela “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007, p. 21). A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, não é um nível de realidade visível, ela necessita ser exposta e interpretada pelo pesquisador (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007).

Para interpretação e análise dos dados (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007), utilizou-se da Análise Textual Discursiva, “uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13). Ela representa uma dinâmica interpretativa de caráter hermenêutico (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A Análise Textual Discursiva (ATD) “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33). De acordo com Moraes e Galiazzi, é possível compreende-la

[...] como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emer-

gente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34).

Sucintamente, a ATD apresenta os seguintes procedimentos: produção e/ou escolha do corpus; unitarização do corpus; organização das categorias iniciais, intermediárias (se necessário for) e finais; e a produção dos metatextos (SILVA; MARCELINO, 2022). Para Silva e Loureiro (2020), na desconstrução ocorre a desagregação dos textos, na unitarização a concepção de relações entre as informações que integram o texto e, por fim, a categorização, ou seja, a elaboração de categorias, tendo como base os dados decorrentes no processo de análise.

Para a concretização desta análise, o corpus selecionado foram as páginas 120 e 121 do manual do professor e livro didático de Ciências - Araribá Mais (CARNEVALLE, 2018)<sup>2</sup> do 9º ano do Ensino Fundamental II, utilizado na rede estadual de ensino do estado do Paraná. Selecionou-se tais páginas, pois o conteúdo abordado apresenta uma unidade de significado para autora. A partir dessa seleção de páginas, buscou-se pelas palavras sustentabilidade, sustentável e sustentáveis, diante disso, fez-se a Análise Textual Discursiva da página 121, sendo a única que atendia aos critérios propostos.

## **Análise do corpus**

### **Unitarizando e estabelecendo categorias**

A partir da imersão e impregnação no corpus selecionado, pois a ATD “é um processo de produção de novas compreensões em que a recursividade está presente o tempo todo, com movimentos em ciclos e em espirais, conduzindo entendimentos cada vez mais complexos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 253), delineou-se o quadro 1, com as unidades empíricas que geraram as categorias iniciais e posteriormente as categorias finais.

---

2 CARNEVALLE, Maíra Rosa. (Org.). **Araribá mais: ciências - manual do professor**. Obra coletiva concebida. São Paulo: Moderna, 2018. (Ciências, 9).

Quadro 1 - Unidades empíricas, categorias iniciais e finais originadas a partir da unitarização e categorização do corpus analisado (continua)

Código	Unidades empíricas	Categoria inicial	Categoria final
LDCie0901	Proteção da biodiversidade e a integridade dos ecossistemas.	Formas de proteção da biodiversidade	Formas de preservação e conservação da biodiversidade
	Funções das Unidades de Conservação e suas esferas de gestão.	Formas de proteção da biodiversidade	
	Unidades de Conservação são um passo importante para a preservação	Formas de proteção da biodiversidade	
LDCie0902	Unidades de Conservação para assegurar os indígenas, quilombolas e caiçaras.	UC como ferramenta para a proteção das populações tradicionais	
LDCie0903	Categorias de Unidades de Conservação de proteção integral. Ex.: REBIO, PARNA etc.	Tipos de proteção integral da biodiversidade	
LDCie0904	Unidades de Conservação de Uso Sustentável visam conciliar a conservação da natureza com o uso sustentável dos recursos naturais.	Sustentabilidade e conservação da natureza	
	Utilização sustentável dos recursos naturais é difícil de ser obtida devido ao consumismo, cujo objetivo principal é o acúmulo material.	Sustentabilidade e conservação da natureza	
LDCie0905	Categorias de Unidades de Conservação de Uso sustentável. Ex.: RDS, REX, APA, RPPN	Tipos de proteção sustentável da biodiversidade	

Quadro 1 - Unidades empíricas, categorias iniciais e finais originadas a partir da unitarização e categorização do corpus analisado (conclusão)

LDCie0909	Unidades de Conservação de Proteção Integral proporciona o uso indireto dos recursos naturais.	Preservação ambiental	
LDCie0906	Uso que satisfaz às necessidades atuais, mas não esgota o recurso para o futuro.	Conceito de sustentabilidade	Conceitos de sustentabilidade
LDCie0907	Para a preservação e a manutenção da biodiversidade se faz necessário novas relações com a natureza e, conjuntamente, novas relações sociais, que valorizem o bem coletivo.	Sustentabilidade a partir da dimensão social	Dimensão social da sustentabilidade
LDCie0908	Discutir com os alunos sobre o consumo de bens materiais e seu impacto ambiental. Para que entendam o papel deles diante do impacto ambiental causado pelo do modo de vida e de consumo que possuem.	Sustentabilidade diante do consumo individual	Responsabilização apenas individual para a sustentabilidade

Legenda: LDCie09 (LD- livro didático; Cie- Ciências; 09 – 9º ano; sucedido da numeração crescente da Categoria Inicial).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após a unitarização, com a desmontagem do texto, e categorização, no estabelecimento de relações, iniciou-se o processo de produção dos metatextos, a produção do novo emergente (MORAES; GALIAZZI, 2016), que traz a compreensão renovada do todo e é estabelecido a partir dos elementos do campo empírico em diálogo com o teórico (MORAES; GALIAZZI, 2016; ANDRADE, SCHMIDT; MONTIEL, 2020). Ressalta-se que, para a elaboração e aglutinação das categorias, o olhar da pesquisadora sempre está voltado ao objetivo inicial da análise.

## **Metatextos originados das categorias emergentes**

A partir da unitarização e categorização, emergiram da análise quatro categorias, essas chamadas de categorias emergentes, que “são construções teóricas que o pesquisador elabora a partir das informações do corpus” (MORAES, 2003, p. 198). Tais categorias surgiram por meio da interpretação escrita e reescrita e, derivando dessas etapas, produziu-se quatro metatextos, partindo do cruzamento das unidades empíricas e teóricas. Através dos metatextos apresentados a seguir, expõem-se o que ficou explícito nos dados coletados para essa análise.

A primeira categoria emergente diz respeito as formas de preservação e conservação da biodiversidade. A segunda está relacionada com os conceitos de sustentabilidade. A terceira categoria se refere a dimensão social da sustentabilidade, a quarta e última categoria diz respeito a responsabilização apenas individual para a sustentabilidade.

## **Formas de preservação e conservação da biodiversidade**

Diante da análise realizada, percebeu-se que o corpus escolhido traz maneiras para efetivar a preservação e conservação da biodiversidade juntamente com a integridade dos ecossistemas, e as Unidades de Conservação (UC) compõem esse arcabouço.

A Lei nº 9.985/2000, que organiza o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), define Unidades de Conservação como os espaços territoriais e seus recursos ambientais com características naturais relevantes com objetivos de conservação (BRASIL, 2000). São locais estabelecidos pelo poder público e demandas pela sociedade para receber uma proteção especial, visto suas características específicas, de importância biológica, cultural, beleza cênica, preservação e restauração da diversidade, promover a sustentabilidade a partir dos recursos naturais, proteger os recursos naturais necessários à subsistência das populações tradicionais (BRASIL, 2000, 2016). Como constatado no LDCien0902, “Unidades de Conservação devem assegurar às populações humanas tradicionais que vivem nessas regiões, como indígenas, quilombolas e caiçaras, o uso sustentável dos recursos naturais”.

As UCs são classificadas em duas categorias, Unidades de Proteção Integral e Unidades de Uso Sustentável (BRASIL, 2000). Nas Unidades de

Conservação de Proteção Integral, é permitido o uso indireto dos recursos naturais em atividades como pesquisa científica e turismo ecológico (BRASIL, 2000). São diferenciadas em cinco tipos: Parques Nacionais, Reservas Biológicas, Estações Ecológicas, Refúgios de Vida Silvestre e Monumentos Naturais (BRASIL, 2000).

Na categoria de Unidades de Conservação de Uso Sustentável, existe a possibilidade da presença de moradores nos territórios, direcionando conciliar a conservação com o uso adequado dos recursos naturais (BRASIL, 2000). São diferenciadas em sete tipos: Áreas de Proteção Ambiental, Florestas Nacionais ou Estaduais, Reservas Extrativistas, Áreas de Relevante Interesse Ecológico, Reservas de Fauna, Reservas de Desenvolvimento Sustentável e Reservas Particulares do Patrimônio Natural (BRASIL, 2000).

As UCs garantem que as áreas naturais sofram menos intervenção antrópica, sendo assim essenciais para a preservação e conservação da biodiversidade. Inclusive, possuem uma função educativa, especialmente no contexto da sustentabilidade. Nesses espaços, é possível trabalhar o engajamento da comunidade para a conservação da biodiversidade, e também da cultura e história desses territórios (BRASIL, 2016) através da Educação Ambiental.

As ações direcionadas à Educação Ambiental em UC, defendidas pelo Art. 5 inciso IV do SNUC (BRASIL, 2000), podem levar o indivíduo a refletir sobre suas atitudes perante a natureza e, principalmente, ao espaço protegido visitado, colaborando para a construção de “novos conhecimentos e valores necessários à conservação da biodiversidade e ao desenvolvimento socioambiental”. (BRASIL, 2016, p. 10). Como constatado nas orientações para os(as) professores(as) do LDCien0904, “A utilização sustentável dos recursos naturais é difícil de ser obtida em uma sociedade de consumo, cujo objetivo principal é o acúmulo material”.

Entende-se que as UCs se apresentam como locais apropriados para trabalhar conceitos vinculados à Educação Ambiental, diante da possibilidade de inserir as questões ambientais na discussão a partir dos conteúdos das disciplinas de Ciências e Biologia. Conforme Palmieri e Massabni (2020, p. 5), a aula em UC “pode contribuir para a formação do estudante como cidadão, uma vez que estas são parte do espaço público, que deve ser conhecido, valorizado e conservado”. Áreas naturais, nesse caso específico, as UCs, são espaços propícios para o ensino e a aprendizagem, pois é possível

contextualizar conteúdos despertando curiosidades gerando a complementação do ensino formal.

## **Conceitos de sustentabilidade/sustentável**

O corpus analisado traz apenas um conceito de sustentabilidade, para ele sustentável é aquele “que satisfaz às necessidades atuais, mas não esgota o recurso para o futuro” (LDCie0906). No entanto, entende-se que o conceito de sustentabilidade é polissêmico e “não é homogêneo nem está livre do conflito de interesses” (LEFF, 2011, p. 48), é “[...] instigante, complexo e desafiador. Faz-nos pensar sobre múltiplas dimensões e suas relações” (LOUREIRO, 2012, p. 57).

O conceito de sustentabilidade é oriundo das ciências biológicas, mas amplia-se para a política e a economia. Ele apresenta diversas perspectivas de entendimento com importância em diferentes campos do conhecimento, conforme os interesses e as relações de poder (LOUREIRO, 2012; LOUREIRO; LIMA, 2012).

Para Boff (2012, p. 16), “a sustentabilidade é um modo de ser e de viver que exige alinhar as práticas humanas às potencialidades limitadas de cada bioma e às necessidades das presentes e das futuras gerações.” A sustentabilidade trata sobre a manutenção das funções e componentes dos ecossistemas, garantindo que continuem viáveis. Diz respeito também à capacidade de suporte, resiliência e resistência desses, de modo que o ambiente natural seja capaz de manter as condições de vida para todos os seres vivos, assim como aponta Sachs (2004).

Existem diferentes conceitos ligados a uma visão economicista, antropocentrista/utilitarista da natureza e outros pensando a sustentabilidade como um todo, nas suas diferentes dimensões (LOUREIRO, 2012). “O problema não é a diversidade de sentidos atribuídos a sustentabilidade [...], mas como um mesmo conceito pode comportar sentidos antagônicos e incompatíveis”. (LOUREIRO, 2012, 64). Pensar na sustentabilidade perpassa em discorrer diferentes perspectivas (LEFF, 2011; LOUREIRO, 2012). Diante disso, discutir sobre sustentabilidade é complexo, por ser um conceito polissêmico que traz consigo conflitos de interesse, sobretudo em um projeto capitalista.

## **Dimensão social da sustentabilidade**

As orientações para o(a) professor(a) no corpus analisado mostram que, para a preservação e a manutenção da biodiversidade, faz-se necessárias novas relações com a natureza e, conjuntamente, novas relações sociais, que valorizem o bem coletivo.

Diante disso, entende-se que, ao discutir sustentabilidade, é necessário estabelecer relações com outras dimensões (LOUREIRO, 2012), indo além de uma discussão unilateral, apenas a partir das questões ambientais. Nesse sentido, outras dimensões que se inter-relacionam com a sustentabilidade se destacam, como a econômica, política, cultural, social e educativa (LOUREIRO, 2012). É indispensável olhar a questão ambiental a partir de distintas dimensões da vida, seja ela a política, a social, a educacional, a cultural e econômica. Como aponta Löwy,

[...] estamos enfrentando uma crise do presente modelo de civilização, a civilização ocidental moderna capitalista/industrial, baseada na expansão e acumulação ilimitada de capital, na ‘mercantilização de tudo’, na intensa exploração do trabalho e da natureza, no individualismo e competição brutais, e na destruição massiva do meio ambiente. (LÖWY, 2009, p. 50).

Nesse sentido, a sustentabilidade surge como uma possível esperança para a situação atual, tornando-se um imperativo histórico e existencial (GADOTTI, 2009). A sustentabilidade “tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da Educação” (GADOTTI, 2005, p. 19). É preciso descobrir formas de absorver a discussão sobre sustentabilidade e contribuir efetivamente na formação humana que considere esta dimensão.

## **Responsabilização individual para a “sustentabilidade”**

O corpus analisado traz nas orientações para o(a) professor(a) a sugestão de se discutir com os alunos sobre a relação do ser humano com o consumo, como mostra o LDCien0908

[...] discuta com os alunos sobre o consumo de bens materiais, como os tecnológicos, e seu impacto ambiental. A intenção é fazer com que entendam o papel

deles na problemática colocada, ou seja, o impacto ambiental decorrente do modo de vida e de consumo que possuem, e repensem suas atitudes, assumindo uma postura mais consciente em relação ao consumo, bem como ao descarte de materiais.

No entanto, observa-se que a sustentabilidade não concerne apenas em atitudes individuais, mas sim a toda uma rede de correlações. Essa categoria emergente ilustra o que Layrargues (2012) relata sobre as macrotendências da Educação Ambiental brasileira. Para o autor, a Educação Ambiental passa por uma crise de identidade na qual encontra “dificuldade de se superar o pensamento e ação pragmática atualmente hegemônica na Educação Ambiental, em especial na sua dimensão Informal, vivenciada nos meios de comunicação midiáticos em geral” (LAYRARGUES, 2012, p. 388).

Quando a Educação Ambiental perde seu potencial crítico, ela tende a desencadear o senso comum, retrocedendo a crise ambiental que se vive. Para Layrargues (2012, p. 389), “essa Educação Ambiental não estaria preocupada também em refletir e intervir sobre as origens e causas da crise ambiental, apenas em combater suas manifestações mais visíveis e diretas.” Entende-se que a categoria emergente em questão está relacionada com a macrotendência Pragmática que, de acordo com Layrargues

[...] abrange as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável; responde à “pauta marrom” por ser urbano-industrial, antes focada no lixo, coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, se amplia na virada do século para o Consumo Sustentável e atualmente converge com os temas da Mudança Climática e da Economia Verde. (LAYRARGUES, 2012, p. 393).

Para Loureiro e Layrargues (2013, p. 67), essa macrotendência “é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída no contexto brasileiro desde os anos 1990”. Diante dessa categoria emergente, percebe-se que a discussão das macrotendências de Educação Ambiental encontra-se de maneira discreta no corpus analisado que estão presentes nas escolas e colégios.

## Considerações finais

Através da Análise Textual Discursiva, pode-se compreender como a sustentabilidade se manifesta no livro didático utilizado em escolas públicas do estado do Paraná. As etapas da ATD, com a desconstrução do texto do corpus (unitarização) por meio das unidades de significado, no estabelecimento de relações entre as unidades empíricas na categorização, proporcionando a recursividade, e na comunicação, com a produção do metatexto, propiciam uma imersão no fenômeno estudado.

Destaca-se que essa imersão oportunizou a construção de metatextos que revelaram como é abrangente e desafiadora a discussão referente a sustentabilidade, expondo reflexões originais que não poderiam ser previstas no início da análise do corpus, descobrindo mais sobre o fenômeno estudado, para além do que já é sabido.

Diante da ATD, pode-se perceber que a sustentabilidade está representada de forma incipiente no livro didático, mesmo trazendo as Unidades de Conservação como formas de preservação e conservação da biodiversidade, e discutindo a dimensão social da sustentabilidade. Percebeu-se a ausência do debate mais aprofundado dos conceitos de sustentabilidade, já que o livro didático e o manual do professor apresentam apenas um conceito que não envolve todas as dimensões da sustentabilidade, e de evidenciar somente a responsabilização de cada indivíduo em relação à sustentabilidade.

## Referências

- ANDRADE, Danielle M. de; SCHMIDT, Elisabeth B.; MONTIEL, Fabiana C. Uso do software NVIVO como ferramenta auxiliar da organização de informações na análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, 948–970, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/download/357/247/1278#:~:text=Nesse%20sentido%2C%20o%20NVivo%20se,de%20forma%20r%C3%AAlpida%20e%20precisa>. Acesso em: 28 out. 2022.
- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.985 de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9985.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9985.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

- BRASIL. Instituto Chico Mendes de conservação da biodiversidade. **Educação ambiental em unidades de conservação**: ações voltadas para comunidades escolares no contexto da gestão pública da biodiversidade. Guia informativo, orientador e inspirador. Brasília: WWF–Brasil, 2016. Disponível em: [https://www.gov.br/icmbio/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/publicacoes-diversas/DCOM\\_ICMBio\\_educacao\\_ambiental\\_em\\_unidades\\_de\\_conservacao.pdf](https://www.gov.br/icmbio/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/publicacoes-diversas/DCOM_ICMBio_educacao_ambiental_em_unidades_de_conservacao.pdf). Acesso em: 28 out. 2022.
- CARNEVALLE, Maíra Rosa. (Org.). **Araribá mais**: ciências – manual do professor. Obra coletiva concebida. Ciências, v. 9. São Paulo: Moderna, 2018.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra e cultura da sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 15-29, 2005. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/842#:~:text=A%20Pedagogia%20da%20Terra%2C%20ou,outro%2C%20a%20promo%C3%A7%C3%A3o%20de%20um>. Acesso em: 28 out. 2022.
- GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- LAYRARGUES, Philippe P. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário políticoideológico da Educação Ambiental Brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 388-411, ago./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1677>. Acesso em: 28 out. 2022.
- LEFF, Enrique. **Saber ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LIMA, Maria Jacqueline G. S. de. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 280-294, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1672>. Acesso em: 28 out. 2022.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, *Philippe P.* Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra – hegemônica. **Tra. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 53-71, jan./ abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/8VPJg4SGvJLhcK3xcr-nHRF/>. Acesso em: 28 out. 2022.
- LÖWY, Michael. Ecosocialismo e planejamento democrático. **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 28, p. 35-50, 2009. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo164Artigo3.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo164Artigo3.pdf). Acesso em: 28 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de S.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 9, n. 2, p. 91-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL-5pM5tXzdj/?format=pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

PALMIERI, Maria Luísa B.; MASSABNI, Vânia G. As contribuições das visitas em áreas protegidas para a educação escolar. **Ambiente & Sociedade, São Paulo**, v. 23, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/XNzVqjQW4sLB3PZCNPMx7Sk/?lang=pt#:~:text=Considerando%20o%20papel%20da%20escola,cidad%C3%A3%2C%20da%20viv%C3%Aancia%20no%20ambiente>. Acesso em: 28 out. 2022.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. A análise textual discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. **Revista Intersaberes**. v. 17, n. 40, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2277>. Acesso em: 28 out. 2022.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico B. As vozes de professores-pesquisadores do campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação infantil ao ensino fundamental. **Ciência e Educação**, v. 26, e20004, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/pnkHjbvq7Q65L6Y6HJZQsgg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2022.

## 22. Docência, pandemia e formação inicial: um olhar para as faces da profissão “professor”

Milena Sávio Pastorini Paz<sup>1</sup>

Bárbara Grace Tobaldini de Lima<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.22

### Considerações iniciais

O presente capítulo é parte de uma pesquisa de trabalho de conclusão que tinha como questão investigativa: “Quais são os fatores e como eles influenciam no ingresso e na permanência dos licenciandos de uma universidade pública localizada na região sudoeste do Paraná?” A pesquisa, que tinha como objetivo geral “Compreender quais são os fatores e como eles influenciam na permanência dos licenciandos da primeira fase de uma instituição de ensino superior, no sudoeste do Paraná, durante o período de suspensão do calendário acadêmico por conta da pandemia do novo Coronavírus no ano de 2020”, foi realizada com acadêmicos de quatro cursos de licenciatura

---

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGCEM), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Campus Cascavel - Paraná. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza - Paraná. Contato: milena.pastorini2016@gmail.com.

2 Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Paraná Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza - Paraná. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Contato: barbara.lima@uffs.edu.br

(Ciências Biológicas, Física, Letras e Química) de uma instituição de ensino superior, pública, localizada no sudoeste do Paraná, todos ingressantes no ano de 2020, quando o mundo viveu a pandemia da Covid-19.<sup>3</sup>

A pandemia assolou nossa rotina, nos deixou perplexos diante de uma realidade nunca antes vivenciada. Incontáveis adaptações foram necessárias, inclusive nos modos de ensinar e aprender. Muitas foram as iniciativas para a manutenção dos calendários escolares e acadêmicos, bem como a manutenção da continuidade das aulas, que agora contavam mais do que nunca com a presença de tecnologias da informação e comunicação (TICs). Portanto, seria ingenuidade não levar em conta o contexto social e histórico vivenciado com tanta avidez, para o desenvolvimento da nossa investigação.

Para este estudo, por sua vez, realizamos a análise a partir de uma das questões da pesquisa, tendo em vista a proposta deste livro, apresentando os resultados que foram obtidos por meio da Análise Textual Discursiva e que relaciona a pandemia e à docência.

## **Metodologia**

A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada a partir do uso de um questionário que, conforme Marconi e Lakatos (2008), pode ser caracterizado como uma observação direta extensiva, feita com uma série ordenada de questões. Em nossa pesquisa, as questões foram respondidas pelos participantes, mas sem a presença das pesquisadoras. O instrumento foi disponibilizado de modo remoto a partir da plataforma do Google Forms durante o último trimestre do ano de 2020, garantindo, deste modo, a integridade do distanciamento social — necessário para o contexto em que vivíamos — e colaborando na agilidade da tabulação dos dados.

Para analisar as informações, optamos pela utilização da Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia de análise, por entender que a proposta elaborada por Moraes e Galiuzzi (2016) busca a compreensão profunda do

---

3 A Covid-19 é uma doença viral ocasionada pelo patógeno chamado SARS-Cov-2. Os primeiros casos foram identificados na província de Wuham, na China, em dezembro de 2019. Em janeiro de 2020, a OMS (Organização Mundial da Saúde) alertou quanto à situação de emergência de saúde pública. A instituição declara em março de 2020 que estávamos diante da primeira pandemia do século XXI (LIMA *et al*, 2020).

fenômeno mediante os textos e discursos, visando a reconstrução das compreensões emergentes. Era a forma mais adequada de encontrarmos a resposta para nossos questionamentos.

O presente capítulo contém a análise de uma única questão, a saber: “O que a pandemia agregou ou revelou sobre o “ser professor” no contexto da educação brasileira?”, cujo objetivo específico associado era: Entender o significado que os acadêmicos atribuem à docência e licenciatura apesar de serem alunos com pouca experiência em um curso de licenciatura.

O corpus é composto pelas respostas de 14 acadêmicos ingressantes no ano de 2020, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Assim que os questionários respondidos retornaram, estes documentos receberam um código inicial, parte fundamental na Análise Textual Discursiva, composto por um conjunto alfabético e uma numeração (ACB1 - Acadêmico(a) de Ciências Biológicas – questionário número 1). Além disso, durante a análise o material, por ser fragmentado, requer um sistema de código que permita o retorno “aos textos originais sempre que isto se fizer necessário” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 72), conforme apresentado no próximo item.

Reunimos as respostas obtidas na questão analisada (O que a pandemia agregou ou revelou sobre o “ser professor” no contexto da educação brasileira?) em uma planilha e iniciamos o processo de análise, que apresentaremos na sequência e de maneira detalhada.

## **Caminhos da análise**

A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma eficaz ferramenta na produção de novas compreensões dos fenômenos e discursos, sua base fenomenológica e hermenêutica corrobora no aprofundamento destes novos entendimentos e olhares acerca do que se propõe a estudar (MORAES; GALIAZZI, 2016). Possui caráter cíclico, o que é fundamental ressaltar, pois permite aos pesquisadores, que se assumem intérpretes autores deste processo (MORAES; GALIAZZI, 2016), um constante retorno e a possibilidade de desvelar cada vez mais novos significados. O ciclo da ATD é composto, de maneira simplificada, de três etapas, as quais vamos expor nas próximas linhas, à medida que contamos, também, como as colocamos em prática.

## Desmontagem dos textos

A primeira etapa do ciclo da ATD é a desmontagem do corpus, ou também chamada de unitarização. Consiste na fragmentação do material, produzindo unidades de significados. Para tanto, é fundamental um exame minucioso e detalhado, uma verdadeira impregnação do corpus a ser analisado, de modo a extrair os menores sentidos do texto. Vale ressaltar que este é um processo autoral e individual, em que o pesquisador decide o limite de sua fragmentação e tece os significados unitarizados a partir de seus próprios referenciais, sem, é claro, deixar de manter sua vigilância epistemológica (KLÜBER, 2016), para garantir estar aberto ao que o fenômeno tem a dizer por si próprio, tal qual os pressupostos da fenomenologia (CHINAZZO, 2013).

A desmontagem do texto tem como particularidade a geração do caos, isto é, uma grande quantidade de unidades de significado (que por serem oriundas do corpus são denominadas como: unidades empíricas de significado – UES ou apenas UE). Esse caos é propício para a emergência das novas compreensões do fenômeno, todavia, não se trata de um processo bagunçado, pelo contrário.

Dentro deste processo, uma nova codificação é feita de modo a garantir que não se perca a origem da unidade. Neste estudo, cada unidade empírica de significado recebeu o código de seu documento de origem (ACB), acrescidos das letras UE e um numeral, indicando a ordem que foram surgindo no processo de análise, ficando, por exemplo: ACBUE1.

As unidades empíricas de significados, mesmo que diferentes entre si, carregam significados e sentidos que se aproximam. Deste modo, reunimos unidades diferentes em torno de um único título que as aproximava, e uma reescrita a partir das interpretações iniciais foi realizada. Este processo é sintetizado a partir de um exemplo disposto no quadro a seguir:

Quadro 1 - Desmontagem do corpus e  
organização das unidades empíricas de significado

UNIDADE EMPÍRICA DE SIGNIFICADO (UES)	TÍTULO DA UNIDADE	REESCRITA DAS UNIDADES EMPÍRICAS DE SIGNIFICADO
<p><b>ACB2UE1:</b> “Revelou a todos a extrema importância do professor para a sociedade”</p> <p><b>ACB4UE4:</b> «É a profissão que forma a todos.»</p> <p><b>ACB6UE7:</b> “A importância do trabalho dos professores”</p> <p><b>ACB12UE13:</b> Revelou a sua extrema importância, já que a educação se mostra base para tudo em todas os âmbitos da sociedade.</p> <p><b>ACB14UE15:</b> “Que é uma das profissões mais importantes no nosso meio”.</p>	Importância social da profissão docente	A representação social da imagem da profissão docente como a profissão necessária para formar as demais e a relevância de seu papel na sociedade contrasta com a desvalorização vertical e horizontal.
<p><b>ACB5UE6:</b> “Algo péssimo e cada vez mais desvalorizado.”</p>	Profissão desvalorizada	Presente na fala uma imagem da profissão com falta de valor, representação social construída em torno da imagem de uma professor como classe inferior.

Fonte: Autoria própria (2022).

Ainda que de modo provisório, a organização inicial dos títulos colabora no estabelecimento das categorias e a reescrita das unidades de significado, na produção do metatexto, etapas subsequentes na Análise Textual Discursiva.

## **Estabelecimento de relações**

Também chamada de categorização, a segunda etapa da ATD consiste na construção de relações entre as unidades empíricas de significados (UES). Trata-se de uma “constante comparação entre as unidades iniciais [...] levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 44). As categorias neste capítulo são do tipo emergente, isto quer dizer que foram produzidas a partir de um método intuitivo, ou seja, não foram estabelecidas anteriormente à análise (que seriam as categorias a priori).

Categorizar é um processo que envolve criatividade e autoria, pois parte de uma organização caótica para um desenho cada vez mais nítido do fenômeno, ainda que se tenha consciência que compreender sua totalidade não é uma tarefa possível. Nesta etapa, elabora-se desde categorias iniciais, uma organização primária das UE, até categorias finais, em que há produção do metatexto com a compreensão do fenômeno investigado. A depender do corpus e escolhas dos autores, pode-se, ainda, estabelecer categorias intermediárias, cujo nome é auto explicativo. É importante um constante retorno às categorias, reorganizando-as, tecendo argumentos ao seu entorno, impregnando-se de todos os flashes da tempestade de luz (MORAES, 2003).

As categorias recebem nomes e argumentos, e não foi diferente neste estudo, como apresentaremos no seguinte quadro resumido:

Quadro 2 – Categorização final

CATEGORIA FINAL		
UNIDADES EMPÍRICAS DE SIGNIFICADO	TÍTULO DAS UES	CATEGORIA FINAL
<p><b>ACB5UE6:</b> “Algo péssimo e cada vez mais desvalorizado.”</p> <p><b>ACB8UE9:</b> “A desvalorização, pois muitos pais acham que o professor precisa estar disponível 24 horas 7 dias por semana”</p> <p><b>ACB8UE10:</b> “ quanto essa profissão é desvalorizada pelo nosso governo.”</p>	<p>Desvalorização Profissional</p>	<p>As faces da profissão docente: do enaltecimento ao depreciar</p>
<p><b>ACB2UE1:</b> “Revelou a todos a extrema importância do professor para a sociedade”</p> <p><b>ACB4UE4:</b> «É a profissão que forma a todos.»</p> <p><b>ACB6UE7:</b> “A importância do trabalho dos professores”</p> <p><b>ACB12UE13:</b> Revelou a sua extrema importância, já que a educação se mostra base para tudo em todas as áreas da sociedade.</p> <p><b>ACB14UE15:</b> “Que é uma das profissões mais importantes no nosso meio”.</p>	<p>Importância social da profissão docente</p>	

Fonte: Autoria própria (2022).

Salientamos que os nomes e argumentos não são definitivos, pois, como já dito, passam por uma constante revisão e impregnação, processo que exige uma imersão dos autores em seus dados construídos.

É, ainda, no processo de categorização que se inicia o convite a outras vozes para discussão dos dados. Em outras palavras, a busca por referenciais teóricos que tratem ou discutam os temas emergentes nestas categorias. Neste processo, estabelece-se as unidades teóricas de significado, que auxiliarão nas discussões emergentes no metatexto, descrito na próxima etapa de análise.

## **Captação de um novo emergente**

A terceira e talvez mais importante etapa da ATD é a construção do meta-texto. É um processo descritivo e interpretativo das novas compreensões que emergem a partir da intensa impregnação. A descrição se dá por meio das categorias que surgem da análise, baseadas em um referencial empírico, já a interpretação acontece por meio da interlocução do pesquisador com outros autores da mesma temática (MORAES; GALIAZZI, 2006; SOUSA, 2020). É importante salientar que a ATD transcende a descrição, o que se pretende não é apenas narrar sobre os dados, mas contar aos leitores o que se vê de novo sobre eles, o que os autores desvelam sobre o fenômeno estudado.

Neste trabalho, consideramos importante apresentar nosso percurso de análise, mas sem perder de vista o objetivo maior que era entender o significado que os acadêmicos atribuem à docência e licenciatura apesar de serem alunos com pouca experiência em um curso de licenciatura, a partir da questão: “O que a pandemia agregou ou revelou sobre o “ser professor” no contexto da educação brasileira?” Para isso, apresentamos na próxima seção a construção do metatexto referente a uma categoria encontrada, denominada como *As faces da profissão docente: do enaltecer ao depreciar*.

## **Resultados e discussões**

Ao nos depararmos com as respostas oriundas das percepções de acadêmicos quanto ao “ser professor” neste contexto pandêmico inédito, muitos foram os flashes de luz que compunham essa tempestade, ainda caótica, mas que revela a essência do fenômeno estudado.

Ainda que aparentemente antagônicos e distantes, a desvalorização social da profissão e a compreensão da importância profissional são atributos que se relacionam intrinsecamente com a representação social da imagem docente. Nos colocamos à disposição, deste modo, a refletir e teorizar como essa imagem é entendida por acadêmicos de Ciências Biológicas durante a pandemia da Covid-19.

### **As faces da profissão docente: do enaltecer ao depreciar**

Ao analisar as respostas apresentadas ao questionamento “O que a pandemia agregou ou revelou sobre o “ser professor” no contexto da educação

brasileira?”, identificamos, no discurso de cinco participantes, respostas que destacam a importância da profissão docente. Dois deles apresentaram uma resposta mais genérica, ao citar: ACB6UE7: “A importância do trabalho dos professores” e ACB14UE15: “Que é uma das profissões mais importantes no nosso meio”. Outros dois demarcaram a relevância do professor diante do meio social: ACB2UE1: “Revelou a todos a extrema importância do professor para a sociedade” e o ACB12UE13: “Revelou a sua extrema importância, já que a educação se mostra base para tudo em todos os âmbitos da sociedade”. Essas UES são acompanhadas da definição de uma “a profissão que forma a todos” (ACB4UE4).

Mas que “importância” é essa que os participantes se referem? O que querem dizer com isso? Ou seria esse discurso uma reprodução daquilo que se verbaliza a partir dos diferentes meios de comunicação?

A importância do professor é marcada historicamente por um misto de interesses, entre eles destacamos a formação social e ética, bem como a apropriação dos conhecimentos escolares. A partir delas, espera-se que o aluno possa atuar de maneira reprodutiva ou crítica no meio social, a depender do período histórico vivido e analisado, além da dimensão familiar envolvida. É cada vez mais importante que o professor reconheça que suas ações a partir dos conteúdos escolares, sua maneira afetiva ou não de se relacionar com os alunos, seus valores e interesses também irão atuar e influenciar na formação dos estudantes.

Com o trabalho realizado pelo professor e com os conhecimentos que são compartilhados, o aluno, ao se apropriar deles, terá ações que poderão impactar na sociedade, e por isso da importância de olhar e oferecer condições adequadas de formação inicial e continuada, bem como de ensino e aprendizagem. A importância do professor não se limita ao processo de ensino, mas sim se amplia diante do reconhecimento de que suas ações são influenciadas e influenciam na formação dos alunos e, conseqüentemente, na maneira como estes interpretam e agem diante do meio social, o que nos faz estar diante da complexidade que é a profissão professor, conforme defendido por Morin (2001). E que foi reforçado diante do cenário do ensino remoto decorrente da pandemia da Covid-19, quando foram o “apoio” social e mental de muitos alunos e da família, bem como agiram para combater as fake news que circulavam naquele momento.

Ou seja, emerge a compreensão de uma atuação muito mais humanística por parte do professor, marcada por formar o outro e a todos, em detrimento da sua atuação profissional e científica. Não advogamos sobre a relevância de uma sobre a outra, mas reconhecemos que ambas são concomitantes diante da atuação do professor em promover a aprendizagem e formação dos alunos. Porém, é preciso que o profissional, a família e a sociedade reconheçam a complexidade do trabalho realizado, como também a existência de um limite em suas ações.

Em sentido oposto, outros participantes apontaram que o período de pandemia mostrou como a sociedade, a partir da figura dos pais/responsáveis e do governo, desvalorizam os professores. A desvalorização profissional percebida pelos acadêmicos apresenta-se pelo menos em três aspectos distintos. O primeiro deles diz respeito ao desprestígio profissional, uma representação social construída a partir da imagem de uma profissão de pouco valor, como se percebe na fala: ACB5UE6: “Algo péssimo e cada vez mais desvalorizado.”

O segundo aspecto nitidamente percebido pelos acadêmicos trata-se de uma desvalorização que aqui chamamos de vertical ou institucionalizada, na qual o Estado não fornece subsídios para que docentes trabalhem com mais qualidade, fortalecendo a precarização profissional e, por consequência, do desprestígio social da profissão docente. Percebemos isso por meio da fala de ACB8UE10: “quanto essa profissão é desvalorizada pelo nosso governo.”

Santos (2015), quando discorre sobre os cinco tipos de desvalorização do professor, aponta que a desvalorização econômica é um dos tipos mais perversos de desvalorização, uma vez que, além de provocar inseguranças financeiras e impedir a ascensão social dos docentes e seus familiares, colabora na precarização do trabalho, impedindo-os de acessar recursos de aprimoramento profissional, “impingindo assim, a estagnação profissional” (SANTOS, 2015).

Nota-se, portanto, que quando impedidos de exercer um trabalho com mais qualidade e impedidos de acessar uma melhor formação por conta da desvalorização econômica, a tendência é uma profissão precarizada ou mal formada em que cada vez mais se perde a própria essência ou propósito profissional, fatores que só fomentam o desprestígio social da profissão docente.

Outro aspecto percebido pelos acadêmicos é o que denominamos como desvalorização horizontal. Diferente da desvalorização institucionalizada e

do desprestígio social, o que vemos aqui é o desrespeito às atribuições docentes ou uma demanda desproporcional às suas atribuições formativas e burocráticas, como se constata pela fala ACB8UE9: “[...] pois muitos pais acham que o professor precisa estar disponível 24 horas 7 dias por semana”.

Percebemos que essa demanda desproporcional se relaciona com problemáticas da educação que estão presentes há muito tempo, principalmente no que tange às obrigações da escola e à participação da família na formação dos estudantes, em que toda a carga de responsabilidade da aprendizagem, formação, educação e cuidados recai sobre os ombros de professores e professoras.

Apesar da formação integral ser também de responsabilidade docente, o que vemos aqui é o abuso das exigências de tempo e privacidade, descaracterizando o sujeito que é professor, mas que não vive em função de sua profissão somente. Outro aspecto que se revela aqui está atrelado à cultura do imediatismo capitalista, que exige um fluxo tão acelerado de serviço, tempo de resposta e entregas, que a precarização dos direitos trabalhistas é naturalizada.

De “profissão que forma todas as outras” a “algo péssimo, cada vez mais desvalorizado”, mostra-se o ser professor em tempos de pandemia. É certo que estas imagens não ocorrem somente em função do período pandêmico, somente se destacam neste contexto que aflorou diversas problemáticas sociais já existentes. A pandemia evidencia o complexo percurso que caminha a profissão docente, equilibrando-se entre a extrema importância social ao desprestígio da mesma sociedade que tanto a necessita.

## **Considerações finais**

Este capítulo é a continuidade de um trabalho iniciado em 2020, que almejava compreender os fatores que influenciam na permanência dos licenciandos da primeira fase de uma instituição de ensino superior, no sudoeste do Paraná, durante a pandemia da Covid-19. Nos empenhamos, neste momento, a refletir sobre como este contexto pandêmico influenciou na imagem que acadêmicos da primeira fase de Ciências Biológicas possuem sobre docentes e como estas percepções estão atreladas à formação da identidade docente e em sua formação inicial.

A utilização da Análise Textual Discursiva como movimento para a compreensão foi deveras importante. Em uma primeira instância, por nos propiciar

o entendimento claro do processo de análise de nosso corpus, principalmente ao descrevermos de maneira mais didática quanto possível o passo a passo efetuado. Em outra instância, a ATD nos ensina a fazer pesquisa com profundidade. Quando nos impregnamos do corpus, por menor que ele seja, conseguimos captar a imagem da essência do fenômeno que se forma na tempestade de luz.

A partir da análise aqui efetuada, percebemos que o fenômeno que se revela diz respeito à representação social da profissão docente, marcada pelo período pandêmico, mas não exclusivamente dele.

Diante do que emerge de nosso fenômeno, mostra-se nítida uma dualidade. Dois aspectos aparentemente contraditórios, mas que caminham lado a lado na representação social da imagem docente.

Se de um lado a docência é tratada como a profissão que forma as demais, necessária em todas as instâncias sociais, aclamada erroneamente como uma linda vocação, como atividade que se doa em função da formação dos demais, do outro lado vemos a constante descaracterização profissional empregada, a falta de reconhecimento prático da profissão, que se materializa em boas condições de trabalho, salarial e de progressão de carreira.

Se de um lado se reconhece na docência a capacidade de despertar sonhos e despertar dos sonhos para uma realidade carente de mudanças, do outro ela é tida em descrédito social e moral.

Seria, pois, a desvalorização da docência parte de um programa de desmonte educacional? No que se fundamente essa dualidade, aclamação e massacre? Prado *et al.* (2013) falam do tempo que ser professor era comparado a ser sacerdote do saber, não como uma profissão, ofício que se aprende com formação. Estaria esta imagem de sacerdócio ainda vigente? Se sacerdócio de abnegação são características que andam juntas, as variadas formas de desvalorização docente justificadas, uma vez que o sacerdote abriria mão de seus direitos?

Prado *et al.* (2013) afirmam, ainda, que a imagem social não é um fator determinante na construção da identidade profissional docente, mas influencia na formação de uma identidade coletiva desta classe. Talvez a pergunta mais pertinente a ser feita após as respostas de professores em formação inicial seja: que identidade coletiva é esta que se forma na dualidade aclamação

versus desvalorização? E como formar professores que não aceitem a imagem sacerdotal de sua profissão abrindo mão de seus direitos por um bem maior?

Na ambiguidade de responsabilidades profissionais que se encontra a docência e na dualidade de sua representação social, formar professores não é tarefa simples. A construção de uma identidade profissional docente que entende seu valor, mas não cai no conto da vocação, também não é tarefa trivial. Ambas se constituem até mesmo como movimentos de resistência. Resiste-se ao não se conformar com a realidade da profissão que forma as outras profissões. Resiste-se ao manter-se uma formação docente de qualidade, bem estruturada. Resiste-se ao lutar reiteradamente por melhores condições de trabalho.

Entendemos que as discussões aqui tecidas não esgotam a temática, sendo fundamental mais espaços para se discutir a representação social docente e a formação da identidade deste profissional. Compreendermos, ainda, que uma amostra mais ampla nos permitiria um olhar ainda maior sobre o ser professor durante a pandemia, todavia as reflexões que daqui emergiram possuem importante valor para pensarmos sobre a formação de professores.

## Referências

- CHINAZZO, S. S. R. **Epistemologia das ciências sociais**. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- KLÜBER, T. E. A disciplina de epistemologia e a formação de pesquisadores na área de ensino. **Ensino & Pesquisa**: revista multidisciplinar de licenciatura e formação docente. v. 14, n. 3, Suplemento Especial, p. 06-17, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1182>. Acesso em: 31 out. 2022.
- LIMA, C. R. M. de *et al.* Emergência de saúde pública global por pandemia de COVID-19: desinformação, assimetria de informações e validação discursiva. **Folha de Rosto**: Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 6, n. 2, p.1-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/490>. Acesso em: 31 out. 2022.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008. 315 p.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tX-zdj/?format=pdf>. Acesso em: 31 out 2022.

- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRg-v3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2022.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual**: discursiva. 1.ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PRADO, A. F. *et al.* Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. **Saber Revista Eletrônica**, Londrina: INESUL, v. 21, n. 1, p. 1-13, 2013. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-id-vol\\_\\_1373923960.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-id-vol__1373923960.pdf). Acesso em: 31 out. 2022.
- SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2015. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764>. Acesso em: 31 out. 2022.
- SOUSA, R. S. O texto na Análise Textual Discursiva: uma leitura hermenêutica do “Tempestade de luz”. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 641-660, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/363>. Acesso em: 31 out. 2022.

## 23. Análise Textual Discursiva, da teoria à prática: um relato de experiência

Norma Nancy Emanuelle Silverio da Silva<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.23

### Considerações iniciais

O presente capítulo tem por objetivo relatar a experiência de aprendizagem acadêmica, teórica e prática de uma aluna da segunda turma do curso *Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática*, ministrado pelos organizadores do presente livro, professora Dra. Valéria de Souza Marcelino e professor Me. Arthur Rezende da Silva. A ideia é apresentar algumas reflexões sobre os momentos e etapas vivenciadas no curso pelo olhar de uma aluna sem nenhum conhecimento prévio sobre a ATD, seja no aspecto teórico ou prático, a fim de revelar descritivamente alguns dos desafios enfrentados na aplicação deste método em uma atividade prática.

Almeja-se também evidenciar a relevância de cursos com abordagens teórico-práticos, uma vez que possibilitam aprendizagens significativas, as quais pretende-se expor por meio do presente capítulo, caracterizado como Relato de Experiência (RE). Tendo em vista que este capítulo foi elaborado com uso de procedimentos técnicos e científicos, espera-se que o mesmo

---

1 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Ciências pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Especialista em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Graduada em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. E-mail: normanancy@hotmail.com.

possa contribuir para o debate em torno da aplicação da ATD em pesquisas qualitativas nas áreas de educação ambiental, formação inicial de professor e educação em ciências da natureza.

## Referencial teórico

Inicialmente, esclarecemos que o presente referencial teórico foi construído evidenciando de forma breve os conhecimentos teóricos que fundamentam a Análise Textual Discursiva (ATD). Entretanto, cumpre ressaltar que a atividade prática do curso, ou seja, a realização das três etapas da ATD e construção final deste trabalho, envolveu conhecimentos teóricos da Educação Ambiental Crítica (EAC) e sua realização na formação inicial do professor em ciências da natureza, tema escolhido pela autora.

Estes conhecimentos específicos envolvendo a EAC serão considerados como unidades teóricas e só serão expostos na seção 4, que tratará dos resultados e discussões da atividade prática realizada. Essa opção decorre da necessidade de expor um texto coerente, em que a ênfase é dada à experiência de utilização da ATD em um caso prático. Caso este que, para tornar viável a experiência, precisou tomar a forma de uma pesquisa científica, com utilização de métodos e procedimentos próprios definidos na seção 3.

A Análise Textual Discursiva é de autoria do professor Roque Moraes e foi desenvolvida e aprimorada em diversas produções científicas em parceria com professora Maria do Carmo Galiazzi. Estes dois autores são considerados os principais referenciais sobre esta temática. A ATD é um método de análise qualitativa de dados/informações textuais que se realiza em um processo auto-organizado de desvelar novas compreensões e sentidos sobre os fenômenos investigados (MORAES, 2003), “[...] no qual, pela interação com outras vozes, o pesquisador atualiza sentidos expressos” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 124). Sendo considerado também como um processo de aprendizado, que resultará em novos conhecimentos (MORAES, 2003).

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

A ATD tem na análise textual uma interseção com os métodos de Análise de Conteúdo e de Análise do Discurso, mas que destes se difere pelos seus aspectos de interpretação hermenêutica e construções de novos significados, estes a serem apresentados pelo pesquisador em uma nova produção textual, na qual ele assume o papel de autor das novas compreensões e sentidos (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006; SILVA; MARCELINO, 2022).

A produção textual, mais do que simplesmente um exercício de expor algo já perfeitamente dominado e compreendido, é uma oportunidade de aprender. É um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados. (MORAES, 2003, p. 203).

De um modo geral, a ATD compreende três etapas: unitarização, categorização, e construção do metatexto. Apesar de seguirem uma ordem sequencial, estas etapas devem ser realizadas em movimentos cíclicos recursivos, de idas e vindas do pesquisador em seu processo de busca por novos sentidos e intensa interpretação hermenêutica para a construção de outros significados (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006; SILVA; MARCELINO, 2022).

Antes de iniciar a ATD, é preciso ter em mãos os dados textuais da pesquisa que se pretende analisar, ou seja, o corpus. No início da ATD, o pesquisador deve realizar o processo de impregnação deste corpus, com leituras e buscas intensas de sentidos, em um processo profundo de desconstrução/separação do texto em unidades empíricas (UE), também chamadas de unidades de sentido ou de análise, etapa nomeada de unitarização. Cada UE deve receber um título que facilite a compreensão dos sentidos que representa, assim como deverá receber um código a fim de facilitar sua localização dentro do corpus.

A unitarização teórica segue o mesmo processo e se realiza em paralelo, mas, diferente, da UE terá como texto de análise o conjunto de referencial teórico norteador da pesquisa. As UE, em diálogo com as unidades teóricas (UT), deverão ser articuladas e agrupadas por similitude de significados, fazendo emergir as categorias, que podem ser classificadas e agrupadas em iniciais, intermediárias e finais, etapa nomeada de categorização (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006; SILVA; MARCELINO, 2022).

O processo de realização profunda e rigorosa da unitarização e da categorização é que possibilitará a realização da terceira e última etapa, que é a redação do metatexto, este que será em números iguais aos números de categorias finais e deverão representar o fenômeno investigado (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006; SILVA; MARCELINO, 2022).

Roque Moraes (2003) afirma que o metatexto não é a expressão descritiva do que já se apresenta no corpus, mas sim a expressão dos novos sentidos e compreensões construídas pelo pesquisador em seu profundo envolvimento com o fenômeno. Isto porque “as descrições, as interpretações e as teorizações, expressas como resultados da análise, não se encontram nos textos para serem descobertas, mas são resultado de um esforço de construção intenso e rigoroso do pesquisador” (MORAES, 2003, p. 206). Neste sentido, a ATD evidencia o protagonismo do pesquisador, autor dos novos sentidos, compreensões e significados do fenômeno investigado (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006; SILVA; MARCELINO, 2022).

## Metodologia

O presente capítulo é um Relato de Experiência (RE) em que se almeja descrever, de forma crítica e reflexiva, uma experiência de aprendizagem acadêmica, teórica e prática, de uma aluna da segunda turma do curso *Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática*, ofertado na modalidade remota (por videoconferências), ministrado pelos organizadores do presente livro, professora Dra. Valéria de Souza Marcelino e professor Me. Arthur Rezende da Silva, realizado em quatro encontros síncronos (entre 30/04/22 a 21/05/22) e diversos encontros assíncronos (entre 30/04/22 a 26/06/22), com utilização dos seguintes meios de comunicação: E-mail; WhatsApp e Classroom/Google.

O RE, muito mais do que descrever, é expressão escrita e ordenada, crítica e reflexiva sobre a experiência vivenciada, e que, independentemente do seu resultado ser positivo ou negativo, tem a possibilidade de viabilizar a produção de novos conhecimentos científicos e estimular as discussões em torno da temática relatada (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

O curso foi dividido em quatro encontros síncronos e, ao final dos três primeiros encontros, foi proposto um exercício prático correspondente às três etapas da ATD. A partir do segundo encontro, iniciaram as discussões sobre a atividade do encontro anterior, de modo que, dos quartos encontros,

apenas o primeiro foi só de explanação teórica, sendo os demais de caráter teórico-prático, em que as atividades realizadas pelos discentes participantes eram analisadas e discutidas sempre nos encontros subsequentes. A proposta de ênfase prática do curso se concretizou nestas atividades, que objetivava aprendizado significativo da ATD, com a elaboração de um produto, qual seja, a redação de um trabalho, individual ou coletivo, para composição de um e-book ao final do curso, o que ora se apresenta.

### **Da classificação, da abordagem e dos procedimentos metodológicos utilizados na atividade prática**

A ATD é um método de análise de dados textuais e, por isso, ela apenas representa uma das etapas do percurso metodológico de uma pesquisa. Deste modo, a metodologia utilizada na realização da atividade prática do curso foi: pesquisa documental, descritiva, com abordagem qualitativa e uso da ATD como método de análise de dados. Estes procedimentos metodológicos serão melhores descritos no próximo item.

### **Das três etapas das atividades práticas**

Ao final do primeiro encontro do curso, foi apresentada a primeira atividade que correspondeu a seleção do corpus. Corpus corresponde à matéria-prima da ATD, ou seja, é o conjunto de documentos/textos, compreendidos como construções linguísticas/discursos sobre determinado fenômeno, capazes de serem lidos, descritos e interpretados (desconstruídos e reconstruídos), viabilizando o surgimento de numerosos novos sentidos ao fenômeno investigado (MORAES, 2003).

Cada aluno, no contexto do seu interesse e de forma livre, foi orientado a selecionar seu corpus de forma a se adequar ao contexto da carga horária do curso, ou seja, em quantitativo reduzido. Para dar início à atividade prática, a autora utilizou como delimitação temática a mesma utilizada em sua pesquisa de doutorado, qual seja: “Educação Ambiental na formação inicial do professor em ciências da natureza”.

Após delimitação do tema, definiu-se como objetivo da pesquisa compreender de que forma a Educação Ambiental Crítica se realiza na formação inicial do professor em ciências da natureza. Para tanto, optou-se pela pesquisa documental. Para a seleção da fonte dos dados, levou-se em consideração

que o quantitativo do corpus deveria ser suficiente e adequado ao proposto pelo curso. Deste modo, definiu-se como fonte de dados os Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, realizado entre 27 de setembro a 01 de outubro de 2021 (LACERDA; LOGUERCIO).

Para seleção do corpus, foram definidos os seguintes descritores: educação ambiental; formação inicial do professor; ciências da natureza; química; física; e biologia. O resultado do levantamento de dados foi de um total de 800 artigos publicados nos Anais do ENPEC 2021, apenas 38 trabalhos utilizaram a temática educação ambiental (primeiro descritor utilizado), destes apenas 4 se relacionavam com a formação inicial do professor (segundo descritor aplicado) e destes 4, apenas 2 se referiam aos cursos de ciências da natureza (química, física ou biologia). O quantitativo de trabalhos, apesar de reduzido, adequou-se bem à atividade proposta pelo curso.

Deste modo, o corpus definido foi composto pelos resumos dos 2 trabalhos científicos enquadrados no escopo da busca, mas com a possibilidade, sempre que necessário, de consultas às outras partes dos textos para maiores esclarecimentos.

A atividade correspondente ao segundo encontro foi a realização da unitarização e categorização do corpus selecionado. Nesta etapa, iniciou-se o processo de desmontagem/desconstrução do texto, evidenciando os principais elementos que os constituem, fazendo surgir três unidades de sentido ou unidades empíricas, representadas por recortes textuais do corpus e que foram nomeadas por meio de códigos (como forma de localizar a unidade no universo do corpus) (MORAES, 2003). Em sequência, promoveu-se a reunião das unidades empíricas por similitude em três categorias iniciais, que resultaram em uma categoria final.

Esta atividade será melhor detalhada no tópico dos resultados e discussões. Para o momento, cumpre registrar que é a partir deste exercício que se iniciam as maiores dificuldades e dúvidas sobre a aplicação prática da ATD. Esse é o momento em que de fato se inicia a ATD, com leituras e análises recursivas, a fim de que o sujeito pesquisador se impregne do fenômeno investigado, texto objeto da pesquisa. Sem dúvidas, é a etapa que representou maior desafio para ser compreendida e realizada, pois exigiu um profundo envolvimento da autora com o corpus, em um processo de idas e vindas, para que, impregnada pelo fenômeno, pudesse definir as unidades empíricas

(UE), as unidades teóricas (UT) e as categorias. Nesta atividade, a autora, após algumas correções apontadas pela professora do curso, precisou refazer os títulos das UE e das categorias, bem como reordenar a legenda (forma de apresentação) dos códigos utilizados.

A partir do terceiro encontro, a tarefa correspondeu à elaboração do esboço do metatexto. O metatexto é o resultado dos novos sentidos que emergem da aglutinação das compreensões de cada uma das categorias, em um exercício recorrente, rígido e o mais completo possível de evidenciar os novos significados revelados (MORAES, 2003).

## **Resultados e discussões**

Os resultados e discussões aqui expostos se relacionam com a atividade prática que teve como corpus dois trabalhos publicados nos Anais do XIII Enpec de 2021. Como o objetivo do presente trabalho é evidenciar a experiência de aplicação da ATD, serão expostas, de forma objetiva, as atividades realizadas.

Na etapa da unitarização, a autora realizou leituras recursivas do corpus, verificando que só os resumos não apresentavam elementos suficientes para a análise, pelo que passou a usar também o conteúdo dos resultados e discussões apresentados nos trabalhos. Da unitarização, emergiram três temas que foram usados para definição de títulos das unidades empíricas, listadas no quadro 1.

Quadro 1 - Descrição do corpus, unidades empíricas e exemplos

Corpus	Títulos das Unidades Empíricas	Exemplos das Unidades Empíricas
<p><b>A1:</b> SILVA, N. E. S.; TAUCEDA, K. C. Reflexões sobre a Educação Ambiental Crítica na formação inicial do professor de química: contribuições para a ambientalização curricular.</p>	<p><b>UE1</b> – A inserção da EA no PPC;  <b>UE2</b> – Como a EA se realiza;  <b>UE3</b> – Propostas de aprimoramento da EA.</p>	<p><b>UE1.A1.R:</b> “Verificamos que é no núcleo de conhecimentos específicos que se encontra os conteúdos associados à EA”.</p> <p><b>UE1.A1.T:</b> “A EA foi tratada de forma expressa pelo PPC.”</p> <p><b>UE2.A1.T:</b> “trabalhada de forma transversal.”</p> <p><b>UE3.A1.R:</b> “mudanças no currículo, práticas e valores perseguidos pelos formadores de professores”.</p>
<p><b>A2:</b> SOUZA, P. S.; BOMFIM, A. M. Educação Ambiental na Formação Docente pela Educação a Distância: estudo sobre a Licenciatura em Ciências Biológicas do Consórcio Cederj.</p>		<p><b>UE1.A2.T:</b> “a existência das disciplinas com a temática ambiental, foram sete ao total”;</p> <p><b>UE2.A2.R:</b> “predominância da corrente Conservacionista/ Recursista”;</p> <p><b>UE3.A2.R:</b> “experimentação e experiência ao ar livre”.</p>

Legenda: A – artigo, R – resumo, T – corpo do texto, UE – unidade empírica

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O quadro 1 apresenta uma síntese da primeira etapa da ATD, na primeira coluna há a indicação dos autores e títulos dos trabalhos que constituíram o corpus, na segunda coluna são indicados os títulos das três UE que emergiram do corpus e na última coluna são elencados alguns exemplos destas UE, que são recortes do corpus. A partir da leitura do quadro 1 é possível verificar a utilização de códigos alfanuméricos, que são de escolha livre de cada pesquisador de acordo com o seu estilo, razão pela qual é obrigatória a apresentação de legenda, a fim de viabilizar a compreensão das informações expostas por terceiros, bem como facilitar a organização e localização das UE, principalmente nos casos em que o conteúdo do corpus é muito grande.

A etapa subsequente se refere a categorização. As categorias são definidas como agrupamentos “abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador” (MORAES, 2003, p. 200). Das três UE, emergiram três categorias iniciais. Das categorias iniciais, emergiu uma categoria final. Para se chegar à definição da categoria final, foi preciso ir e voltar no corpus, nas UE e nas UT a fim de viabilizar a definição do seu título e construção do metatexto final, exposto na seção posterior. No quadro 2, constam as correlações entre as UE e as categorias iniciais e a categoria final, esta também chamada de emergente.

Quadro 2 - Articulação entre unidades empíricas e as categorias

<b>Título das unidades empíricas</b>	<b>Títulos das categorias iniciais</b>	<b>Título da categoria emergente (final)</b>
<b>UE1</b> – A inserção da EA no PPC.	A presença da EA na matriz curricular.	Os contextos de realização da EA nos cursos de licenciatura em ciências da natureza.
<b>UE2</b> – Como a EA se realiza.	Metodologias e processos de ensino e aprendizagem em EA.	
<b>UE3</b> – Propostas de aprimoramento da EA.	A EA que se deseja realizar.	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A etapa final, correspondente a elaboração do metatexto, expressão dos novos sentidos e compreensões construídos e desvelados pela pesquisadora, será apresentado, de forma simplificada, na seção abaixo, uma vez que os limites do presente capítulo não permitem maior aprofundamento. Repita-se, o presente trabalho objetiva focar no relato de experiência, como um processo descritivo da aplicação da ATD numa atividade prática. Mas é preciso deixar claro que o metatexto não resulta em apenas um ou dois parágrafos, ele se materializa no que chamamos de ‘resultados e discussões’ de uma pesquisa.

Deste modo, representa uma construção textual eivada de cientificidade, mas que não evidenciam verdades absolutas, pois evidenciam apenas os novos sentidos construídos pelo pesquisador, com base nas articulações das suas UE e UT, que foram elaboradas com base no seu interesse investigativo. De modo que um mesmo corpus investigado por mais de um pesquisador, por

exemplo, poderá suscitar construções de múltiplas compreensões e, assim, metatextos diferentes. O olhar da autora foi para o tema que já lhe era conhecido desde sua pesquisa em doutorado.

### **Metatexto: os contextos de realização da EA nos cursos de licenciatura em ciências da natureza**

Os resultados demonstram que a Educação Ambiental - EA se faz presente nos cursos de formação inicial do professor em ciência da natureza de maneira insipiente, e a forma como ela é prevista nos currículos (em poucos componentes curriculares) não dá conta do previsto no art. 11 da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999), que determina que a mesma deve fazer parte de todas as disciplinas dos cursos de formação inicial do professor.

Carvalho (2020) considera que a transversalidade afastou a EA do processo formativo e do currículo, uma vez que passou a se realizar por meio de projetos e atividades esporádicas, pontuais, descontextualizadas e descontínuas, ou em algumas poucas disciplinas que não dialogam com as demais áreas do conhecimento.

Para que possa responder com eficiência aos desafios impostos pela problemática socioambiental, a EA precisa se realizar numa perspectiva crítica e no contexto do paradigma da complexidade, capazes de promover a práxis transformadora e uma compreensão mais ampla das inter-relações entre as múltiplas questões envolvidas na problemática em questão, que mobilizem posturas contra-hegemônicas (GUIMARÃES; CARTEA, 2020).

### **Considerações finais**

O curso *Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática*, no modelo metodológico e didático proposto, foi de fundamental importância para a compreensão teórico e prática da ATD pela autora, uma experiência única que contribuirá para o desenvolvimento de sua pesquisa de doutorado em andamento. O curso não só viabilizou novos entendimentos, aprendizagens, novas formas de compreender e de fazer pesquisa qualitativa, mas também possibilitou que a autora aprofundasse e tornasse cada vez mais significativos seus estudos teóricos. A leitura de textos, de qualquer natureza (científicos, ficção, notícias), já não se realiza mais da mesma forma, pois a autora agora

é levada pelo desejo de mergulhar neles em profundidade e intensidade, almejando assim, possibilidades de construir suas próprias compreensões, sentidos e significados, como aprendiz protagonista do seu próprio aprendizado.

Apesar do primor inquestionável como os livros e artigos científicos sobre ATD foram escritos e comunicados por Moraes e Galiuzzi, colocar em prática estes conhecimentos teóricos é um desafio que demanda muito esforço, mas que se tornou mais viável com a experiência prática de, literalmente, colocar a mão na massa sob a supervisão e orientação de dois grandes professores, Valéria Marcelino e Arthur Silva, aos quais se registram a parabenização e o agradecimento da autora deste trabalho.

## Referências

- 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 25 mai. 2022.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A pesquisa em educação ambiental: perspectivas e enfrentamentos. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, vol.15, n.1, p. 39-50, jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2020-15126>. Acesso em: 25 mai. 2022.
- GUIMARÃES, M.; CARTEA, P. A.M. Rota de Fuga para Alguns, ou Somos Todos Vulneráveis? A Radicalidade da Crise e a Educação Ambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente**, n. especial, p. 21-43, jun, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a40331>. Acesso em: 25 mai. 2022.
- LACERDA, N. O. S.; LOGUERCIO, R. (Org.). XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – Enpec, 2021. **Anais** [...] ABRAPEC, 2021. *Online*. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-xiii-encontro-nacional-de-pesquisa-em-educacao-em-ciencias>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- MARCELINO, Valéria de Souza. **Uma análise textual discursiva dos problemas e perspectivas do ensino de química pela ótica de seus professores de campos dos Goytacazes-RJ**. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Ciências Naturais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2012. Disponível em: [http://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/10513/mod\\_resource/content/1/TESE%20P%20IMPRIMIR%20corrigida.pdf](http://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/10513/mod_resource/content/1/TESE%20P%20IMPRIMIR%20corrigida.pdf). Acesso em: 06 mai. 2022.

- MORAES, Roque. Uma tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: 03 mai. 2022.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/1775>. Acesso em: 03 mai. 2022.
- MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 26 mai. 2022.
- SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. A análise textual discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 114-130, jan./abr. 2022. Disponível em: Acesso em: 03 mai. 2022.
- SILVA, Norma Nancy Emanuelle Silverio da; TAUCEDA, Karen Cavalcanti. Reflexões sobre a Educação Ambiental Crítica na formação inicial do professor de química: contribuições para a ambientalização curricular. In: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – Enpec, 2021. **Anais** [...] ABRAPEC, 2021. *Online*. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75948>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- SOUZA, Pricila Silva de; BOMFIM, Alexandre Maia do. Educação Ambiental na Formação Docente pela Educação a Distância: estudo sobre a Licenciatura em Ciências Biológicas do Consórcio Cederj. In: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – Enpec, 2021. **Anais** [...] ABRAPEC, 2021. *Online*. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76223>. Acesso em: 10 mai. 2022.

# 24. A institucionalização de uma formação docente precarizada para a educação profissional: uma Análise Textual Discursiva da Resolução CNE/CP nº 1/2021

Priscila Patrícia Moura Oliveira<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.24

## Introdução

Simões (2010, p. 109) assevera que “o sistema educacional não é só um instrumento da classe dominante, mas um produto do conflito dos interesses de classe”. Inicialmente impactante, essa afirmação passa a fazer todo sentido quando se analisa a trajetória da educação brasileira, notadamente marcada por ações desencadeadas pelas forças políticas e econômicas, com o intuito de atender às necessidades do capital.

Para Moura (2010), a educação profissional pode ser apontada como um símbolo dessa constatação, uma vez que é “marcada historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país” (MOURA, 2010, p. 60). Surgida oficialmente em 1809, essa modalidade foi originalmente criada para ensinar aos desvalidos alguma

---

1 Aluna de doutorado do PPGEducS - UNIVAS, Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT - IF Sudeste MG, Especialista em Uso Educacional da Internet pela UFLA e em Mídias na Educação pela UFSJ, Pedagoga pela UEMG. Contato: priscila.patricia@escolar.ifrn.edu.br

atividade prática com a qual pudessem trabalhar e se sustentar, evitando que se tornassem vadios.

As ações organizativas do Estado, ocorridas a partir do início do século XX, foram e têm sido responsáveis por substituir o viés assistencialista da educação profissional por uma perspectiva mais instrumentalizadora, de preparação do trabalhador para o mercado de trabalho. Portanto, fazem com que essa modalidade siga sustentando a histórica dualidade educacional, que segrega social, cultural e economicamente ao se destinar apenas aos trabalhadores, enquanto a elite permanece tendo pleno e facilitado acesso ao ensino propedêutico, que é a porta de entrada para o ensino superior (MOURA, 2010).

O texto que aqui se apresenta configura-se em uma análise textual discursiva dos critérios estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 1/2021 (BRASIL, 2021) para a formação dos docentes da educação profissional. O objetivo da referida análise é compreender os elementos do regramento legal que corroboram para a precarização da educação profissional e, conseqüentemente, com a manutenção da dualidade educacional.

## **Referencial teórico**

Conforme o art. 2º da recente Resolução CNE/CP nº 1/2021, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica, a educação profissional é uma modalidade educacional “em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2021, s/p). Considerando a base econômica capitalista em que boa parte da sociedade atual se sustenta, há que se considerar que a estrutura e as exigências às quais se refere o regramento legal encontram-se no âmbito do regime de acumulação flexível. Simões (2010) o caracteriza como aquele desencadeado pela implementação de tecnologias de base microeletrônica e embasado na flexibilidade dos processos de produção, dos mercados de trabalho e dos padrões de consumo.

Kuenzer (2021) ressalta que, neste novo modelo de produção, o trabalhador é continuamente incluído e excluído dos processos produtivos conforme as necessidades por ele apresentadas, haja vista a diversificação das ações e dos produtos decorrentes. Portanto, para que se mantenha empregado o maior tempo possível e sofra menos com esses processos, faz-se necessário que o

trabalhador detenha cada vez mais capacidades e habilidades, de modo a adaptar-se à tarefa que for necessária.

Como, porém, tal necessidade é temporária, haja vista o pouco tempo de vínculo ao processo produtivo, o conhecimento a ser apresentado nesse ínterim não carece de aprofundamento ou especialização. Advém daí o conceito de aprendizagem flexível, disfarçado de flexibilização de ofertas, de conteúdos e de formas de ensinar e de aprender, mas que no fundo visa apenas imbuir o trabalhador de saberes rasos, momentaneamente aplicáveis e facilmente substituíveis.

Para Kuenzer (2021), os docentes não ficam de fora desse fenômeno de precarização, tanto do ponto de vista do trabalho quanto do viés da formação. Assim como a flexibilização alcançou os currículos, os processos e até mesmo as formas de contratação docente, também atingiu em cheio a formação de profissionais, principalmente aqueles para a educação profissional. Ora, se o profissional vai “trabalhar nas escolas com condições precárias de trabalho pedagógico e que atendem aos alunos da classe trabalhadora, não é necessário um professor plenamente qualificado” (KUENZER, 2021, p. 245).

Outrossim, se o conhecimento se destina apenas à atuação provisória no mercado de trabalho, no qual a permanência está diretamente vinculada à adaptabilidade e à capacidade produtiva, mais vale um instrutor sem qualquer formação pedagógica, mas com vasta experiência profissional, que vai ensinar a “como fazer”, do que um professor, que vai ensinar o “porquê de fazer”. É perceptível, portanto, o quanto a precarização da formação docente para a atuação na educação profissional contribui para consolidar o movimento de precarização da formação oferecida aos trabalhadores. Mantém-se, dessa forma, um ciclo que enraíza a aprendizagem flexível e solidifica a dualidade educacional como a característica principal da educação profissional brasileira.

## **Percurso metodológico**

Este trabalho foi desenvolvido por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), definida por Moraes (2003, p. 209) como “um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos”. Assim, ao aplicar este método na análise da Resolução CNE/CP nº 1/2021

(BRASIL, 2021), tencionava-se obter um novo panorama acerca do que esta determina para a formação de docentes que atuam na educação profissional.

Uma vez delimitado o corpus de análise, a saber, o capítulo XVII da referida resolução, que trata especificamente da formação de docentes para a educação profissional e tecnológica, deu-se prosseguimento à aplicação do método, realizando-se a sua unitarização. Conforme Moraes (2003), neste processo acontece a desconstrução do texto, destacando os elementos que o constituem de fato, de maneira a “perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores” (MORAES, 2003, p. 195).

Com a unitarização, foram obtidas dezessete unidades de sentido, as quais foram reescritas de modo a exprimir seu significado factual e aplicável ao objetivo de investigação. De posse dessas unidades e das palavras-chave que as identificavam, procedeu-se à busca de interlocutores teóricos, com os quais fosse possível estabelecer correlações. Através das leituras de Kuenzer (1999), Kuenzer (2017) e Piccinini, Magalhães e Moreira (2021), foram elencadas oito unidades teóricas, as quais foram submetidas ao mesmo processo de reescrita e definição de palavras-chave.

As unidades teóricas e empíricas resultantes foram então submetidas ao processo de categorização, descrito por Moraes (2003, p. 197) como o “processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. O autor ressalta que este momento propicia uma compreensão aprofundada do objeto de análise através do movimento de exame e reexame das descrições e interpretações feitas pelo pesquisador. A realização deste movimento resultou no desvelamento de dezessete categorias iniciais, quatro categorias intermediárias e duas categorias finais (quadro 1).

Quadro 1 – Descrição do processo de categorização (continua)

<b>Código</b>	<b>Unidades de sentido</b>	<b>Categorias Iniciais</b>	<b>Categorias Intermediárias</b>	<b>Categorias Finais</b>
US01	(...) realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas	De que maneiras pode se dar a formação para EPTNM	Tipos de formação aceitas para atuar na EPTNM	A formação para atuação na EPTNM pode se dar de diversas formas “não pedagógicas” que não a licenciatura.
UT03	(...) substituição do professor por trabalhadores sem formação (notório saber, capacitado, “habilitado”, polivalente), quando não por artefatos tecnológicos (PICCININI; MAGALHÃES; MOREIRA, 2021, p. 366)			
US10	(...) reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura,	Certificação de competência		
UT04	No caso específico das competências, elas poderão ser certificadas desde que comprovadas por demonstração prática, experiências de trabalho supervisionadas ou adquiridas fora do ambiente escolar, o que permite reconhecer conhecimentos tácitos. (KUENZER, 2017, p. 335).			

Quadro 1 – Descrição do processo de categorização (continua)

US11	(...) profissionais com notório saber			
UT01	(...) admitir o notório saber para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação e experiência profissional. (KUENZER, 2017, p. 15).	Notório saber		
US12	(...) poderá ter equivalência ao correspondente nível acadêmico	Equivalência de saberes	Possibilidade de formação “não pedagógica” para não licenciados	
US13	(...) formação em serviço, (...) plano especial de preparação de docentes (...).			
UT06	(...) professores de educação profissional são de outro tipo, devendo ser formados em espaços e por atores diferenciados; dada a clientela desses cursos (...) (KUENZER, 1999, p. 182).	Formação instrumental		
US02	(...) em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE			
UT07	Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência (...) (KUENZER, 1999, p. 182).	Regulamentação segue normas do sistema		

Quadro 1 – Descrição do processo de categorização (continua)

US03	(...) reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino	Sistema de ensino reconhece	Esferas responsáveis por possibilitar a formação não pedagógica para a EPTNM	A prerrogativa de conceder as formações “não pedagógicas” para atuação na EPTNM é diversos atores, incluindo esferas não educacionais e leva mais em consideração a experiência profissional do candidato e sua capacidade para instruir do que aspectos pedagógicos.
US04	(...) atestados por (...) prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada	Escolas públicas ou privadas podem “conceder” formação		
US05	(...) ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas,	Instituições públicas ou privadas podem “conceder” formação		
US06	(...) pela instituição ou rede de ensino ofertante.	Instituições de ensino podem “conceder” formação		
US07	(...) na ponderação da avaliação do corpo docente,	Docentes podem “conceder” formação		
US08	(...) a instituição de ensino deve propiciar	Instituições de ensino devem “conceder” formação		

Quadro 1 – Descrição do processo de categorização (continua)

US09	(...) respectivo órgão supervisor do correspondente sistema de ensino			
UT05	(...) substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral (KUENZER, 2017, p. 338 – 339).	Sistema de ensino ciente		
US14	(...) no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional.	Tempo de docência na EPTNM		
US15	(...) demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais		Pré requisito para atuação mesmo sem formação pedagógica	
UT02	(...) admitir o conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo (KUENZER, 2017, p. 15)..	Experiência profissional		

Quadro 1 – Descrição do processo de categorização (conclusão)

US16	A demonstração de competências profissionais em sua atuação no mundo do trabalho, (...) aliada à excelência no ato de ensinar a trabalhar,	Competência profissional para ensinar a trabalhar		
UT08	Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; (...) (KUENZER, 1999, p. 182).			
US17	(...) em face das características desta modalidade de ensino e suas exigências em termos de saberes operativos	Saber instruir (que é diferente de ensinar)		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

## Resultados e discussão

Conforme Moraes (2003), a culminância do método de Análise Textual Discursiva se dá através da construção de metatextos relacionados às categorias finais emergidas, em que elas são conectadas e reescritas com base na imersão textual a qual se submeteu o pesquisador, exprimindo o sentido que este inicialmente buscava.

Aqui, o metatexto I se refere à primeira categoria final determinada, a qual se ocupa de explicar a existência de possibilidades de formações “não pedagógicas” para a atuação na educação profissional, bem como de elencá-las. Já o metatexto II expõe que a prerrogativa de conceder as formações “não pedagógicas” para atuação na educação profissional é de diversos atores, incluindo esferas não educacionais, em que se leva mais em consideração

a experiência profissional do candidato e sua capacidade para instruir do que aspectos pedagógicos.

### **Metatexto I: Possibilidades de formações “não pedagógicas” para atuação na educação profissional**

Logo em seu artigo inicial, o capítulo XVII da Resolução CNE/CP nº 1/2021 escancara que a formação inicial de docentes para a educação profissional “realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou *outras formas*” (BRASIL, 2021, s/p, grifo nosso). Portanto, o excerto não só torna possível que profissionais sem formação pedagógica atuem na modalidade, quanto permite também que aqueles que não detenham sequer formação em nível superior também o façam, sem nem ao menos estabelecer uma ordem de prioridade entre as possibilidades elencadas.

Conforme o texto legal, para além da formação pedagógica, ou em nível de graduação, podem ser admitidos como docentes os profissionais que detenham também o reconhecimento de notório saber ou a certificação de competências, esta última sendo até mesmo equivalente à licenciatura. Ambos são normatizados e/ou oferecidos pelo próprio sistema de ensino e se destinam a verificar habilidades meramente práticas. Contudo, caso tais possibilidades não sejam suficientes para atender a demanda, ainda pode-se recorrer à formação do docente em serviço, mesmo este não tendo experiência alguma, seja profissional ou docente.

Para Kuenzer (1999), essa ampliação da possibilidade de atuação na educação profissional para além dos licenciados pode advir de uma ideia proveniente do senso comum, de que a modalidade tem especificidades próprias, relacionadas tanto ao aprendizado da prática laboral quanto à clientela atendida. Por isso, os docentes que nela atuam não careceriam de formação pedagógica, uma vez que precisam apenas ensinar a fazer, instruir para o trabalho prático.

Contudo, Piccinini, Magalhães e Moreira (2021) ressaltam que a substituição dos professores por profissionais sem formação pedagógica, os quais possuem apenas experiência e/ou habilidades em seus nichos de atuação, reflete e corrobora com a desvalorização e com o avanço da precarização da carreira docente.

Metatexto II: Responsáveis e requisitos para a concessão de possibilidades de formações “não pedagógicas” para atuação na educação profissional

Além de se equiparar à formação pedagógica, os processos de reconhecimento e certificação mencionados no capítulo independem dela e podem ser concedidos a profissionais que comprovem experiência docente, capacidade de instruir e, principalmente, experiência profissional. Esta última, altamente valorizada no texto legal, aparece com condição *sine qua non* para a atuação como docente da educação profissional, tanto que nem se exige tempo mínimo de atuação comprovada para obtenção da certificação, apenas a demonstração de “níveis de excelência profissional” (BRASIL, 2021, s/p). Tal observação revela grande contraponto quando se observa que, para obtenção de igual certificação por meio de comprovação de experiência docente, faz-se necessário contabilizar cinco anos de efetivo exercício.

Kuenzer (2017) ressalta que preferir docentes com experiência puramente profissional àqueles com formação pedagógica adequada para a atuação na educação profissional corrobora com a substituição de uma formação robusta por uma superficial e instrumentalizada, focada exclusivamente na execução da tarefa. Além disso, reduz-se a formação pedagógica ao que Kuenzer (1999, p. 182) chama de “domínio de meia dúzia de técnicas pedagógicas”, disfarçadas no texto legal como “excelência no ato de ensinar a trabalhar” (BRASIL, 2021, s/p).

Confirma-se assim o que a autora expõe, de que atualmente qualquer um pode ser professor. E isso com a anuência do sistema de ensino, que não só normatiza tais formações precarizadas, como também as reconhece, dividindo tais responsabilidades com outras instâncias, como os sistemas regionais de ensino, as instituições de ensino, os docentes e até mesmo as empresas. Isso pode se justificar pela tendência neoliberalista do governo de atender às necessidades de esferas totalmente alheias à educação, como as empresas, as quais cobram autonomia em troca de investimento e trabalhadores aptos a atuar no regime de acumulação flexível.

Para Kuenzer (1999), “ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência (...)” (KUENZER, 1999, p. 182). E, ao negar a necessidade da atuação de um docente acadêmica e pedagogicamente formado na educação profissional, o

sistema de ensino nega também a capacidade formativa dessa modalidade, reduzindo-a a uma montadora de trabalhadores, dos quais nada mais se espera que não repetir movimentos, discursos e práticas, tal qual preconizado pelo regime de acumulação flexível.

## Conclusão

Moraes (2003) utiliza a metáfora da “tempestade de luz” para exemplificar como a aplicação da metodologia de Análise Textual Discursiva propicia novas compreensões do corpus no qual é aplicada. Para ele, a desordenação que se efetiva no texto ilumina pontos obscuros e pouco explorados, trazendo ao pesquisador novos panoramas de análise e discussão. É possível afirmar, então, que a aplicação da ATD na análise do capítulo XVII da Resolução CNE/CP nº 1/ 2021 teve exatamente este efeito. Não que o texto legal já não seja suficientemente alarmante em uma primeira e superficial leitura, em que se percebe claramente o descaso com a formação de docentes da educação profissional. Mas, como acontece em todo regimento legal, a organização do texto e o emprego de termos técnicos podem causar interpretações errôneas por parte do leitor.

A ATD “iluminou” pontos cruciais para que se compreenda como a precarização da formação docente para a educação profissional tem sido realmente institucionalizada. Uma delas é a admissão pelo próprio sistema de ensino de outras formações que não a licenciatura para a atuação na modalidade, demonstrando a conivência do Estado com a precarização da formação profissional para o trabalhador. Esta, como já discutido aqui, não carece de aprofundamento, e sim de aplicabilidade mercadológica temporária, conforme dita o regime de acumulação flexível.

Outro ponto que ficou claro foi a variedade de possibilidades de formação (e também de ausência dela) das quais se pode lançar mão para oferecer a educação profissional. Assim, torna-se quase impossível que a modalidade não possa ser oferecida por falta de docentes, garantindo que o capital terá, de qualquer maneira, a mão de obra (des)qualificada que necessita para seguir sua expansão. Por fim, a clara preferência por profissionais dotados de experiência prática em detrimento dos pedagogicamente preparados para a docência, demonstra que a educação profissional continua sendo tratada pelo

próprio sistema de ensino como uma modalidade de simples instrução para o trabalho, sem qualquer valor social, cultural ou histórico.

Portanto, conclui-se que a análise do capítulo XVII da Resolução CNE/CP nº 1/2021 por meio da ATD demonstrou a clara institucionalização da precarização da formação docente para a educação profissional. Uma vez cientes de que tal movimento parte do próprio sistema de ensino, é possível empreender esforços no intuito de seguir lutando pela valorização da educação profissional e pelo fim da dualidade educacional.

## Referências

- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Diário Oficial da União, edição 3, seção 1, p. 19, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 163–183, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-0033\\_1.pdf](https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-0033_1.pdf). Acesso em: 20 mai. 2022.
- KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (Org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2021. p. 235-250. Disponível em: [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook\\_-\\_Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook_-_Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf). Acesso em: 06 jun. 2022.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tX-zdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- MOURA, D. H. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 59 – 79.

PICCININI, C. L.; MAGALHÃES, L. K. C.; MOREIRA, V. M. V. A reprodução da força de trabalho e a crise de acumulação: pensando sob a perspectiva docente. *In: MAGALHÃES, J. et al. Trabalho docente sob fogo cruzado.* Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2021. p. 365-387. Disponível em: [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook\\_-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook_-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf). Acesso em: 20 mai. 2022.

SIMÕES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. *In: MOLL, J. (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 96-119.

## 25. Sobre o curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Recife

Talita de Cássia Lima Paiva<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.25

### Introdução

A Biblioteconomia é uma das ciências do campo da informação que possui mais tempo de atuação, uma vez que sua existência está ligada ao surgimento da biblioteca. No Brasil, seu começo antecede à vinda da família real em 1808, porém, com a chegada da realeza, ocorreram transformações culturais na sociedade, pois a colônia era desprovida do conhecimento e da cultura que a realeza desfrutava além continente. A fundação da Biblioteca Nacional, Imprensa Régia e demais canais de informação fomentaram a cultura e, em consequência, o diálogo entre intelectuais. Os jornais eram espelhos dessas diferentes interpretações; durante o período imperial, o Correio Braziliense já fazia oposição política às imposições e restrições do Estado, as quais eram registradas no jornal do governo, A Gazeta do Rio de Janeiro (MARTINS, 1996).

Atualmente, independente do formato (impresso, digital, radiofônico ou televisivo), o jornal continua sendo um espaço para manifestação e diálogo. No caso da Biblioteconomia, após seu estabelecimento enquanto ciência no

---

1 Mestranda em Ciência da Informação pelo PPGCI IBICT-UFRJ. Especialização em Arquivologia pela Faculdade Dom Alberto. Especialização em Biblioteconomia e Gestão de Bibliotecas Escolares pela Universidade Candido Mendes. Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

país pelo Decreto nº 8.835, de 11 de julho de 1911 (BRASIL, 1911), tornou-se tema em diferentes manchetes nos jornais brasileiros. Durante as décadas seguintes, a Biblioteconomia continuou sendo conteúdo em muitos jornais no país. Assim como na década de 1950, período de aberturas de muitos cursos, inauguração de instituições e demais acontecimentos que impactaram o campo biblioteconômico, essa área passou a fornecer muita informação para divulgar e opinar pelas imprensas no Brasil.

Os assuntos eram trazidos à tona por diferentes personagens, entre estes o intelectual Edson Nery da Fonseca, bibliotecário, escritor, jornalista, professor. Esse nordestino de Recife exerceu diferentes funções em diferentes estados e instituições do país, chegando, até mesmo, no exterior. Entre os tópicos abordados por Edson da Fonseca está a má gestão e o desinteresse expressivo dos governantes pela Biblioteconomia ou, mais especificamente, pelos cursos de Biblioteconomia.

Tal fato é descrito no corpus analisado neste trabalho, no qual o professor Edson se posiciona em relação às ações do então prefeito de Recife, Manuel César de Moraes Rego, sobre o curso de Biblioteconomia da Universidade do Recife. O título do artigo *A propósito do curso de Biblioteconomia da Universidade do Recife*, divulgado no jornal Diário de Pernambuco, em 1950, ilustra bem a intencionalidade do escrito (FONSECA, 1950).

Esse documento, como explanado, reproduz o papel dos jornais como espaço para debates e estímulo às transformações sociais, proporcionando conhecer um recorte histórico muito importante da Biblioteconomia brasileira. Por isso, diante do exposto, este capítulo busca compreender a perspectiva de Edson Nery da Fonseca por meio das manchetes do Jornal Diário de Pernambuco sobre a criação do curso de Biblioteconomia na Universidade Federal de Pernambuco. Como objetivos específicos, propõe-se: conhecer o perfil jornalístico do Diário de Pernambuco; contextualizar o debate entre Edson Nery da Fonseca e o prefeito de Recife, Moraes Rego; distinguir aspectos da criação do curso pela fala de Edson Nery da Fonseca.

## **Metodologia**

As palavras revelam muito sobre os interesses extrínsecos e intrínsecos dos indivíduos. No artigo analisado, o autor clama por eventos passados e por pessoas que não estavam presentes na construção do texto, porém são

relembrados para reconstituir e validar memórias. Portanto, no caminho investigativo, é necessário discriminar todo o escrito. A Análise Textual Discursiva (ATD) auxilia no desembaraço de todas as linhas e entrelinhas do corpus selecionado. Logo, essa metodologia de análise é

[...] descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise (MORAES, 2003, p. 191 apud MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Diante disso, o corpus foi unificado a partir de unidades de significado, ou seja, trechos que representam as ideias de seu autor, o bibliotecário Edson Nery da Fonseca. Posteriormente, as unidades teóricas proporcionaram a interpretação ou aprofundamento do sentido a ser transmitido da unidade de significado ou sentido. Após a subdivisão em unidades, foi necessária a categorização para agrupar por semelhanças e estabelecer relações necessárias à construção do metatexto. Em outras palavras, o metatexto é a comunicação da soma das leituras do autor da fonte analisada e do autor do ensaio.

Como primeira etapa, “A desconstrução e unitarização do corpus consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes [...]” (MORAES, 2003, p. 195). Por isso, o texto foi fragmentado em unidades empíricas (trechos do corpus que possuem significado) e unidades teóricas (trechos de outras fontes com informações que atribuem sentido às unidades teóricas e permite o encadeamento do metatexto), conforme pode ser observado no primeiro quadro. Esta investigação se classifica enquanto uma pesquisa qualitativa, uma vez que “[...] é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação

dos dados [...]” (CRESWELL, 2007, p. 186). Tais dados, obtidos por meio de método histórico, favorecem a investigação de

[...] acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época [...] (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 107).

Também é caracterizada como explicativa, pois busca identificar e explicar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos (PRODANOV; FREITAS, 2013). Ademais, é uma pesquisa de caráter histórico com recuperação de fontes documentais e bibliográficas. Entre os documentos, estão edições de jornais acessados pela Hemeroteca Nacional Digital, da Fundação da Biblioteca Nacional.

O jornal acessado é o Diário de Pernambuco, o jornal mais antigo em circulação na América Latina. Esse periódico foi fundado em Recife, em 7 de novembro de 1825, pelo tipógrafo Antonino José de Miranda Falcão. Foi adquirido em 1931 pelo Diários Associados, do empresário Assis Chateaubriand. Na Hemeroteca, estão disponíveis edições das décadas de 1820 a 1990; a edição consultada foi a número 9, ano 125, do dia 12 de janeiro de 1950, quinta-feira, possui 14 páginas e foi vendida no valor de Cr\$ 0,80 cruzeiros. As assinaturas anuais e semestrais, respectivamente, custavam Cr\$ 220,00 e Cr\$ 120,00.

O periódico se propõe a noticiar acontecimentos de política, economia, cultura e classificados, sendo esse o precursor dos classificados e dos reclames publicitários. Atualmente, ainda possui versão impressa, mas acompanha a modernidade com a versão digital. (CRUZ, 2018; HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA, 2020).

As fontes secundárias incluem obras de metodologia para melhor circunscrição do objeto e delimitação da pesquisa. Produção de Moraes (2003), especialista da temática, sites da Prefeitura do Recife e obras para inteiração sobre o perfil jornalístico das fontes documentais e outras para o estudo da trajetória de vida dos personagens e instituições envolvidas, mencionadas ou não nas matérias, foram fontes que favoreceram uma aproximação com a realidade dos fatos históricos relatados.

Quadro 1 - Etapa de Unitarização (continua)

CÓDIGO	UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE TEÓRICA
<p><b>ARTIGO-01FALA 01</b> Prefeito. Reitor. Curso de Biblioteconomia do Recife.</p>	<p>O prefeito do Recife enviou ao Reitor Joaquim Amazonas um ofício a respeito da criação do Curso de Biblioteconomia da Universidade de Recife.</p>	<p>“Dr. Joaquim Ignácio de Almeida Amazonas foi eleito o primeiro Reitor da Universidade do Recife, nomeado através da Portaria Nº 579 de 06 de agosto de 1946, assinada pelo então Presidente da República Eurico Gaspar Dutra. Foi Reitor de agosto de 1946 a agosto de 1959 - reeleito para vários mandatos, desempenhou a função de reitor por 12 anos, falecendo antes do término do último mandato (ago/1959). Foi aposentado como professor Catedrático em 1949, mas continuou a frente da Reitoria.” (CURIOSIDADES..., 2021, não paginado.)</p> <p>“Homem público de destaque em sua atividade e de reconhecida estatura moral, Manoel Antonio de Moraes Rego foi nomeado, em 1915, pelo governador Manoel Borba para administrar o Recife, cargo que exerceu como prefeito da cidade até 1918. Foi professor da Escola de Engenharia de Pernambuco, de 1904 a 1951, e diretor da instituição por dois períodos, de 1917 a 1930 e de 1939 a 1948. Moraes Rego foi também engenheiro-chefe de fiscalização do porto do Recife. Em 1905, fundou a Escola Livre de Engenharia. Foi fundador do Clube de Engenharia de Pernambuco, em 1919, e presidente do Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de Pernambuco (Crea-PE) em dois mandatos, em 1941 e 1947.” (MEMORIAL..., 2021, não paginado).</p> <p>“Há 100 anos, o governador Manoel Borba nomeava o engenheiro Manoel Antonio de Moraes Rego, como prefeito do Recife.” (DE VOLTA..., 2021, não paginado).</p>

Quadro 1 - Etapa de Unitarização (continua)

CÓDIGO	UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE TEÓRICA
<p><b>ARTIGO-01FALA01.1</b></p> <p>Ofício. Diretoria de Documentação e Cultura.</p>	<p>Ofício que foi enviado nos jornais pela Diretoria de Documentação e Cultura, como se fosse uma peça notável, quando é, na verdade um documento que envergonha a quem o assinou.</p>	<p>O Departamento de Documentação e Cultura (DDC) era uma repartição Municipal, subordinada ao prefeito da capital pernambucana que substituiu a Diretoria de Estatística e Propaganda e Turismo (DEPT), que passou a se chamar Diretoria de Documentação e Cultura em 1945. Em 1953, durante a reforma administrativa determinada pelo prefeito José do Rego Maciel, a Diretoria passou a denominar-se Departamento de Documentação e Cultura. Os serviços do Departamento sofreram vultosas mudanças, tanto nos seus serviços como na sua estrutura. Ele conseguiu trazer uma nova proposta para vida cultural da cidade, sobretudo nas áreas menos favorecidas. Os seus programas culturais desenvolvidos durante muitos anos proporcionaram a criação de bibliotecas populares, em bairros periféricos do Recife; discotecas, onde era possível ter acesso a músicas eruditas e folclóricas; apresentação de concertos musicais e peças teatrais, na maioria das vezes em praça pública; o cinema popular e o turismo que oferecia excursões com preços mais acessíveis aos menos favorecidos economicamente. Assim, o artigo tem como objetivo analisar e problematizar a criação do Departamento de Documentação e Cultura e a sua importância para o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para o fomento da cultura e educação na cidade do Recife na década de 1950. (SANTOS; SOUZA, 2018, p. 1).</p>
<p>ARTIGO01FALA01.2</p> <p>Inverdades</p>	<p>O ofício está, do princípio ao fim, cheio de inverdades como pasaremos a demonstrar</p>	

Quadro 1 - Etapa de Unitarização (continua)

CÓDIGO	UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE TEÓRICA
<p><b>ARTI- GO01PERG01</b></p> <p>Notícia em julho. Prefeitura do Recife.</p>	<p>O prefeito começa dizendo que teve conhecimento “da criação, na Universidade do Recife, de um curso de Biblioteconomia, nos moldes do curso instituído, em julho do ano próximo passado, pela Prefeitura Municipal do Recife. ”</p>	
<p><b>ARTIGO- 01RESP01.1</b></p> <p>Notícia em dezembro. Biblioteca Nacional.</p>	<p>A única notícia acerca do Curso de Biblioteconomia da Universidade do Recife foi a publicada pelos jornais do dia 27 de dezembro próximo passado. E o que está escrito na referida notícia é que o curso de Biblioteconomia da Universidade funcionará “de acordo com a legislação do ensino referente aos cursos mantidos pela Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro”</p> <p>Ninguém pensou, nem disse, nem escreveu que o curso da Universidade será criado nos moldes do curso instituído pela Prefeitura.</p>	<p>“[...] Curso de Biblioteconomia destinado a preparar especialistas em organização e administração de bibliotecas.” (CURSO ...,1949, p. 3).</p>

Quadro 1 - Etapa de Unitarização (continua)

CÓDIGO	UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE TEÓRICA
<b>ARTI- GO01PERG02</b> Ironia.	Em seguida, diz o prefeito que o curso da Universidade é “o coroamento de nossos esforços iniciais no sentido de dotar esta região de um corpo de bibliotecários familiares” (não teria sido melhor dizer “familiarizados”?) “com as mais recentes técnicas do gênero”	
<b>ARTIGO- 01RESP02.1</b> Ironia.	Desconhecemos quais tenham sido “os esforços iniciais” do Prefeito do Recife em benefício da Biblioteconomia.	
<b>ARTIGO- 01RESPO02.2</b> Prefeito. Indiferença. Curso de Biblioteconomia.	O que podemos dizer, sem nenhum exagero, é que o Prefeito Morais Rego sempre manifestou uma indiferença expressiva (expressiva de sua incultura) pelo curso de Biblioteconomia da Prefeitura	

Quadro 1 - Etapa de Unitarização (continua)

CÓDIGO	UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE TEÓRICA
<p><b>ARTIGO-01RESP02.3</b> Não pagou professores. Não encaminhou projeto. Não compareceu a formatura.</p>	<p>Pois recusou-se a pagar aos professores do referido curso – os quais ensinaram gratuitamente durante um ano -, não encaminhou a Câmara Municipal o projeto de lei criando a Escola de Biblioteconomia do Recife e não compareceu a solenidade da formatura dos bibliotecários</p>	
<p><b>ARTIGO01PERG03</b> Providências do prefeito. Escola de Biblioteconomia do Recife.</p>	<p>O Prefeito leva ainda ao conhecimento do Reitor que resolveu suspender imediatamente as providências que estava tomando (?) acerca da criação da Escola de Biblioteconomia do Recife, tudo no escopo de conferir maior brilho e maior rendimento ao curso previsto por vossa magnificência</p>	
<p><b>ARTIGO-01RESP03.1</b> Ironia.</p>	<p>Vamos contar a história das providências que o Prefeito do Recife tomou em benefício da Escola de Biblioteconomia.</p>	

Quadro 1 - Etapa de Unitarização (continua)

CÓDIGO	UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE TEÓRICA
<p><b>ARTIGO-01RESP03.2</b> Projeto mofando. Projeto Perdido.</p>	<p>Em 2 de dezembro de 1948 o Diretor de Documentação e Cultura dirigiu ao Prefeito um ofício ao qual foi anexado um projeto de lei criando a Escola de Biblioteconomia do Recife. O projeto ficou mofando na mesa do Secretário da Prefeitura, até que foi dado como perdido, tendo o Diretor de Documentação e Cultura enviado nova cópia no dia 18 de março de 1949.</p> <p>Dessa vez o Prefeito achou nova saída para livrar-se do projeto: encaminhou-o ao Procurador dos Feitos “para informar”. Nenhuma informação foi dada até a presente data.</p>	
<p><b>ARTIGO-01RESP03.3</b> Ironia.</p>	<p>Agora vem o Prefeito dizer que estava interessadíssimo pela Escola de Biblioteconomia, mas que desiste dela para que o Curso da Universidade tenha maior brilho...</p>	

Quadro 1 - Etapa de Unitarização (continua)

CÓDIGO	UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE TEÓRICA
<p><b>ARTIGO-01RESP03.4</b> Professores a disposição.</p>	<p>Para demonstrar o seu interesse pelo Curso da Universidade diz o Prefeito que está disposto a pôr á disposição da Reitoria “sem maior ônus para esta Prefeitura os professores bacharéis Milton Ferreira de Melo, Jorge Abrantes e sr. Ernani de Paula Cerdeira, funcionários da Diretoria de Documentação e Cultura – os quais vinham em companhia do sr. Edson Nery da Fonseca o curso da municipalidade...”</p>	
<p><b>ARTIGO-01RESP03.5</b> Espontaneidade.</p>	<p>Sejamos francos e diretos: esta história de interesse do Prefeito pelo Curso de Biblioteconomia da Universidade é pura mistificação.</p>	<p>“[...] seu espírito de polemista, a sua disposição combativa, a sua segurança de cientista [...]” (BELTRÃO, 2001, p. 42)</p>

Quadro 1 - Etapa de Unitarização (conclusão)

CÓDIGO	UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE TEÓRICA
<p><b>ARTIGO-01RESP03.6</b> Disposição sem ônus.</p>	<p>Recentemente o Reitor da Universidade oficiou ao Prefeito Morais Rego, pedindo que o autor desta nota – que era funcionário da Prefeitura – fosse posto à disposição da Universidade por mais dois anos, sem ônus para a Prefeitura, pois os trabalhos de Reforma da Biblioteca da Faculdade de Direito, que o mesmo bibliotecário planejou e está dirigindo ainda não havia terminado.</p>	
<p><b>ARTIGO-01RESP03.7</b> Demissão.</p>	<p>Não atendendo a solicitação do Reitor, o Prefeito negou-se a colaborar com a Universidade numa obra de interesse largamente cultural e não apenas bibliotecônomico, obrigando o autor desta nota a demitir-se do cargo que ocupava na Diretoria de Documentação e Cultura, pois não podia abandonar pela metade os trabalhos a ele confiados.</p>	<p>“Pois bem: um homem desta natureza, sério, culto, realizador, foi sumariamente demitido pelo ‘borocochô’ Joaquim Amazonas, um dos homens menos inteligentes e mais subservidores que já vestiu beca de lente, na congregação da velha Faculdade do Recife [...]” (REGO, 2001, p.34).</p> <p>“As relações com o Reitor eram estáveis e afáveis e o mesmo acontecia com o diretor da Faculdade de Direito [...]” (MARTINS, 2001, p. 64).</p>

Fonte: Elaboração própria com base em Fonseca (1950, p. 4).

As palavras ou frases-chave destacadas na unitarização (presentes na coluna do código) são recursos metodológicos para identificar os tópicos interessantes que contribuem para responder ao objetivo proposto. Esses temas

são rotas de pesquisa que emergiram da análise do corpus e que direcionam o processo de recuperação das fontes, personagens mencionados e relações reportadas, provendo questões e respostas norteadoras e estruturando a construção do metatexto.

Partindo para a categorização, as unidades empíricas são agrupadas por semelhanças. Desse modo, foram identificadas quatro categorias: as falas do Edson Nery da Fonseca, que contextualizam a dissertação no jornal; momentos em que o bibliotecário reitera as falas do prefeito do Recife; as respostas de Edson para as “verdades” do Prefeito; e, por último, as ironias empregadas nos argumentos que expressam a personalidade do escritor.

Para melhor entendimento, as categorias não foram definidas, exclusivamente, pelas palavras-chave, pois, como comentado, elas estão para distinguir os assuntos. As categorias foram estabelecidas também pela estrutura da argumentação e de seus sentidos em: respostas e contrarrespostas.

Quadro 2 - Etapa de Categorização (continua)

CATEGORIAS/unidades	TÍTULO
ARTIGO01FALA 01 Prefeito. Reitor. Curso de Biblioteconomia do Recife.	CONTEXTO
<b>ARTIGO01FALA01.1</b> Ofício. Diretoria de Documentação e Cultura.	
ARTIGO01FALA01.2 Inverdades	
ARTIGO01PERG01 Notícia em julho. Prefeitura do Recife.	REPRODU- ÇÃO PELO EDSON DAS FALAS DO PREFEITO
<b>RTIGO01PERG02</b> Ironia.	
ARTIGO01PERG03 Providências do prefeito. Escola de Biblioteconomia do Recife.	

## Quadro 2 - Etapa de Categorização (continua)

CATEGORIAS/unidades	TÍTULO
<b>ARTIGO01RESP01.1</b> Notícia em dezembro. Biblioteca Nacional.	RESPOSTAS DO EDSON
<b>ARTIGO01RESPO02.2</b> Prefeito. Indiferença. Curso de Biblioteconomia.	
<b>ARTIGO01RESP02.3</b> Não pagou professores. Não encaminhou projeto. Não compareceu a formatura.	
<b>ARTIGO01RESP03.2</b> Projeto mofando. Projeto Perdido.	
<b>ARTIGO01RESP03.4</b> Professores a disposição.	
<b>ARTIGO01RESP03.6</b> Disposição sem ônus.	
<b>ARTIGO01RESP03.7</b> Demissão.	
<b>ARTIGO01RESP03.8</b> Prefeitura oferece funcionários sem ônus.	
<b>ARTIGO01RESP04.2</b> Jorge Abrantes não ministrou aula.	

Quadro 2 - Etapa de Categorização (conclusão)

CATEGORIAS/unidades	TÍTULO
<b>ARTIGO01RESP02.1</b> Ironia.	IRONIA
<b>ARTIGO01RESP03.1</b> Ironia.	
<b>ARTIGO01RESP03.3</b> Ironia.	
ARTIGO01RESP03.5 Espontaneidade.	
ARTIGO01RESP03.9 Ironia.	
ARTIGO01RESP04.1 Ironia.	
ARTIGO01RESP04.3 Ironia.	

Fonte: Elaboração própria com base em Fonseca (1950, p. 4).

Essas categorias iniciais remetem-se ao artigo sobre o curso de Biblioteconomia da Universidade do Recife: contexto, falas do prefeito reproduzidas por Edson da Fonseca e comentários do autor com ironias, ou não, sobre o assunto. Por esse motivo, a categoria final, definida como *Sobre o curso da Universidade do Recife*, constitui-se enquanto título do metatexto, próxima etapa da ATD.

O metatexto pode ser elaborado pelo caminho desenhado pela ATD. A partir da reunião das unidades teóricas e empíricas, o produto deve ser uma reescrita, ou seja, a autoria do que foi interpretado e analisado. Nesse momento, ocorre a comunicação dos dados coletados e a reorganização para criar um texto com o conhecimento que emergiu do estabelecimento das relações entre unidades e categorias.

## Sobre o curso da Universidade do Recife

A Universidade Federal do Recife foi inaugurada em 11 de agosto de 1946, criada por meio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, de 20 de junho de 1946 (BRASIL, 1946). Atualmente e conforme site da instituição, a UFPE é a melhor do Norte-Nordeste. Possui três campi, 104 cursos de graduação presencial, cinco graduações a distância e 152 cursos de pós-graduação, entre outros recursos educacionais oferecidos (UFPE, 2019; CONHEÇA A UFPE, 2022).

Em 1950, figurou nas manchetes do jornal Diário de Pernambuco um embate envolvendo um dos cursos da instituição, mais especificamente o curso de Biblioteconomia da Universidade do Recife. O curso iniciou suas atividades em 1950 e, segundo o próprio site da academia, pelo ânimo da Prefeitura de Recife e do reitor Joaquim Amazonas. Contudo, nos jornais da época, muito se comentou a respeito da criação do curso e do desempenho do prefeito Moraes Rego e do reitor.

Esses comentários do então Bibliotecário Edson Nery da Fonseca exprimem uma versão diferente e questionamentos do “empenho” tanto do reitor quanto do prefeito para a abertura do curso na Universidade. O senhor Manoel Antônio de Moraes Rego era engenheiro e foi eleito como prefeito de Recife durante os anos de 1915 a 1918. Foi mencionado como prefeito na edição de 1950, mas não foi localizado vestígio de sua reeleição.

Joaquim Amazonas, reitor por 12 anos da Universidade Federal de Pernambuco, foi retratado com desprezo e elogios por outros intelectuais, conforme apontado nos resultados da ATD em texto de Martins (2001), que relata a relação amigável entre o bibliotecário e o reitor. No entanto, isso não foi suficiente para manter o profissional na organização da biblioteca da Faculdade de Direito. O descontentamento entre o prefeito e Edson Nery da Fonseca estava explícito por meio das ironias na escrita do professor.

Uma dessas foi sobre o período de conhecimento e publicação da notícia acerca do curso falado pelo prefeito. Em pesquisa na Hemeroteca Nacional Digital, foi encontrada manchete com o título *Curso de Biblioteconomia da Universidade do Recife*, publicada na edição 298, do dia 27 de dezembro de 1949, no Diário de Pernambuco, na qual fez menção à iniciativa do reitor Joaquim Amazonas na criação do curso de Biblioteconomia.

Não foi localizada a notícia mencionada pelo prefeito Morais Rego, de julho de 1949, que estimulou o gestor municipal a organizar o curso de Biblioteconomia nos “moldes na municipalidade”. Entretanto, conforme artigo citado por ele mesmo, o curso funcionaria seguindo as normas da Biblioteca Nacional. Esses ruídos na comunicação e desentendimentos ocasionaram um dos episódios mais tristes relatados na Biblioteconomia: a demissão de Edson Nery da Fonseca do Departamento de Documentação e Cultura (DDC), órgão da prefeitura de Pernambuco onde trabalhava desde 1946.

Esse acontecimento até hoje é comentado em jornais. Em obras, representa a significância que a educação, a história, a cultura, enfim, as ciências humanas têm na sociedade brasileira. O apogeu cultural presente na chegada da família real, mencionado no início deste capítulo, não se fixou em todos os níveis sociais, o que perdura nos investimentos governamentais em relação à formação de profissionais qualificados, manutenção desses intelectuais no país na qualidade educacional do infantil ao médio e, por que não, na quantidade de bibliotecas públicas (estaduais, municipais, comunitárias) no Brasil.

Esse projeto não soma votos expressivos nas urnas e, por isso, fica morando em mesas de secretários ou prefeitos, perdidos ou como novas saídas para livrar-se de uma campanha de pré-governo que segue a lentidão da burocracia interessadíssima. Esse descaso foi declarado pelo jornalista e bibliotecário Edson Nery da Fonseca, com seu “[...] espírito de polemista, a sua disposição combativa, a sua segurança de cientista [...]” (BELTRÃO, 2001, p. 42), nos jornais e demais espaços onde atuou. Esse é o modelo para profissionais e cidadãos preocupados em visualizar um país com igualdades.

## Conclusão

Para entender o conceito e propósito de uma ciência, é importante conhecer sua história. Sua trajetória explana muito sobre a percepção que a sociedade tem sobre o campo. A postura do prefeito de Recife representa a indiferença dos gestores pela gestão documental e crescimento cultural dos cidadãos. Os jornais se estabelecem como espaços e registro de memórias. Com diferentes pontos de vista, oferecem distintas interpretações que necessitam de outras fontes para aproximação do real, como realizado nesta pesquisa.

Respondendo ao intento desta investigação, que foi descobrir a perspectiva de Edson Nery da Fonseca por meio das manchetes do jornal Diário de

Pernambuco sobre a criação do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Pernambuco, foram assinalados os conflitos existentes na administração pública, valorização do ensino, leitura e cultura. A perspectiva de Edson da Fonseca era a favor de um curso de Biblioteconomia com brilho, assim como de uma biblioteca eficiente para atingir esse objetivo. Seu posicionamento foi pioneiro em muitos aspectos, incluindo a criação de cursos e bibliotecas, tornando-se evidente na sua trajetória profissional. O uso de jornais para manifestação também fez parte de sua rotina enquanto atuação no campo da informação.

## Referências

- BAHÉ, Vanessa. Memorial da Engenharia retorna busto de Moraes Rego para o antigo casarão da rua do Hospício. **CREA-PE**, 13 jul. 2011. *Online*. Disponível em: <https://www.creape.org.br/memorial-da-engenharia-retorna-busto-de-moraes-rego-para-o-antigo-casarao-da-rua-do-hospicio/#:~:text=Moraes%20Rego%20foi%20tamb%C3%A9m%20engenheiro,mandatos%2C%20em%201941%20e%201947>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- BELTRÃO, Luiz. Problemas de comunicação da informação científica. *In*: MOTTA, Antônio; VERRI, Gilda Maria Whitaker (Org.). **Interpretação de Edson Nery da Fonseca**. Recife: Bagaço, 2001. p. 42-46.
- BRASIL. **Decreto nº 8.835, de 11 de Julho de 1911**. Aprova o regulamento da Bibliotheca Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1910-1919/decreto-8835-11-julho-1911-502890-republicacao-102224-pe.html>.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 9.388, de 20 de junho de 1946**. Cria a Universidade do Recife e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1946. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-9388-20-junho-1946-417645-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20a%20Universidade%20do%20Recife%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em 06 nov. 2022.
- CONHEÇA a UFPE. Universidade Federal de Pernambuco, **UFPE**, c2022. *Online*. Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- CURIOSIDADES: Dr. Joaquim Ignácio de Almeida Amazonas – O Primeiro Reitor da Universidade do Recife. Universidade Federal de Pernambuco, **UFPE**, 07 abr. 2021. *Online*. Disponível em: [https://www.ufpe.br/arquivocj/curiosidades/-/asset\\_publisher/x1R6vFfGRYss/content/dr-joaquim-ignacio-de-almeida-amazonas-eleito-o-primeiro-reitor-da-universidade-do-recife/590249](https://www.ufpe.br/arquivocj/curiosidades/-/asset_publisher/x1R6vFfGRYss/content/dr-joaquim-ignacio-de-almeida-amazonas-eleito-o-primeiro-reitor-da-universidade-do-recife/590249). Acesso em: 10 jul. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Adriano Charles. **As charges do Diário de Pernambuco no governo Lula: crítica e resistência ao discurso econômico neoliberal**. Natal, RN: EDUFERN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/25916/1/A%20charge%20no%20governo%20Lula.pdf>. Acesso em 06 nov. 2022.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Curso da universidade federal do recife. **Diário de Pernambuco**, ano 125, n. 298, p. 3, 27 dez. 1949. Disponível em: [https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=029033\\_12&pasta=ano%20194&pesq=%22curso%20de%20biblioteconomia%22&pagfis=36971](https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=029033_12&pasta=ano%20194&pesq=%22curso%20de%20biblioteconomia%22&pagfis=36971). Acesso em: 10 jul. 2022.

FONSECA, Edson Nery da. A propósito do curso da universidade federal do recife. **Diário de Pernambuco**, ano 125, n. 9, p. 4, 12 jan. 1950. Disponível em: [https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033\\_13&pesq=%22edson%20nery%20da%20fonseca%22&pasta=ano%20195&hf=memoria.bn.br&pagfis=129](https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_13&pesq=%22edson%20nery%20da%20fonseca%22&pasta=ano%20195&hf=memoria.bn.br&pagfis=129). Acesso em: 10 jul. 2022.

HEMEROTECA DIGITAL. **Biblioteca Nacional Digital Brasil**, 2022. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 06 nov. 2022.

MACHADO, F. De volta para o Passado. **Fernando Machado blog**, 20 ago. 2015. *Online*. Disponível em: <https://www.fernandomachado.blog.br/novo/de-volta-para-o-passado-2227/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: [https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india). Acesso em: 06 nov. 2022.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca, com um capítulo referente a propriedade literária**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

MARTINS, Myriam Gusmão de. Curso de Biblioteconomia da Universidade do Recife. *In*: MOTTA, Antônio; VERRI, Gilda Maria Whitaker (Org.). **Interpretação de Edson Nery da Fonseca**. Recife: Bagaço, 2001. p. 59-64.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. 2003, v. 9, n. 2, p. 191-211. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tX-zdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: 26 mar. 2022.
- PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: FREEVALE, 2013.
- REGO, José Lins de. A demissão de Edson Nery. *In*: MOTTA, Antônio; VERRI, Gilda Maria Whitaker (Org.). **Interpretação de Edson Nery da Fonseca**. Recife: Bagaço, 2001. p. 34-35.
- SANTOS, Rosana Maria dos; SOUZA, Rafael Cipriano de. Exemplo que frutifica: o departamento de documentação e cultura e suas contribuições para as políticas públicas de educação. *In*: V Congresso Nacional de Educação, 2018, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2018. p. 1-12. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47379>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- UFPE em Números. Universidade Federal de Pernambuco, **UFPE**, 07 jun. 2019. *Online*. Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/ufpe-em-numeros>. Acesso em: 21 jul. 2022.

## 26. Revisitando o artigo *Uma análise crítica do ensino de Física à luz da técnica ATD*

Tiago Destéffani Admiral<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.26

### Introdução

Em um contexto educacional marcado pelo amplo acesso à informação, torna-se essencial debater e promover formas de utilizar o espaço das salas de aula para, cada vez mais, ser um espaço de construção de saberes. Abdicado do lugar de detentor do conhecimento, o professor precisa atuar de forma assertiva no sentido de auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem, como um orientador que torne esse processo agradável e eficiente.

Tendo em vista esses pressupostos, o presente capítulo revisita um texto de extrema importância que versa sobre o ensino da física sob uma perspectiva ampla, escrito pelo professor Marco Antônio Moreira, intitulado *Uma análise crítica do ensino de física* (MOREIRA, 2018). De uma forma geral o autor constrói seu texto em pequenas seções, dividindo o assunto em alguns aspectos os quais ele considera importante para análise. O autor em questão possui grande influência na área de ensino de física, sendo responsável pela

---

1 Doutor em Ciências Naturais pela Universidade Estadual no Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Professor adjunto do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física do Instituto Federal Fluminense - IFF/campus centro. Integrante do Núcleo de pesquisa em Física e Ensino de Ciências – NPFEC/IFF. Contato: tdesteffani@gmail.com

difusão de diversos textos considerados referências fundamentais na área, em especial no que diz respeito à teoria da aprendizagem significativa (TAS).

A justificativa central da escolha desse corpus de análise está alicerçada na importância e relevância do texto escolhido, sendo um dos textos mais recentes publicados pelo professor Marco Antônio Moreira. Os temas de escopo do texto, bem como a relevância do seu autor, por si, justificam a escolha do material a ser analisado. Entretanto podemos atribuir mais fatores à essa escolha como, por exemplo, os índices alarmantes de alfabetização científica, apontados por avaliações de abrangência nacional, associados à área de ciências e, de forma particular, em relação à área da física.

O objetivo central da nossa análise é compreender melhor, utilizando a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), a importância que o autor do artigo confere ao aspecto da formação de professores, em relação ao tema por ele abordado em seu artigo.

## **Descrição do artigo e escolha do corpus**

O artigo versa sobre a pesquisa e o ensino de física no Brasil, para isso o texto é subdividido em aspectos analisados individualmente em relação ao tema central. Os temas variam desde como ocorrem as pesquisas de ponta em laboratórios, passa pela formação de professores e chega à outra ponta, os desafios do ensino da física no cotidiano.

O artigo é relativamente curto, apresenta 8 laudas, porém reflete, em boa medida, a opinião do autor de maneira minuciosa. O texto do artigo é extremamente estratificado, tornando-o de fácil leitura e compreensão, sendo dividido em 12 seções, excetuando-se as referências, a saber; Introdução; mas, por que tudo isso? Por que esse ensino?; A pesquisa básica; A pesquisa aplicada; A pesquisa translacional; As publicações; A testagem; As tecnologias de Informação e comunicação (TIC); A formação de professores; Física e cidadania; As situações; Concluindo.

Embora o texto esteja subdividido nessas seções, existe um tema recorrente na maioria delas, que remete à formação de professores. O que pode sugerir que, na visão do autor, esta é uma questão mais central ao tema. No artigo, existe a seção específica sobre a formação de professores, portanto o corpus a ser analisado será exatamente essa seção, de forma a trazer à tona

possíveis implicações contidas no texto que, em um primeiro momento, parecem ter uma forte relação com os outros aspectos trazidos à tona pelo autor.

Ademais, a técnica da ATD é extremamente compatível com o texto a ser analisado, uma vez que o artigo é escrito em formato de opinião; dessa forma, o autor se expressa quase como se estivesse respondendo à uma pergunta em uma entrevista, o que demanda uma análise qualitativa (SILVA; MARCELINO, 2022). Por conta dessa escolha de sintaxe, os argumentos e opiniões emitidos pelo autor se encontram em uma sucessão de alternância, tornando possível uma leitura interpretativa em relação ao seu conteúdo.

### As unidades de análise (unidades empíricas)

A primeira etapa da ATD é selecionar o corpus e subdividi-lo nas Unidades Empíricas (MORAES, 2003). O corpus selecionado para análise foi subdividido em trechos, nos quais o autor faz afirmações sobre diferentes aspectos dentro do tema da formação de professores. Como resultado, obtivemos um total de nove unidades de análise ou unidades empíricas.

As unidades foram codificadas seguindo uma estrutura com os termos UE (referente ao termo Unidade Empírica); XX (um número referente à sua ordem de aparição no texto em ordem crescente) e FP (referente ao assunto Formação de professores). Dessa forma temos que as unidades de análise apresentam uma estrutura do tipo UE01FP, EU02FP e assim sucessivamente. As Unidades Empíricas estão mostradas na quadro 1:

Quadro 1 - Unidades Empíricas (UE) destacadas no corpus (continua)

<b>Código</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Título da UE</b>
UE01FP	Professores de Física são essenciais no ensino de Física.	Importância do professor
UE02FP	suas condições de trabalho não lhes permitem buscar um verdadeiro ensino que conduza a uma verdadeira aprendizagem de Física	Condições de trabalho docente

Quadro 1 - Unidades Empíricas (UE) destacadas no corpus (continua)

UE03FP	Por outro lado, sua formação em Física é fraca. Além de serem formados com o ensino tradicional, das aulas expositivas e listas de problemas, têm pouca Física na graduação, quase nada de Física moderna e contemporânea	Fragilidades da formação
UE04FP	No seu ensino, não passam da Física clássica, iniciando com a Cinemática, na qual os alunos começam a não gostar da Física.	A formação baseada na física clássica
UE05FP	Contudo, “mais Física” não significa mais conteúdos a serem decorados, memorizados mecanicamente	Relação com o conteúdo na formação
UE06FP	É preciso pensar em como ensinar esses conteúdos, é preciso dar atenção à didática específica, à transferência didática, a como abordar a Física de modo a despertar o interesse, a intencionalidade, a predisposição dos alunos, sem os quais a aprendizagem não será significativa, apenas mecânica para “passar”	Como o ensino deve ser
UE07FP	A modelagem está na base da Física, conceitos são muito mais importantes do que fórmulas, aprender a perguntar em Física é mais importante do que saber respostas corretas.	Importância da modelagem na formação do professor
UE08FP	As melhores pesquisas decorrem das melhores perguntas. Tudo isso é Física e deveria estar na formação de professores.	A pesquisa na formação dos professores

### Quadro 1 - Unidades Empíricas (UE) destacadas no corpus (conclusão)

UE09FP	O resultado é que a Física na Educação Básica, particularmente no Ensino Médio, é ensinada como se as teorias físicas fossem acabadas, como se as respostas às perguntas da Física fossem definitivas, como se os conceitos físicos fossem apenas definições. Isso não é Física, mas no ensino é abordada como se fosse.	Influência da má formação no ensino
--------	--	-------------------------------------

Fonte: Elaboração Própria (2022).

Essas nove Unidades Empíricas foram destacadas considerando aspectos distintos em relação ao tema da formação do professor que, como já foi discutido anteriormente, se mostrou um tema central na discussão do artigo analisado.

### As unidades teóricas e suas relações com as unidades empíricas

As Unidades Empíricas, destacadas na seção anterior, compõem um conjunto de afirmações as quais podem ser interpretadas através de um diálogo com um referencial teórico adequado. O quadro 2 relaciona as Unidades Empíricas com as Unidades Teóricas (UT) selecionadas, sendo que essas também aparecem agrupadas em categorias mais gerais, nomeadas como categorias emergentes. As Unidades Teóricas foram codificadas de acordo com a seguinte estrutura: UT (referente ao termo Unidade Teórica); XX (numeração que relaciona a UT diretamente com a UE); FP (referente ao termo formação de professores). Assim como as UE, essas Unidades Teóricas possuem uma estrutura organizada em ordem crescente UT01FP, UT02FP etc.

Quadro 2 - Relação entre as Unidades Teóricas e as Unidades Empíricas (continua)

Código – Conteúdo Literal/ Reescrita Da Unidade Teórica	Código/ Título da UE relacionada	Categorias Emergentes
<p><b>UT01FP</b> - Os professores de Física também desejam melhoras e sabem da importância dessas mudanças, além de perceberem que grande parte do problema é externo (PUGLIESE, 2017, p. 974).</p> <p>O professor, de maneira geral, compreende a importância do seu papel na sociedade, bem como localiza os fatores externos que influenciam na carreira docente.</p>	<p><b>UE01FP</b> Importância do professor de física.</p>	<p><b>Influências Externas na formação e prática docente</b></p>
<p><b>UT02FP</b> – Variam também de acordo com a localização geográfica, as escolas urbanas tendem historicamente a apresentar melhores condições que as escolas rurais. De acordo com os dados do mesmo Censo, são 86,4% das escolas localizadas em zonas rurais que contam com água potável, 90,2% com banheiro, 91,8% com energia elétrica e 92,5% com esgoto. (OLIVEIRA, 2020, p. 31).</p> <p>Entre os diversos fatores que afetam as condições de trabalho dos professores, está a infraestrutura escolar.</p>	<p><b>UE02FP</b> Condições de trabalho docente</p>	
<p><b>UT03FP</b> – Em linhas gerais, grande parte dos conceitos de física apresentados aos alunos de Ensino Médio são os mesmos utilizados por alunos de graduação na resolução de problemas de física básica. A principal diferença está no fato de que aos alunos de ensino superior são apresentados casos mais próximos de situações reais, e definições matematicamente mais precisas. (ADMIRAL, 2016, p.3).</p> <p>Existe uma associação forte entre os conceitos trabalhados no ensino médio e no ciclo básico do ensino superior, sendo que, por vezes, os alunos não conseguem realizar a distinção entre as situações, acarretando falhas conceituais no aprendizado.</p>	<p><b>UE03FP</b> Fragilidades da formação</p>	

Quadro 2 - Relação entre as Unidades Teóricas  
e as Unidades Empíricas (continua)

<p><b>UT04FP</b> - Nessa mesma época houve uma discussão de mudanças maiores na licenciatura, onde se propôs a criação de duas disciplinas: uma de eletromagnetismo com enfoque para a licenciatura e outra sobre mecânica clássica com enfoque para a licenciatura (CALADO; PETRUCCI-ROSA, 2019, p. 531).</p> <p>Um trecho em que um professor entrevistado relata que, durante a reformulação curricular do curso de física, estudou-se manter uma visão “clássica” em uma disciplina, em particular para a modalidade licenciatura.</p>	<p><b>UE04FP</b></p> <p>A formação baseada na física clássica</p>	
<p><b>UT05FP</b> – Este tipo de aprendizagem é antagônico ao da passividade estimulada pelo ensino focado nas provas, na testagem. Nesse ensino, o importante é memorizar, decorar, sem questionamento, as respostas corretas a serem dadas nas provas. (MOREIRA, 2021)</p> <p>A relação entre o aprendiz e o conteúdo deve ir além da memorização, mas deve se pautar na compreensão e contextualização do conhecimento.</p>	<p><b>UE05FP</b></p> <p>Relação com o conteúdo na formação</p>	
<p><b>UT06FP</b> – Assim, estabelecendo relações do tema que está sendo investigado com situações da natureza ou aplicações tecnológicas, o aluno perceberá a importância do assunto e, possivelmente, irá despertar interesse, gosto e motivação pelo estudo. (BONADIMAN; NONENMACHER, 2007, p. 207).</p> <p>As relações encontradas entre o conteúdo trabalhado e o cotidiano da vida do aluno, estabelecem uma relação de pertencimento do conteúdo, gerando uma aproximação natural, um interesse pelo tema.</p>	<p><b>UE06FP</b></p> <p>Como o ensino deve ser</p>	

Quadro 2 - Relação entre as Unidades Teóricas e as Unidades Empíricas (conclusão)

<p><b>UT07FP</b> – originaram o desenvolvimento de uma didática chamada instrução por modelagem. Trata-se de uma abordagem investigativa que consiste em coordenar múltiplas ferramentas de representação com modelos mentais no processo de modelagem matemática de situações físicas (SOUZA; SANTO, 2019, p.2).</p> <p>Existe uma relação íntima entre os procedimentos investigativos para a compreensão de um fenômeno físico e o processo de modelagem de um problema e, exatamente por isso, a modelagem se apresenta como uma alternativa metodológica potencialmente significativa na área da física.</p>	<p><b>UE07FP</b></p> <p>Importância da modelagem na formação do professor</p>	<p><b>Influência das Metodologias de Ensino na Formação e prática docente</b></p>
<p><b>UT08FP</b> – A ampliação das pesquisas não impactou significativamente a promoção da autonomia docente. Os professores, em sua maioria, continuam “obedecendo” a ordens em uma política educacional verticalizada, de cima para baixo, na qual é preciso “por em prática” o que foi definido por especialistas (DIAS; GOMES; RABONI, 2020, p. 4).</p> <p>De uma forma geral, a pesquisa na física não apresenta um impacto significativo no cotidiano do professor. Sendo assim a constatação é de que os professores seguem as orientações norteadoras sem uma base crítico/teórica para discutir os resultados das pesquisas na área a aplicar o conhecimento em sala de aula.</p>	<p><b>UE08FP</b></p> <p>A pesquisa na formação dos professores</p>	
<p><b>UT09FP</b> – As falhas conceituais, a ausência de conteúdos e a falta de habilitação para o ensino laboratorial por parte dos professores de física são constatações recorrentes no ensino secundário, que sugerem limitações na preparação inicial desses docentes no curso de licenciatura (COSTA; BARROS, 2015, p.10982).</p> <p>Os reflexos dos problemas de má formação dos professores são sentidos quando estes atuam no ensino médio, parte dessa deficiência em sua formação afeta as habilidades laboratoriais e/ou conceituais, levando prejuízo ao aprendizado dos alunos.</p>	<p><b>UE09FP</b></p> <p>Influência da má formação no ensino</p>	

Fonte: Elaboração Própria (2022).

Relacionando as Unidades Empíricas destacadas com as Unidades Teóricas selecionadas, conseguimos estabelecer duas categorias emergentes, as quais agrupam de forma mais genérica as unidades. A seguir, as categorias emergentes são apresentadas como metatextos, esses metatextos apresentam uma interpretação dos argumentos trazidos pelo texto analisado à luz de um referencial de suporte para a interpretação.

## **Influências externas na formação e prática docente**

Entre as variáveis que influenciam na qualidade do ensino de física está a formação docente, que é um dos principais fatores, senão o mais importante. A formação docente do professor de física e sua relação com o fazer docente podem ser analisadas sob diversas vertentes, entretanto podemos agrupar os fatores que influenciam na formação docente em duas partes, influências externas (tais como políticas públicas, infraestrutura etc.) ou influências internas, relacionadas fortemente com a postura metodológica adotada durante a formação, o saber tácito (DUARTE, 2003).

Em relação aos fatores externos, ressalta-se que as políticas públicas para a educação, em boa medida, ajudam a determinar as condições de formação e trabalho docente. Dialogando com essa opinião, Pugliese (2017) elenca as variáveis isoladamente e sua influência na qualidade da formação docente. Um dos fatores que o autor ressalta são as políticas públicas e a consciência que o professor possui de “seguir” essas orientações, criando assim uma influência externa em sua prática. Outro aspecto nessa mesma categoria que influencia a formação e a prática docente é a infraestrutura das condições de trabalho docente, em concordância a autora Oliveira (2020) também reafirma esse como um dos fatores que influenciam o fazer docente e, por consequência, o processo de ensino aprendizagem. A autora realiza um detalhado levantamento sobre as condições de trabalho, e localiza essa perspectiva entre outras por ela elencados.

Sob o ponto de vista curricular, alguns trabalhos expõem a fragilidade de como alguns conceitos são abordados na formação do professor de física, em particular Admiral (2016) aponta problemas conceituais e matemáticos, em especial na habilidade dos alunos em diferenciar um problema de nível médio e um de nível superior, de forma complementar os autores Calado e Petrucci-Rosa (2019) concordam e subsidiam a opinião do autor.

Para além dessa dificuldade, os autores Calado e Petrucci-Rosa (2019) indicam a abordagem da física clássica como predominante na licenciatura. Considerando esse tipo de abordagem mais superficial em relação à abordagem da física moderna, os autores apontam esse como um fator negativo na formação do professor de física.

### **Influência internas: metodologias de ensino na formação e prática docente**

Entre os fatores considerados internos, como aqueles relacionados diretamente com as ações do professor formador, podemos ressaltar as escolhas metodológicas adotadas. Inicialmente, o formato de testagem usualmente adotado pelas Instituições de Ensino Superior (IE's) fundamenta-se numa lógica mnemônica (MOREIRA, 2021). As avaliações, que deveriam aferir a aprendizagem de competências conceituais e habilidades de uma forma completa, focam de forma exclusiva em procedimentos algorítmicos, a famosa “decoreba”, postura que Freire (2007) já criticava sob o nome de educação bancária. De forma completamente diferente, a relação ensino-aprendizagem deveria ser baseada nas relações cotidianas entre o conhecimento formal e suas aplicações tecnológicas, o que faz muito mais sentido para o aluno (BONADIMAN; NONENMACHER, 2007).

Ainda nesse sentido, outro aspecto que confere mais naturalidade ao ensino de física é a abordagem de problemas através da modelagem, é por meio da modelagem que o processo investigativo toma forma, que o aluno consegue visualizar a lógica da solução de um problema. Tendo isso em vista, o uso da modelagem deveria estar muito mais presente na formação do professor de física (SOUZA; SANTO, 2019). Relacionar a modelagem ao processo de ensino-aprendizagem também pode ajudar aos alunos a compreenderem o papel da pesquisa em sua formação. Um significativo número de pesquisas nas subáreas da física envolve um processo de investigação e modelagem, o contato do aluno com essas pesquisas deveria ser muito mais frequente, já que essas associam conhecimentos básicos da física com sua aplicação (DIAS; GOMES; RABONI, 2020).

Por fim, existe um efeito dominó causado pela adoção de práticas metodológicas na formação do professor de física, pois, uma vez formado nesses moldes, ele tenderá a reproduzir o mesmo comportamento enquanto professor. Esses

resultados vêm sendo observados por autores como Costa e Barros (2015), que concluem que a má formação do professor influencia sua falta de habilidade, por exemplo, na utilização de laboratórios ou mesmo outros recursos que vão além do quadro e giz tradicional. Além disso, os autores também relatam em sua pesquisa dificuldades dos professores em relação a temas relacionados com física moderna, algo que eles atribuíram à formação docente.

## Considerações finais

Podemos apresentar aqui alguns elementos que nos ajudam a perceber que a técnica da ATD foi decisiva para atingir os objetivos delineados para esse capítulo. O corpus de análise se constituiu como uma sessão em particular do artigo de Moreira (2018). Após a separação das unidades empíricas, fomos capazes de categorizar os elementos do texto de acordo com seu teor, relacionando-os com referências externas para auxiliar a localizar a fala do autor, na literatura preexistente. Essa correlação foi possível graças às unidades teóricas. Uma análise posterior mostrou possível uma categorização ainda mais generalista, subdividindo as unidades (já relacionadas entre si) nas categorias emergentes.

Percebemos que toda a argumentação do autor pôde ser localizada em duas vertentes: *Influências externas na formação e prática docente* e *Influência internas: Metodologias de Ensino na Formação e prática docente*. Ambas categorias apresentam fatores considerados por muitos autores como decisivos na formação docente, como foi discutido nos metatextos. Foi possível perceber que os temas, originalmente escritos pelo autor em forma de opinião, mostraram-se pertinentes e presentes na literatura específica sobre o assunto. De forma complementar, foi possível estabelecer um breve levantamento do referencial sobre o assunto, que pode subsidiar não apenas essa análise, mas discussões muito mais profundas sobre o escopo analisado.

## Referências

ADMIRAL, T. D. Dificuldades conceituais e matemáticas apresentadas por alunos de física dos períodos finais. **Revista Brasileira de Física**, v. 38, n. 2, e2502, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/MpDR6TFM3LfHFQ4WFR6QMQg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.

- BONADIMAN, H., NONENMACHER, S. E. B. O gostar e o aprender no ensino de física: uma proposta metodológica. **Caderno Brasileiro Ensino Física**, v. 24, n. 2, p. 194-223, ago. 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5165466.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.
- CALADO, H. C. e PETRUCCI-ROSA, M. I. Formação de professores de Física e interdisciplinaridade: episódios de refração de políticas em narrativas de reforma curricular. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 523-538, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vLmFqw4GMCzRBMv4nPWkGD-M/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- COSTA, L. G., BARROS, M. A. O ensino da física no brasil: problemas e desafios. *In: V seminário Internacional sobre profissionalização docente – SIPID. PUC-PR, 2015, Curitiba. Anais [...]* Curitiba, 2015.
- DIAS, N. V. A., GOMES, A. A., RABONI, P. C. A. A Pesquisa na Formação de Professores de Física: as produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações no período 2012-2017. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20041, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/212996>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que donald schön não entendeu luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL-5pM5tXzdj/?format=pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de Física. **Estudos avançados**, v. 32, n. 94, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3JTLwqQNSf-WPqr6hjzyLQzs/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- MOREIRA, M. A. Desafios no ensino da Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, suppl. 1, e20200451, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/xpwKp5WfMJsfCRNFCxFhqLy/>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p.27-40, out./nov./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reusp/article/view/180037>. Acesso em: 01 nov. 2022.

PUGLIESE, R. M. O trabalho do professor de Física no ensino médio: um retrato da realidade, da vontade e da necessidade nos âmbitos socioeconômico e metodológico. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 963-978, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/R76pQGB3xJrP9XKPSvJVTwc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SILVA, Arthur Rezende.; MARCELINO, Valéria de Souza. A Análise textual discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 114-130, abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2277>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SOUZA, E. S. R., SANTO, A. O. E. Um olhar sobre a teoria da modelagem no ensino de física. *In*: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. **Anais** [...] Natal, 25 a 28 de junho de 2019.

## 27. O conceito de interculturalidade através da Análise Textual Discursiva: possibilidades para o ensino de Química

Vandreza Souza dos Santos<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.27

### Introdução

O ensino de Química é comumente marcado pela memorização de símbolos, fórmulas, equações, teorias, leis, entre outros, o que acaba tornando o processo de ensino e de aprendizagem dessa ciência uma ação repetitiva, mecânica e superficial. É comum ouvir de estudantes e professores que “a Química está em tudo”, mas, quando questionados sobre processos/fenômenos cotidianos nos quais os conceitos da Química podem ser utilizados para explicá-los e compreendê-los, é notória a falta de domínio e o abismo existente entre o cotidiano e a ciência. Vale ressaltar que a preocupação com um ensino que valorize o contexto de vivência dos estudantes “vem não só para que o aluno reconheça conceitos químicos em fatos rotineiros, mas para que este possa perceber a importância deste conhecimento para sua vida, ajudando-o na redescoberta do próprio meio e dos fenômenos que o cerca” (PEREIRA *et al.*, 2014, p. 02).

---

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGCEM, pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – PPGCEM/UFRN Professora de Química no Instituto de Natureza e Cultura – INC, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Buscando minimizar essa distância entre o que ocorre em nossas vidas com o que é ensinado nas escolas, sobretudo no ensino médio, este capítulo caracteriza-se pela promoção do diálogo entre diferentes culturas, compreendendo a natureza pluralista da nossa sociedade e do nosso mundo, uma vez que se pretende partir do contexto cultural acerca de frutos, alimentos, bebidas e tinturas indígenas para abordar conceitos científicos em nossas escolas.

Para isso, é preciso compreender o significado da interculturalidade, pois, somente após a apropriação deste conceito, é possível propor materiais e recursos didáticos que valorizem a relação entre contexto e conhecimentos empíricos com os conceitos científicos necessários. Desta forma, acredita-se disseminar o respeito e valorização aos aspectos culturais, para que possam ser utilizados como contexto na abordagem sobre biomoléculas nas aulas de Química das escolas do interior do Amazonas.

Assim, destaca-se o enfoque intercultural por que “ênfatiza-se e estimula-se a troca entre os sujeitos e os saberes presentes nas relações pedagógicas” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 161), através da complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas que envolvem os indígenas e estudantes não indígenas; proporcionando uma relação entre o contexto cultural indígena e os conhecimentos dos estudantes com o propósito de uma aprendizagem crítica e com significado para eles. Sabe-se que

[...] os conhecimentos indígenas são essencialmente subjetivos e empíricos, por isso mesmo livres de métodos e dogmas fechados e absolutos, e se garantem na efetividade prática dos resultados concretos que acontecem no seu cotidiano. Não importa como funciona, importa sua eficácia (LUCIANO, 2006, p. 171).

Assim, torna-se de grande relevância utilizar o contexto cultural indígena e partir destes conhecimentos empíricos para discuti-los à luz das explicações da ciência, buscando conhecer, compreender e disseminar estes conhecimentos nas salas de aula das escolas do interior do Amazonas, por acreditarmos que

[...] propostas como essas questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de

relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 160).

Por isso, este capítulo busca responder o seguinte questionamento: Como a interculturalidade pode auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem de conceitos científicos em Química, utilizando como contexto aspectos culturais indígenas? Na tentativa de responder essa problemática, buscar-se-á compreender o conceito de interculturalidade a partir de uma imersão metodológica por meio da técnica da Análise Textual Discursiva.

### **Metodologia: caminhos para a pesquisa**

Para compreender o conceito de interculturalidade e propor uma relação entre o enfoque intercultural e o processo de ensino e de aprendizagem de conceitos científicos nas aulas de Química, este capítulo apresenta uma abordagem qualitativa, uma vez que o pesquisador

[...] não está preocupado em fazer inferências estatísticas, seu enfoque é descritivo e interpretativo ao invés de explanatório ou preditivo. Interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa. Interpretação do ponto de vista de significados. Significados do pesquisador e significados dos sujeitos (MOREIRA, 2003, p. 24).

Ainda, de acordo com Creswell (2007, p. 188), “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”. Aliada a abordagem qualitativa, este capítulo possui elementos da pesquisa bibliográfica por considerar que se trata de uma pesquisa

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Deste modo, os resultados foram analisados através da técnica de Análise Textual Discursiva – ATD por se tratar de uma metodologia de análise que

busca compreender um fenômeno em questão. Através da ATD, foi possível uma imersão aprofundada na leitura e compreensão do texto do artigo analisado, permitindo essa relação entre a desconstrução e construção de novos significados para o entendimento do conceito de interculturalidade.

[...] a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz (MORAES, 2003, p. 192).

Para iniciar essa análise detalhada em busca de novos significados, compreendendo a interculturalidade de fato, primeiramente foi necessário entender que a ATD ocorre em três momentos classificados como: 1) Unitarização: momento em que os textos são lidos e fragmentados; 2) Categorização: quando se estabelecem as possíveis relações; e 3) Comunicação: produção de metatextos que expressam os novos significados para o fenômeno analisado.

Descrevemos esta abordagem de análise como um ciclo de operações que se inicia com a *unitarização* dos materiais do *corpus*. Daí o processo move-se para a *categorização* das unidades de análise definidas no estágio inicial. A partir da impregnação atingida por esse processo, argumenta-se que emergem novas compreensões, aprendizagens criativas que se constituem por auto-organização, em nível inconsciente. A explicitação de *luzes sobre o fenômeno*, em forma de metatextos, constitui o terceiro momento do ciclo de análise proposto.

No seu conjunto, as etapas desse ciclo podem ser caracterizadas como um processo capaz de aproveitar o potencial dos sistemas caóticos no sentido da emergência de novos conhecimentos (MORAES, 2003, p. 209-210).

Contudo, cada uma destas operações mencionadas por Moraes (2003) requer uma compreensão e empenho do pesquisador em realizá-las da forma adequada, pois a ATD não se trata de uma técnica simples e/ou acaba-

da, é preciso mergulhar em suas bases teóricas. Silva e Marcelino (2022, p. 177) explicam que

[...] em síntese, os procedimentos da ATD são os seguintes: produção e/ou escolha do corpus; unitarização do corpus; organização das categorias iniciais, intermediárias e finais, a partir da aproximação de sentido da unitarização; e, por fim, a produção dos metatextos.

Já Sousa e Galiazzi (2018) conceituam a ATD da seguinte forma:

É um compreender como ato de conhecer e conhecer-se, de conter em si, constar, abranger, perceber, entender e de significar o espírito de complacência com as dificuldades. Complacência essa como finitude daquele que (se) compreende, inclusive em relação a suas dificuldades e a dos outros envolvidos nesse processo de compreensão (SOUZA; GALIAZZI, 2018, p. 802).

Portanto, fez-se a leitura detalhada na busca da compreensão do fenômeno que se mostra: a interculturalidade, através do artigo intitulado *Ensino de ciências, interculturalidade e decolonialidade: possibilidades e desafios a partir da pesca com o timbó*, das autoras Yasmin Lima de Jesus e Edinéia Tavares Lopes, publicado na Revista Perspectiva, 2021.

## **Desconstruindo e estabelecendo relações entre conceitos**

Iniciou-se a leitura de todo o artigo *Ensino de ciências, interculturalidade e decolonialidade: possibilidades e desafios a partir da pesca com o timbó* (JESUS; LOPES, 2021), o qual teve como principal objetivo analisar como a pesca com o timbó se constitui em uma temática de ensino de Ciências da Natureza em uma escola indígena Kurâ-Bakairi, da aldeia Aturua, Paranatinga, MT. Para isso, as autoras Yasmin Lima de Jesus e Edinéia Tavares Lopes partiram dos enunciados dos sujeitos sobre as práticas pedagógicas nessa realidade escolar e à luz da interculturalidade crítica e da decolonialidade.

Como o texto apresenta uma relação entre o enfoque intercultural e o ensino de ciências, mergulhou-se na busca pela compreensão do conceito de interculturalidade para encontrar caminhos que levem a possibilidades de construção de materiais/recursos didáticos que também partam deste enfoque para serem utilizados nas aulas de Química, contribuindo assim com o

processo de ensino e de aprendizagem desta ciência que se torna tão distante, rompendo com o ensino mecânico e memorístico.

Iniciou-se a análise através da leitura, desde o resumo até as considerações finais, realizando a fragmentação das partes que comporiam o corpus da pesquisa. Para isso, foram selecionados trechos que apresentavam um conceito, definição e/ou exemplificação do que é a interculturalidade, considerando os aspectos teóricos nos quais o artigo foi construído.

Nesta fase inicial, realizou-se o que Moraes (2003) chama de “desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES, 2003, p. 191). Como resultados, o texto foi fragmentado nas partes apresentadas no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Unidades empíricas interculturais:  
trechos selecionados do artigo analisado (continua)

<b>DEFINIÇÃO/CONCEITUAÇÃO.</b>
UEI01: [...] esses professores ressignificam esse desafio a partir das possibilidades trazidas pela seleção de conteúdos e em diálogo com os conhecimentos ancestrais Kurâ-Bakairi. Portanto, essas práticas anunciam o encontro entre os diferentes conhecimentos, conforme defendido pela perspectiva intercultural crítica.
UEI02: [...] considerando-se a defesa da decolonialidade, problematiza-se como a pesca com o timbó se constitui em espaço intersticial para o diálogo intercultural no ensino de Ciências e contribui com o rompimento/superação da colonialidade do saber-poder nessa escola.
UEI03: A perspectiva da interculturalidade, conforme destaca Fleuri (2003, p. 17), configura-se como uma proposta de “educação para a alteridade”, por tratar-se de “[...] um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos”, sendo, desse modo, concebida como estratégia ética, política e epistêmica (CANDAU; RUSSO, 2010).
UEI04: A interculturalidade/educação intercultural, segundo os apontamentos de Fleuri (2009), é entendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes [...].

Quadro 1 – Unidades empíricas interculturais:  
trechos selecionados do artigo analisado (continua)

UEI05: A perspectiva da educação intercultural exige o diálogo entre os diferentes padrões culturais dos sujeitos que vivenciam o processo educativo, considerada por Souza e Fleuri (2003) como uma busca pela ruptura com uma visão eurocêntrica na escola [...].
UEI06: Com isso, concluímos que não é suficiente somente reconhecer a diversidade cultural (multiculturalismo); é preciso ir além e compreender as relações estabelecidas entre os sujeitos de culturas diferentes, com o olhar mais sensível para o outro (interculturalidade).
UEI07: [...] defendemos, assim como Walsh (2009), que a interculturalidade somente terá significado, impacto e valor quando for assumida criticamente como ação, projeto e processo que intervém na matriz da colonialidade de poder, ainda tão presente nos dias atuais.
UEI08: [...], mas percebe a interculturalidade como processo e projeto em direção à construção de 'outras' formas de poder, saber, ser e viver (WALSH, 2013).
UEI09: Tomando como base as reflexões de Fleuri (2003), a educação, nas perspectivas da interculturalidade crítica e da decolonialidade, passa a ser concebida como processo construído a partir da relação entre diferentes sujeitos, por meio do qual se criam contextos de interação.
UEI10: Portanto, essas práticas podem caracterizar a busca por um encontro sem hierarquização ou indicar uma menor hierarquização entre esses diferentes conhecimentos, conforme defendido na perspectiva intercultural crítica.
UEI11: [...] a nosso ver, na escola indígena, o ensino de Ciências na perspectiva intercultural deve ser efetivado a partir do encontro entre as diferentes visões de mundo presentes nesse espaço educativo, quais sejam: a cultura científica e a cultura indígena
UEI12: [...] há a necessidade de ruptura com o pensamento puramente ocidental e sua visão eurocêntrica, de modo que possa ser promovido um ensino problematizador e compreendido a partir do seu contexto local, por meio do diálogo intercultural.
UEI13: [...] embora nossos diálogos girem em torno da reflexão sobre as possibilidades de pensar o ensino a partir de uma proposta intercultural e de ruptura com visões eurocêntricas, constatam-se desafios no que tange ao rompimento com uma postura dogmática da ciência no ensino dessa área do conhecimento.

Quadro 1 – Unidades empíricas interculturais:  
trechos selecionados do artigo analisado (conclusão)

UEI14: [...] vale refletir sobre o papel que a linguagem assume na construção de conceitos, um dos desafios a serem enfrentados na prática pedagógica intercultural e decolonial no ensino de Ciências, pois, como apontado neste texto, as linguagens que configuram esses dois universos explicativos (conhecimento Kurâ-Bakairi e conhecimento científico) são distintas.
UEI15: [...] sua utilização [do livro didático] anuncia possibilidades que podem caracterizar um encontro sem hierarquização entre esses diferentes conhecimentos, conforme defendido pela perspectiva intercultural crítica.
UEI16: [...] consideramos que as iniciativas de ensino a partir desse tema elucidam que, na escola investigada, o diálogo intercultural e decolonial no currículo de Ciências pode contribuir para a construção de outras formas de ver, agir, existir e resistir no mundo.
UEI17: [...] defendemos a ruptura/superação desse modelo de dominação, proposta em que a pesca com o timbó apresenta potencial significativo como espaço intersticial para o diálogo intercultural e decolonial no ensino em realidades escolares indígenas.

Legenda: UEI – Unidade Empírica Intercultural.

A numeração segue a sequência nas quais os trechos se apresentam no texto analisado.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Partindo das unidades empíricas selecionadas, iniciou-se a elaboração das categorias, para as quais foram consideradas as relações entre o contexto em que as unidades empíricas foram escritas e/ou citadas pelas autoras. A partir deste momento, inicia-se uma nova estruturação do que foi fragmentado, ou seja, selecionado de acordo com o objetivo deste capítulo. Assim, ao utilizarmos o pensamento de Galiuzzi e Ramos,

[...] a categorização, por sua vez, representa não só o agrupamento dos itens da fragmentação do corpus, mas sim, um processo de auto-organização, de reconstrução, de categorias integradas e inter-relacionadas. É acompanhar e saborear o que emerge do caldeirão de ideias a partir da fragmentação do corpus (GALLIAZI; RAMOS, 2021, s/p apud SILVA; MARCELINO, 2022, p. 118).

Parafraçando Moraes (2003, p. 191), a categorização nos permite “construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias”. Desta forma, as unidades empíricas selecionadas do artigo analisado foram reorganizadas nas seguintes categorias: 1) Relação entre sujeitos e culturas, 2) Movimento político-educacional e 3) O ensino a partir da interculturalidade. Essas categorias e as unidades empíricas associadas a elas foram organizados no quadro 2 apresentado a seguir.

Quadro 2 – Categorias iniciais e unidades empíricas retiradas do texto

<b>UNIDADES EMPÍRICAS</b>	<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>CATEGORIA FINAL</b>
UEI01, UEI04, UEI06, UEI09, UEI11.	Relação entre sujeitos e culturas	Aspectos políticos da interculturalidade e sua utilização na educação para dar voz a diferentes formas de ser e compreender o mundo
UEI02, UEI03, UEI05, UEI07, UEI08, UEI12, UEI13.	Movimento político-educacional	
UEI10, UEI14, UEI15, UEI16, UEI17.	O ensino a partir da interculturalidade	

Legenda: UEI – Unidade Empírica Intercultural.

A numeração segue a sequência nas quais os trechos se apresentam no texto analisado.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Dessa forma, as categorias foram elaboradas com base nas relações e semelhanças em suas escritas, de modo que a codificação seja clara e coerente. Através dos processos de unitarização do corpus e da construção de categorias que exemplifiquem as semelhanças e relações entre as unidades empíricas de interesse do artigo analisado, observa-se que a interculturalidade traz elementos de vertentes não apenas educacionais, mas também políticas e sociais em sua forma de entendimento, pois parte-se do entendimento de movimentos coloniais que até hoje dominam as políticas públicas no cenário educacional.

A partir das categorias iniciais, que correspondiam a relação entre sujeitos e culturas ao movimento político-educacional e ao ensino a partir da interculturalidade, foi construída a categoria final emergente: *Aspectos políticos da interculturalidade e sua utilização na educação para dar voz a diferentes formas de ser e compreender o mundo*, uma vez que, através dela, conseguiu-se reunir e expressar as características essenciais do que se quer discutir, fundamental para a construção de metatextos. Segundo Moraes (2003),

[...] na medida em que as categorias estão definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da construção da estrutura de um metatexto. Nesse movimento, o analista, a partir dos argumentos parciais de cada categoria, exercita a explicitação de um argumento aglutinador do todo. Esse é então utilizado para costurar as diferentes categorias entre si, na expressão da compreensão do todo (MORAES, 2003, p. 201).

Portanto, apresenta-se o metatexto intitulado *Aspectos políticos da interculturalidade e sua utilização na educação para dar voz a diferentes formas de ser e compreender o mundo* a partir das unidades reorganizadas, reescritas e entrelaçadas, possibilitando a compreensão sobre como a interculturalidade pode auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem de conceitos científicos em Química através do contexto cultural indígena.

### **Aspectos políticos da interculturalidade e sua utilização na educação para dar voz a diferentes formas de ser e compreender o mundo**

Sobre a relação entre sujeitos e culturas, as unidades empíricas nos mostram que a interculturalidade é o cenário que permite repensarmos diversas questões a respeito da educação, desde o próprio processo de ensino e de aprendizagem, até a elaboração dos materiais, recursos e livros didáticos, além dos currículos, projetos pedagógicos, formação de professores entre outros. Uma vez que, “assim como os indígenas, culturas de matriz africana não encontraram espaço na educação escolar e até hoje encontram dificuldade de difusão no continente” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 158).

A busca por esse “espaço” em nossas escolas nos leva a pensar uma educação com equidade, que não apenas aborde conceitos científicos, mas que valorize conhecimentos empíricos e tradicionais como forma de relacioná-los, favorecendo uma aproximação entre ciência e cotidiano. Como afirmam Jesus e Lopes (2021, p. 13), “o ensino de Ciências na perspectiva intercultural deve ser efetivado a partir do encontro entre as diferentes visões de mundo presentes nesse espaço educativo, quais sejam: a cultura científica e a cultura indígena [...]”.

Tais reflexões nos remetem a segunda categoria sobre o fato de que a interculturalidade surge a partir de um movimento político-educacional, pois,

[...] hoje, neste continente, a interculturalidade está presente nas políticas e nas reformas educacionais e constitucionais, e é um eixo importante tanto na esfera nacional-institucional, bem como na esfera inter/transnacional e de cooperação. Embora se possa argumentar que essa presença é efeito e resultado das lutas dos movimentos sócio-político-ancestrais e suas demandas por reconhecimento, direitos e transformação social, também pode ser visto, ao mesmo tempo, de outra perspectiva: aquela que a vincula aos desenhos globais de poder, capital e mercado (WALSH, 2012, p. 62).

Como a interculturalidade deve estar presente nos movimentos e políticas educacionais, é necessário, então, refletirmos sobre a construção de currículos e projetos pedagógicos, bem como uma formação de professores que atenda aos requisitos necessários para o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem considerando essa vertente intercultural. Dessa forma, é preciso entender que “a conceituação de interculturalidade tem sido importante para a implementação de políticas educacionais” (FLEURI, 2014, p. 89)”, uma vez que

[...] propostas como essas questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 160).

Nesse sentido, há a necessidade de ruptura com o pensamento puramente ocidental e sua visão eurocêntrica, de modo que possa ser promovido um en-

sino problematizador e compreendido a partir do seu contexto local, por meio do diálogo intercultural (JESUS; LOPES, 2021, p. 13).

Visando este ensino problematizador mencionado por Jesus e Lopes (2021), estabelece-se uma relação com a terceira categoria inicial a respeito do ensino pensado a partir da interculturalidade, haja vista que “mais do que uma atitude de comiseração e solidariedade para com o outro, a interculturalidade implica uma revisão radical das perspectivas socioculturais, políticas e epistemológicas que mobilizam a interagir com o outro” (FLEURI, 2014, p. 101). E é justamente essa interação com o outro que buscamos nas escolas, interação entre sujeito, saberes e culturas.

Para que a interação e o diálogo ocorram, é necessário refletir e repensar sobre o papel da linguagem, os materiais e recursos didáticos, os livros utilizados nas escolas, bem como na formação de professores e em políticas públicas que valorizem os saberes científicos, mas que não sejam vistos como dogmas, e sim que tenham relação direta e subjetiva com as culturas, os contextos, vivências e experiências de vida dos sujeitos.

Em todos estes movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, assim como a busca de construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. [...] Tal perspectiva configura uma proposta de “educação para a alteridade”, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática (FLEURI, 2003, p. 16-17).

Assim, discutir sobre o conceito de interculturalidade requer uma compreensão de sua natureza política, uma vez que se trata de um enfoque fundamentado no respeito às diferenças entre sujeitos e culturas, suas formas de ver, estar e compreender o mundo, fundamentado no reconhecimento e valorização de direitos. Fleuri (2003, p. 17) aponta que “tal perspectiva configura uma proposta de ‘educação para a alteridade’, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática”.

A natureza política do enfoque intercultural e de movimento conjunto à decolonialidade é argumentada pelo fato de que “o conhecimento tem uma relação com, e é parte integral, da construção e organização do sistema-mundo moderno capitalista que, por sua vez, é colonial” (WALSH, 2007, p. 28). Além disso, a interculturalidade como forma de política educacional “desafia os educadores a ensinar novos valores de convivência na escola e a problematizar os entendimentos a respeito da convivência entre diferentes culturas nos contextos social e educacional” (FLEURI, 2014, p. 97).

Romper com essa visão de mundo colonial e capitalista na qual os conceitos, suas formas de apresentação, os exemplos contidos nos livros didáticos, bem como os materiais e recursos produzidos e utilizados no processo de ensino e de aprendizagem de diferentes ciências são sempre vinculadas a contextos políticos de um grupo dominante da população leva-nos a uma postura crítica enquanto educadores que visam promover a equidade não só de direitos frente a educação, mas também da representatividade de diferentes grupos e culturas.

Nesse sentido, há a necessidade de ruptura com o pensamento puramente ocidental e sua visão eurocêntrica, de modo que possa ser promovido um ensino problematizador e compreendido a partir do seu contexto local, por meio do diálogo intercultural (JESUS; LOPES, 2021, p. 13).

Especificamente sobre o ensino de Química, enfatiza-se que, através da interculturalidade, é possível repensar o ensino desta ciência, produzindo recursos e materiais instrucionais de aprendizagem que valorizem conhecimentos não apenas indígenas, mas também os tradicionais e culturais, típicos de determinadas regiões nas quais os estudantes estão inseridos e com as quais possuem suas histórias e experiências de vida. Não somente ao ensino de Química, mas, como exemplificam Candau e Russo (2010), a interculturalidade tem contribuições importantes para o desenvolvimento da educação, pois

[...] sua principal contribuição na perspectiva deste trabalho foi a de afirmar a intrínseca articulação entre processos educativos e os contextos socioculturais em que estes se situam, colocando assim os universos culturais dos atores implicados no centro das ações pedagógicas (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 161).

## No entanto, a interculturalidade

[...] apresenta-se como desafio à prática pedagógica nesse contexto escolar a necessidade de romper com concepções colonizadoras e eurocêntricas, ou seja, com a colonialidade do saber-poder, pois, [...] o ensino de Ciências pode gerar novas formas de colonialismo, centrando-se na valorização exacerbada de uma ciência eurocêntrica, branca, masculina e supostamente detentora de verdades únicas sobre a natureza. Nesse sentido, ao se considerarem tais visões da ciência, nega-se toda a contribuição do conhecimento local enquanto produção humana e forma de ver e agir no mundo [...] (JESUS; LOPES, 2021, p. 17).

Porém, uma vez que “ênfatiza-se e estimula-se a troca entre os sujeitos e os saberes presentes nas relações pedagógicas” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 161), acredita-se que, através da interculturalidade e sua utilização na educação, é possível dar voz a diferentes formas de ser e compreender o mundo.

## Considerações finais

Através das etapas de unitarização para escolha de unidades empíricas e teóricas, bem como a elaboração de categorias que demonstram relações entre as unidades, até a elaboração da categoria final emergente e a construção de um metatexto, a Análise Textual Discursiva permitiu, a partir da desestruturação do texto analisado neste capítulo, uma imersão no universo da interculturalidade.

Essa imersão favoreceu a construção de conhecimentos desde o surgimento deste enfoque, suas vertentes políticas, epistemológicos e educacionais, permitindo entender que a interculturalidade busca promover a relação entre pessoas, culturas e contextos, considerando suas diferentes formas de ser, viver e estar no mundo. Assim, a interculturalidade surge a partir de questões político-educacionais que visam promover a valorização de espaços igualitários para disseminação e discussão de diferentes saberes.

A partir disso, é possível responder ao questionamento inicial sobre como a interculturalidade pode auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem de conceitos científicos em Química através do contexto cultural indígena; pois compreendeu-se que é necessário refletir sobre todo o processo de ensino

e de aprendizagem, desde a elaboração e proposição de currículos, projetos pedagógicos, formação de professores; além de repensarmos sobre o papel da linguagem e a forma como os aspectos interculturais podem contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem através de materiais, recursos e livros didáticos planejados de forma a valorizar a interculturalidade.

Tais reflexões nos levam a defender que, através do enfoque intercultural, é possível construir uma relação intrínseca entre conhecimentos culturais e empíricos com os conhecimentos científicos, em especial, como possibilidade ao ensino de Química, pois permite utilizar-se de diferentes saberes para relacionar aos conceitos científicos nas aulas de Química; proporcionando a estudantes e professores que não apenas conheçam o que ocorre em seu cotidiano, mas que consigam apropriar-se destes fatos/fenômenos explicando-os a partir de conceitos científicos, em um movimento de respeito e igualdade de saberes.

## Referências

- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, Vol. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2022.
- FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014. Disponível em: [http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184833/ap2014\\_FLEURI\\_Interculturalidade.pdf?sequence=1&i-sAllowed=y](http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184833/ap2014_FLEURI_Interculturalidade.pdf?sequence=1&i-sAllowed=y). Acesso em: 14 mai. 2022.
- JESUS, Yasmin Lima; LOPES, Edinéia Tavares. Ensino de ciências, interculturalidade e decolonialidade: possibilidades e desafios a partir da pesca com o timbó. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 39, n. 2, p. 01–21, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66708/46992>. Acesso em: 30 abr. 2022.

- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ministério da Educação. Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/Museu Nacional. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://ducadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio\\_brasileiro.pdf](http://ducadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf). Acesso em: jul. 2022.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m-97DHykhL5pM5tXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Pesquisa em Ensino**: aspectos metodológicos. Programa Internacional de Doctorado em Enseñanza de las Ciencias. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/pesquisaemensino.pdf>. Acesso em Julho 2022.
- PEREIRA, Gracielle C.L. *et al.* **Alimentos**: tema gerador para aquisição de conhecimento químico. Anais V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica – CONNEPI. Nov, 2010. Maceió: AL. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1710/1025>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. A Análise Textual Discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. **Revista Intersaberes**, vol.17, nº40, jan/abr 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2277#:~:text=Assim%2C%20pelo%20seu%20car%C3%AAlter%20hermen%C3%AAutico,compreens%C3%B5es%20sobre%20os%20fen%C3%B4menos%20investigados>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. **Revista Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 799-814, 2018. Disponível em: [http:// https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DDKFPVyHQbyhQk6kxCnGKrs/abstract/?lang=pt](http://https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DDKFPVyHQbyhQk6kxCnGKrs/abstract/?lang=pt). Acesso em: 07 mai. 2022.
- WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, [S. l.], v. XIX, n. 48, p. 27-35, may/ago. 2007. Disponível em: [http:// https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad\\_\\_colonialidad\\_y\\_educacion\\_0.pdf](http://https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf). Acesso em: 14 mai. 2022.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 14 mai. 2022.

WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. Tomo I.

## 28. Fluência digital e midiática do professor na ótica da (re)construção da identidade docente

Virgínia Marne da Silva Araújo dos Santos<sup>1</sup>

Patrícia Macedo de Castro<sup>2</sup>

Ricardo Carvalho dos Santos<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2.28

- 
- 1 Natural de Campina Grande, também conhecida como Serra da Borborema, na Paraíba, tive o prazer de fazer graduação em psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e trilhar o início de minha carreira profissional. Em Roraima, extremo norte do Brasil, lugar que me inspira, tive a oportunidade de especializar-me e fazer mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Roraima – UERR e estar na condição de Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências – REAMEC. Sou professora permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, onde desenvolvo pesquisas em torno da formação de professores.
  - 2 Natural de Petrópolis, conhecida como Cidade Imperial, no estado do Rio de Janeiro onde cursei minha graduação em Biologia Marinha pela Faculdade de Biologia e Psicologia Maria Thereza (FAMATH). No Rio Grande do Sul, continuei minha formação profissional no Mestrado em Zoologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul (PUCR-RS). Em 1998, ingressei no Doutorado em Zoologia pela Universidade de São Paulo (USP). Hoje sou Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e do PPG Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Docente do PPG Educação em Ciências e Matemática da UFMT/UEA/UFPA pertencente a Rede Amazônica em Educação em Ciências (PPGECM-REAMEC). Pesquisadora da Fundação Estadual do Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Estado de Roraima (FEMARH). Desenvolvo pesquisas na área do Ensino de Ciências com as seguintes temáticas: Formação de Professores, Espaços Educativos, Educação Ambiental, Alfabetização Científica e Metodologias para o Ensino de Ciências da Natureza.
  - 3 Natural de Salvador, mas roraimense por opção, fiz a Graduação e Mestrado em Química–UFRR, Doutorado em Biotecnologia pelo Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Biotecnologia da Rede BIONORTE (PPG-BIONORTE), especialista em Metodologia do Ensino de Biologia e Química. Sou professor Adjunto na área de Química da Universidade de Roraima-UFRR e lotado no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Sou docente Permanente no Programa de Pós-Graduação: PRONAT e Pesquisador Associado no Programa de Pós-Graduação: Bionorte. Participo dos Grupos de Pesquisas Oleoquímicos e Alternativas Tecnológicas para áreas de Savana em Roraima.

## Considerações iniciais

O arsenal informacional advindo do contexto digital e das mídias em geral tem trazido para o currículo escolar a necessidade de adoção de estratégias de educação midiática a fim de orientar os acadêmicos para lidar com a informação e transformá-la em conhecimento. A educação midiática reúne habilidades e competências a serem modeladas para os acadêmicos, cujo fim seja o de desenvolver a criticidade, fomentar a reflexividade sobre o papel das mídias e promover o debate sobre produção e consumo de informação (FERRARI *et al.*, 2020).

Se por um lado é premente argumentar com os acadêmicos sobre aprendizagens que conduzam ao caminho para a fluência digital, por outro lado preparar os professores para lidar com esta realidade é uma necessidade. Trabalhar nos processos formativos dos professores as habilidades e competências culturais e sociais advindas da confluência entre mídias e tecnologia é importante, pois estes docentes estarão em contato direto com aprendizes que são fluentes digitais e estão imersos em uma cultura participativa, ou seja, produzem vídeos e postam nas redes sociais, possuem contas em redes de compartilhamento de informações, fazem parte de comunidades virtuais e, desta feita, também constroem conhecimento para além da sala de aula.

Este conhecimento, entendido também como conhecimento midiático, precisa ser percebido de maneira crítica, como apontam Hobbs (2018) e Buckingham (2020). Para os autores, é preciso ensinar sobre as mídias questionando analiticamente sobre como estas representam o mundo e criam significados. A tônica que deve ser trabalhada nos processos formativos docentes consiste no desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e, desta feita, Buckingham (2020) aponta que este pensamento crítico precisa problematizar a linguagem, a representação da realidade, a produção das informações midiáticas e o consumo delas, considerando também as consequências sociais, éticas e psicológicas mais amplas disso.

Hobbs (2018) diz que empoderar os aprendentes com as capacidades necessárias para mobilizar o pensamento, a fim de assegurar o entendimento das coisas e, conseqüentemente, agir sobre o meio e transformar a realidade, é oportunizar a constituição da consciência de direitos e deveres sociais. Isso requer educar para as mídias, como afirma Raabe e Ribeiro (2016, p.152), e, desta feita, cabe a escola forjar o ser social que está preocupado consigo e com a sociedade. Este sujeito, na visão dos autores, “espera que a escola fale a sua língua”.

É isso que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apregoa. Com um histórico que remonta seu início em meados de 2015, este documento, pensado para conceber um currículo base em cada etapa da educação básica, traz em seu bojo promessas de um programa nacional para a educação básica que padroniza o ensino e projeta os níveis de qualidade educacional (BRASIL, 2017). Paralelo a BNCC, também há os documentos BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2019) e BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020), que em consonância ao já citado, articulam os processos formativos do professor para implementar o currículo nacional.

Concordamos com Ribeiro e Rocha (2017, p. 07) sobre o currículo como “uma arena de disputas”, isso significa dizer que há negociações de sentidos discursivos e ‘vozes dissonantes’ que representam interesses mercadológicos, descuidos na qualificação docente, silenciamentos à diferença, políticas neoliberais para a educação, enfim, há relações concorrentes de pensamentos sobre concepções educacionais tanto na criação quanto na implementação do currículo. É o que visualizamos no caso do currículo nacional em questão.

Para além das discussões referentes as polêmicas que centram a discussão em torno destes documentos, nosso interesse é focado na seguinte problemática: De que forma a educação para as mídias, tratada na BNCC e na BNC-Formação se inscreve nos processos formativos de professores a fim de compor modos de constituição identitária docente? Nosso objetivo concentra-se em analisar a educação para as mídias, tratada na BNCC e na BNC-Formação, na composição dos modos de constituição identitária docente nos processos formativos de professores.

## **Percurso metodológico**

Partindo do objetivo que é analisar a educação para as mídias, tratada na BNCC e na BNC-Formação, na composição dos modos de constituição identitária docente nos processos formativos de professores, iniciamos o caminho metodológico seguindo o método comparativo (MAZUCATO, 2018), a abordagem qualitativa (DOURADO; RIBEIRO, 2021) e o tipo de pesquisa documental (MAZUCATO, 2018).

Os achados documentais dizem respeito as Resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) e nº 1, de 27 de outubro de 2020 ((BRASIL, 2020), bem como a Base

Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL, 2017), disponíveis nos sítios oficiais do governo Federal. Para análise dos dados, fizemos uso da Análise Textual Discursiva (ATD), uma vez que essa “cria espaços de reconstrução” (MORAES; GAGLIAZZI, 2006, p. 118) para compreensão do fenômeno. Assim, seguindo os passos propostos por Moraes (2003) quanto a unitarização dos textos, categorização, impregnação e metatexto, produzimos o “novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES, 2003, p.192).

### Construindo o corpus da pesquisa

Para buscar o corpus de pesquisa, a pergunta norteadora é imprescindível para lançar luz sobre os documentos analisados. Perceber a forma como a educação para as mídias compõe os modos de constituição identitária docente de professores na concepção da BNCC e BNC-Formação é o lócus que permitiu enxergar a delimitação do corpus, conforme quadro 1.

Quadro 1 - Fragmentos das Resoluções do Conselho Nacional de Educação e BNCC (continua)

Número da Competência	Documento	Competências Gerais
5.	BNCC	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.
4.	BNC-Formação Inicial	Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Quadro 1 - Fragmentos das Resoluções do  
Conselho Nacional de Educação e BNCC (conclusão)

5.	BNC-Formação Inicial	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
4.	BNC-Formação Continuada	Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5.	BNC-Formação Continuada	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

Fonte: BNCC (2017); BNC-Formação (2019; 2020).

Esta delimitação diz respeito a fragmentos dos Documentos BNCC e BNC-Formação Inicial e Continuada. Na composição destes documentos, há as competências específicas para se trabalhar a fluência digital e midiática, descritas no quadro acima (quadro 1).

Com esta delimitação foi possível encontrar unidades empíricas, quais sejam: “comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria”; “Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão”, “partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo”, nas diversas práticas

docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens”. Estas unidades foram agrupadas em quatro títulos de unidades empíricas, quais sejam: CGEB01 – Comunicador e Disseminador de Informações Midiáticas, CGEB02 – Produtor de Conhecimento Midiático, CGEB03 – Protagonista e Autor Midiático e CGEB04 – Inteligência Emocional Midiática.

Essas unidades empíricas foram obtidas mediante a desconstrução do texto em busca das unidades de sentido que respondem ao problema de pesquisa proposto, isso significa dizer que fizemos o movimento de procurar no texto palavras que fizessem sentido e, de acordo com Moraes (2003), foram nomeadas por códigos.

Destas unidades empíricas, foram possíveis a construção de quatro categorias iniciais: Categoria 1– educação para as mídias e o professor como comunicador e disseminador de informações midiáticas; Categoria 2 – educação para as mídias e o professor como produtor de conhecimento midiático; Categoria 3 – educação para as mídias e o professor como protagonista e autor midiático; e Categoria 4 – educação para as mídias e o professor como gerenciador de inteligência emocional midiática. Estas categorias foram fruto da comparação entre as unidades de sentido, de modo intuitivo, que se assemelhassem e que, juntas, traduzissem um título provisório correspondente.

Por fim, foi possível chegar em três categorias finais, fruto da reorganização das categorias iniciais, a saber: Categoria: educador midiático e sua identidade disseminadora de informações e conhecimentos; Categoria: educador midiático e sua identidade autoral; e Categoria: educador midiático e gerenciador emocional. Para fins deste escrito, que tem um limite de páginas restrito, apresentaremos apenas a análise da categoria educador midiático e sua identidade disseminadora de informações e conhecimentos, por meio do metatexto apresentado na sessão seguinte.

## **O educador midiático e sua identidade disseminadora de informações e conhecimentos**

O processo interpretativo do investigador da pesquisa se releva por meio da produção de metatexto, que é a produção criativa e perceptiva do objeto estudado analiticamente, e surge de unidades semânticas semelhantes que

são reunidas, categorizadas, confrontadas teoricamente, nomeadas conceitualmente e por fim, conduzem o processo de compreensão do fenômeno.

Para compor esta categoria, lançamos mão de unidades de sentido oriundas da desconstrução textual do corpus de pesquisa. Excertos como “[...] se comunicar, acessar e disseminar informações [...]” (CGEB01 – comunicador e disseminador de informações midiáticas), “[...] utilizar diferentes linguagens — verbal, corporal, visual, sonora e digital — para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão [...]” (BNCFIGD comunicador e disseminador de informações midiáticas) e “[...] para comunicar, acessar e disseminar informações [...]” (BNCFCCGD comunicador e disseminador de informações midiáticas) se repetem tanto nas competências gerais da educação básica quanto nas competências gerais docentes.

A preocupação com a expressão social, tanto como linguagem multimodal quanto discurso, como modo de agir socialmente (FAIRCLOUGH, 2001; DIJK, 2000; WODAK, 2003) tem feito parte dos saberes docentes (TARDIF, 2011). Tais saberes parecem ser apropriados pelos docentes, uma vez que reconhecer “na linguagem e no discurso a expressão do pensamento transformado em ação, fruto da dialética vivida no contexto social” (SANTOS, 2017, p. 41) é necessário para lidar com os contextos sociais e educativos no século XXI.

De acordo com Santaella (2013), a escola exerce seu papel político, ao preparar as gerações para o agir social. Esta ação social caminha diretamente para aprendizagens que favoreçam ao professor no que tange à capacidade de ser agente comunicador, melhor dizendo, educador midiático, e, desta feita, perceber as diferentes linguagens, seus usos e disseminações que precisam transcender a lógica de ferramentas tecnológicas, e concebê-las como elementos da cultura, com linguagens que provocam mudanças nos modos de viver, aprender, trabalhar e se relacionar das pessoas.

Concordando com Santaella, é preciso se imbuir da dimensão crítica da linguagem, uma vez que não há neutralidade na mesma, e desvelar “os mecanismos de reprodução das práticas sociais, das ideologias” (SANTOS, 2017, p.42) se faz necessário como um saber docente, mas também, um saber a ser repassado para o aluno.

Nesta visão proposta pela BNC-Formação, enxergamos o professor como um educador que contribui nos processos formativos dos acadêmicos para lidar com a articulação mídia e educação, a fim de que conscientemente e

criticamente, o aluno seja capaz de escolher sobre o que quer consumir e produzir em se tratando de mídia. A análise, uso e produção de mídias precisa envolver a formação deste professor, seja inicial, seja continuada, a ponto de gerar uma fluência midiática capaz de “favorecer o diálogo intencional do conhecimento científico” (SANTOS, 2017, p.47), tecnológico e midiático, construindo sujeitos mais conscientes, participativos e cidadãos

Para que isto aconteça, precisamos reconhecer a importância da construção da identidade docente atrelada a educação para mídia. Desta feita, o professor dissemina informações e conhecimentos. Aproximando da visão proposta por Antônio Ciampa (1987), Maurice Tardif (2001), e Stuart Hall (2003), concebemos a fluidez e multidirecionalidade da identidade docente como fruto de construção e reconstrução de “ser” e “tornar-se professor”.

Esta construção e reconstrução da identidade docente, incompleta e inacabada precisa ser pensada a luz da expansão da linguagem como construção cultural e midiática, modelada antes mesmo da formação inicial e atravessada pela cultura midiática e cibercultura agregada ao modo de vida do aprendente. Neste sentido, Neto e Costa problematizam sobre a cultura midiática e identidade de professores. Na visão deles, e concordamos com ela, a “constituição da identidade sugere uma relação dialética do profissional com a cultura em que se insere e que sobre ele atua, ao mesmo que por ele é também produzida” (NETO; COSTA, 2017, p.116). Desta feita, é no saber da experiência que o docente se torna educador midiático e disseminador de informações e conhecimentos.

## **Considerações finais**

Nosso intuito foi analisar a educação para as mídias, tratada na BNCC e na BNC-Formação, na composição dos modos de constituição identitária docente nos processos formativos de professores. Entendemos que os documentos em questão, padronizam as necessidades formativas dos alunos e dos professores quanto à educação midiática. A identidade docente a ser construída e reconstruída sob os moldes da BNC-Formação aponta para um professor disseminador de informações e conhecimentos, incitando o docente a ser fluente digital e midiático. Mais uma vez, os documentos oficiais precognizam o que na prática ainda é uma realidade distante da grande maioria dos profissionais da educação.

E, desta feita, ficamos com uma pergunta que futuros estudos podem contribuir para o debate: como sanar as dificuldades que muitos docentes têm no uso de recursos midiáticos e tecnológicos, que levam muitas vezes a não utilização destes, seja por medo, seja por insegurança?

## Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 nov. 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 jun. 2022
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental). Acesso em: 01 nov. 2022.
- BUCKINGHAM, David. Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. **Digital Education Review**, n. 37, jun. 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301648.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- CIAMPA, A.C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio da psicologia social. São Paulo: Brasiliense; 1987
- DIJK, T.A.V. **Ideology and Discourse. A Multidisciplinary Introduction**. English version fan internet course for the Universit at Oberta de Catalunya (UOC), July 2000. Disponível em: <http://www.discursos.org/unpublished%20articles/Ideology%20and%20discourse.pdf>
- DOURADO, Simone; RIBEIRO, Ednaldo. Natureza da Pesquisa: Metodologia Qualitativa e Quantitativa. *In*: JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira Magalhães; BATISTA, Michel Corci. (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 1. ed. Maringá: Massoni, 2021. p.14-34.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

- FERRARI, Ana Claudia; OCHS; Mariana, MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. 1. ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- HOBBS, Renee. **The routledge companion to media education, copyright and fair use**. Taylor & Francis, New York and London, 2018. Disponível em: <https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Hobbs%20Copyright%202019.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- MAZUCATO, Thiago (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tX-zdj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz-3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel. Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 2, p. 868-883, 2013. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2496/2364>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- NETO, Júlio Henrique da Cunha; COSTA, Váldina Gonçalves da. Cultura Midiática e Identidade de professores formadores do curso de licenciatura em matemática. **Revista COCAR**, Belém, edição especial n. 3, p. 115-144, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1166>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- RAABE, André Luis Alice; RIBEIRO, Mirian R. P. A relação mídia-educação e o desafio atual de educar para os meios. **AÇÃO MIDIÁTICA**, Curitiba, v. 1, n. 11, p. 143-158, jan./jun. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/306269957\\_A\\_relacao\\_midia-educacao\\_e\\_o\\_desafio\\_atual\\_de\\_educar\\_para\\_os\\_meios](https://www.researchgate.net/publication/306269957_A_relacao_midia-educacao_e_o_desafio_atual_de_educar_para_os_meios). Acesso em: 24 jun. 2022
- RIBEIRO, William de Goes; ROCHA, Simony Valim da. Sentidos de currículo e de Base Nacional Comum Curricular: Disputas discursivas em um curso de formação de professores. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7 n. 2, p. 04-23, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/4098>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. (Coleção comunicação). São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Virgínia Marne da Silva Araújo dos. **Professores do IFRR: que é ciência, tecnologia e sociedade – CTS? Um estudo sobre a formação docente e a prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Roraima – IFRR. Boa Vista: UERR, 2017.

SOUSA, D. M. M.; EGÍDIO, I. V. Avaliação dos docentes e futuros docentes, quanto ao conhecimento e utilização de mídias interativas nas práticas pedagógicas. **HOLOS**, ano 32, v. 1, p. 55-68, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2808>. Acesso em: 01 nov. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WODAK, R.; MEYER, M. **Métodos de Análisis Crítico Del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003.

O curso Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática!, no modelo metodológico e didático proposto, foi de fundamental importância para a compreensão teórico e prática da ATD pela autora, uma experiência única que contribuirá para o desenvolvimento de sua pesquisa de doutorado em andamento. Mas o curso não só viabilizou novos entendimentos, aprendizagens, novas formas de compreender e de fazer pesquisa qualitativa, possibilitou que a autora aprofundasse e tornasse cada vez mais significativos seus estudos teóricos. A leitura de textos, de qualquer natureza (científicos, ficção, notícias), já não se realiza mais da mesma forma, pois a autora agora é levada pelo desejo de mergulhar neles em profundidade e intensidade, almejando assim possibilidades de construir suas próprias compreensões, sentidos e significados, como aprendiz protagonista do seu próprio aprendizado.

Apesar do primor inquestionável como os livros e artigos científicos sobre ATD foram escritos e comunicados por Moraes e Galiuzzi, colocar em prática estes conhecimentos teóricos é um desafio que demanda muito esforço, mas que se tornou mais viável com a experiência prática de, literalmente, colocar a mão na massa sob a supervisão e orientação de dois grandes professores, Valéria Marcelino e Arthur Silva, aos quais se registram a parabenização e o agradecimento da autora deste trabalho.

**Norma Nancy Emanuelle Silvério da Silva**



encontrografia

encontrografia.com  
[www.facebook.com/Encontrografia-Editora](https://www.facebook.com/Encontrografia-Editora)  
[www.instagram.com/encontrografiaeditora](https://www.instagram.com/encontrografiaeditora)  
[www.twitter.com/encontrografia](https://www.twitter.com/encontrografia)