

Análise Textual Discursiva

Teoria na prática - Um ciclo de
compreensões e aprendizados

Arthur Rezende da Silva
Valéria de Souza Marcelino

ORGANIZADORES

encontrografia

Análise Textual Discursiva

Teoria na prática - Um ciclo de
compreensões e aprendizados

Arthur Rezende da Silva
Valéria de Souza Marcelino

ORGANIZADORES

encontrografia

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Paula Vigneron (Estagiária)

Leticia Barreto (Supervisora)

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

Análise textual discursiva [livro eletrônico] :
teoria na prática : um ciclo de compreensões e
aprendizados / organizadores Arthur Rezende da
Silva, Valéria de Souza Marcelino. --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia
Editora, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-110-5

1. Análise de textos 2. Crítica textual
3. Educação 4. Metodologia 5. Pesquisa qualitativa
6. Professores - Formação I. Silva, Arthur
Rezende da. II. Marcelino, Valéria de Souza.

25-257037

CDD-401.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Análise textual discursiva : Pesquisa qualitativa
401.41

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-110-5

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.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (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.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a 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

Prefácio..... 10

Apresentação..... 14

Capítulo 1

Qual o perfil esperado para o profissional contábil? Um estudo à luz da Análise Textual Discursiva17

Nadielli Maria dos Santos Galvão
Henrique Nou Schneider

Capítulo 2

Relação Universidade-Escola no Estágio Curricular Supervisionado: uma Análise Textual Discursiva de documentos de uma universidade do interior da Amazônia.....32

Kátia Lais Schwade de Jesus Oliveira
Solange Helena Ximenes-Rocha

Capítulo 3

Entre cores e palavras: o que a beleza mágica de um livro infantil nos ensina – um estudo a partir da ATD e da GDV 44

José Odair da Trindade
Valéria de Souza Marcelino
Patrícia Fernanda de Oliveira Cabral
Wallace Alves Cabral
Aguinaldo Robinson de Souza

Capítulo 4

**Um diálogo formativo sobre a tecnologia na Educação CTS:
novas compreensões pela Análise Textual Discursiva 66**

Breno Dias Rodrigues

Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida

Capítulo 5

**Alfabetização Científica e Tecnológica nos parques ecológicos
na cidade de Maceió, Alagoas: uma Análise Textual Discursiva
na perspectiva dos mediadores..... 80**

Geovanio da Silva Santana

Elton Casado Fireman

Capítulo 6

**Reflexões sobre a perspectiva intercultural e a Teoria da
Aprendizagem Significativa Crítica no ensino da química: uma
Análise Textual Discursiva a partir dos anais do ENPEC..... 100**

Vandreza Souza dos Santos

Ivanise Maria Rizzatti

Capítulo 7

**Os nativos digitais e imigrantes digitais: um novo olhar sob a
perspectiva da Análise Textual Discursiva119**

Jucilene de Souza Silva

Luely Oliveira da Silva

Capítulo 8

**Análise Textual Discursiva: Um estudo a partir das pesquisas
sobre Educação Infantil nos programas de Pós-Graduação em
Educação da UFPA 133**

Edilena Castro Souto

Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima

Capítulo 9

Análise dos objetivos específicos da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbica, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais: um olhar da Análise Textual Discursiva (ATD)..... 156

Alessandra Salcedo Bittencourt

Amanda Duarte Pimentel

Joice Barbosa Bittencourt

Capítulo 10

Articulações entre a Análise Textual Discursiva e o Método (Auto)biográfico: um estado de conhecimento 168

Janaína Bárbara Rangel Silva

Valéria de Souza Marcelino

Sobre os autores..... 188

Prefácio

Foi com grande honra e entusiasmo que recebi o convite para prefaciar este *ebook* intitulado *Análise Textual Discursiva: teoria na prática: Um ciclo de compreensões e aprendizados*, dedicado à Análise Textual Discursiva (ATD), organizado pelos colegas professores Valéria de Souza Marcelino e Arthur Rezende da Silva. Este momento tem um significado especial para mim, pois a minha trajetória com a ATD remonta ao ano de 2014, quando iniciei meus estudos no mestrado.

Desde então, a ATD se tornou uma verdadeira paixão, configurando-se como o referencial de análise de dados qualitativos mais robusto e completo para minhas pesquisas educacionais. Ela também me acompanhou na construção da minha tese doutoral e tem trazido muitas contribuições para as minhas investigações ao longo dos anos, nas quais tenho me debruçado fortemente e não pretendo largar tão fácil.

Posso dizer (e a literatura me dá esse respaldo) que a ATD oferece um caminho teórico-metodológico poderoso para compreender e interpretar as múltiplas dimensões de textos e discursos, o que possibilita transcender as barreiras entre o descritivo e o interpretativo. Dá-nos a possibilidade de ir além do que o próprio texto pode revelar. A autoria é marcante e tem-nos dado a liberdade de sermos autores e protagonistas em nossos escritos.

É por eu reconhecer a sua relevância e a potencialidade interpretativa sobre aquilo que se mostra em nossas compreensões que tenho me dedicado a propagar esse referencial em diversos espaços acadêmicos, por meio de minicursos, oficinas em eventos nacionais e, principalmente, em cursos de pós-graduação aqui no estado do Pará. A cada interação, o meu compromisso se fortalece: contribuir para a pesquisa científica e para a produção de conhecimento científico de qualidade. E a ATD nos traz muitas qualidades em nossas pesquisas.

Hoje tenho fortalecido aqueles que foram meus orientandos, em algum momento de sua formação, e mergulharam na ATD para compreendê-la e fazer a sua investigação. Eles me acompanham em atividades de coorientação de trabalhos finais, em projetos de pesquisa, em eventos, assim como pode ser em uma roda de diálogos em um sábado à tarde, discutindo ATD e tomando um vinho para que possam emergir compreensões por meio de uma tempestade de luz. Quem disse que essa combinação não dá certo? Temos tido boas produções, inclusive Qualis A1, diante de uma rede nucleada que temos aqui constituído.

Meu primeiro contato direto (mesmo que virtual) com a Valéria Marcelino e o Arthur Rezende aconteceu durante o primeiro curso de ATD que eles ministraram. Essa experiência foi um marco em minha formação acadêmica e profissional, porque era com eles que eu precisava me ancorar para saber se aquilo que eu fazia de ATD era realmente ATD. Dessa experiência, garanto que foi a maior e melhor e que, por meio dela, eu tive novas ideias, inspirações e novos olhares para como enxergar os fenômenos que se mostram nos textos. Isso tem dinamizado a forma como temos usado a ATD em nossas pesquisas aqui no Pará.

E temos uma variedade de pesquisas aqui desenvolvidas, tanto na graduação como em programas de pós-graduação, que são frutos dessas nossas experiências com ATD: tem ATD em pesquisas com bebês, crianças, jovens e adultos; tem com referenciais diversos passando pela Educação CTS, pesquisa narrativa, estudo de caso, formação de professores, em documentos oficiais, dentre outros. Sim! É possível usar a ATD com uma variedade de referenciais... acredito que Moraes e Galiazzi, em sua primeira escrita, gostariam de que essa dinamicidade da ATD pudesse estar em todos os campos, como temos visto hoje.

Garanto que os cursos propostos por essa dupla arrojada (Valéria e Arthur), além de enriquecedores, revelam-se incrivelmente dinâmicos e inspiradores.

Ousei colocar apenas os nomes deles, porque são meus amigos, já vieram ao Pará e provaram o tão famoso tacacá. Além disso, por onde passam e sempre que têm atividades que estão ofertando, seja presencial ou virtual, as salas ficam lotadas. Está todo mundo querendo conhecê-los e aprender como se faz ATD; e realmente as pessoas compreendem!

Tive o privilégio de participar da primeira turma do curso e de contribuir com um capítulo no primeiro *ebook* que organizaram, algo que guardo com muito carinho e admiração até hoje. Desde então, tenho recomendado esse curso a colegas e amigos, na certeza de que ele promove uma compreensão aprofundada e acessível da ATD. É realmente enriquecedor! Quem faz o curso não se arrepende, porque sai referencial e instrumentalmente pronto para fazer uma pesquisa rigorosa e cientificamente adequada.

Hoje, ao prefaciá-lo este quinto *ebook*, sinto-me honrado e repleto de gratidão por fazer parte dessa jornada. As produções reunidas nesta obra são um reflexo da riqueza de ideias e proposições que a ATD é capaz de inspirar. Cada capítulo carrega a marca de investigações criteriosas e criativas, abordando temas que dialogam com questões contemporâneas e relevantes da educação.

A diversidade de abordagens e áreas temáticas — desde o perfil do profissional contábil, estudos na Educação Infantil, no ensino de Química, na Educação CTS, em documentos oficiais (dentre outros), até as articulações entre a ATD e o método autobiográfico — reflete a amplitude e a profundidade desse referencial e como ele pode abarcar muitos campos de investigação que talvez você possa nem ter imaginado. São contribuições que não apenas fortalecem o campo da pesquisa acadêmica, mas também oferecem subsídios para práticas inovadoras em diversos contextos educativos e sociais.

O potencial deste *ebook* é notável, especialmente no campo das pesquisas educacionais. Isso ocorre pelo fato de a ATD apresentar uma versatilidade que permite aos pesquisadores explorarem questões complexas relacionadas à educação, desde as interações cotidianas em sala de aula até as políticas públicas de educação.

A riqueza dos textos aqui presentes demonstra como esse referencial pode ser aplicado em diferentes áreas do conhecimento ao promover uma compreensão mais profunda de fenômenos educativos e sociais. Ao utilizar a ATD, os autores não só analisam dados, mas também constroem conhecimentos que têm

o potencial de transformar práticas pedagógicas e orientar decisões estratégicas no campo educacional.

Este *ebook* também se configura como um convite para que novos pesquisadores descubram e adotem a ATD como parte de seu repertório metodológico. Ele serve de inspiração para que mais acadêmicos explorem as potencialidades desse referencial em suas investigações, contribuindo para o avanço do conhecimento científico e para o aprimoramento das práticas educativas.

Agradeço à Valéria e ao Arthur pela confiança e pela oportunidade de estar nesta obra que, tenho certeza, será mais um referencial para os que se dedicam a compreender e aplicar a ATD em seus processos investigativos.

Que este *ebook* inspire outros pesquisadores a explorarem e a aprofundarem seus estudos com a mesma paixão e dedicação que encontrei ao longo da minha trajetória até aqui.

E que venham novas ideias, novos mergulhos, novas tempestades de luz, porque é isso e um bocado a mais que estou esperando de novos pesquisadores: que tragam novas propostas de uso da ATD e que também possam nos inspirar.

Início do inverno amazônico com muita chuva em Belém,

12 de dezembro de 2024.

Prof. Dr. Sebastião Rodrigues-Moura

Apresentação

Apresentamos esta obra que marca nossa gratidão aos que confiaram em nosso trabalho, além de marcar também nossa disposição de colaborar com a divulgação do potencial da pesquisa qualitativa, no caso, a Análise Textual Discursiva (ATD). Uma frase que nos marcou durante as edições de nosso curso foi a “ATD que nos aproxima”. E quantas aproximações! Não imaginávamos tanto!

Começa pela aproximação dos autores. Distantes, porém trabalhando na mesma instituição e que se encontram pela ATD. E aí veio a ideia, ousada: vamos difundir a ATD por um curso virtual? Será? Teremos interessados? Era a inquietação dos autores. Ainda mais nos idos de 2021, ainda sob os assombros da pandemia de Covid-19. Para nossa surpresa, vagas esgotadas! Como assim? Havia mesmo interesse em aprender uma metodologia brasileira de análise de dados qualitativos? E a resposta pulsante: Havia e muito! E os frutos? Pesquisas inspiradoras de nossos cursistas pesquisadores de todo o país! E, nessa toada, temos o quinto fruto de nossa figueira: nosso quinto *ebook*!

Este é o quinto *ebook* organizado por nós e também será o último organizado a partir de nosso curso “ATD: teoria na prática”. Por que o último? Porque entendemos que cinco *ebooks*, com diversas pesquisas adotando a ATD como metodologia para analisar os textos, pesquisas oriundas de todos os cantos do nosso país, já trazem uma contribuição efetiva no que se refere à adoção da ATD como uma metodologia validada no campo científico.

O nosso “ATD: teoria na prática” contou com sete cursos e quatro minicursos, cujo objetivo foi o de compartilhar o que sabemos sobre os procedimentos da ATD. Foi a partir dos exercícios desenvolvidos pelos mais de 300 participantes, durante tais cursos, que consolidamos, a muitas mãos, os *ebooks* cujos capítulos são de autoria dos nossos participantes. Acompanhamos o desenvolvimento de muitas pesquisas, dissertações e teses, com a “ATD do nosso curso”. Sempre com o relato de que tais pesquisas foram referenciadas e validadas!

Vimos textos com metáforas incríveis, que são uma forte característica da ATD. Constatamos também desde o uso de *softwares* para desenvolver a ATD até o uso do papel, caneta e envelopes. Temos, neste *ebook*, a forma artesanal e autoral do “Método dos Envelopes” para a ATD. Uma coisa é certa: os quadros coloridos ou não são a marca mais característica da ATD, que vimos nos exercícios práticos desenvolvidos por nossos queridos pesquisadores participantes dos nossos cursos.

É fundamental esclarecermos que existe muito mais que os procedimentos da ATD e, para além deles, sempre ressaltamos o seu caráter fenomenológico e hermenêutico que nos possibilita uma análise qualitativa aprofundada e com rigor metodológico, que, certamente, trazem contribuições de caráter universal para a ciência.

Por isso, enfatizamos, juntamente com Minayo (2017), que a ATD pode ocupar o espaço da superficialidade de análises que não levam em conta as contradições sociais e as comparações das coisas humanas com o que elas significam. A autora nos diz que:

Quem não compara as coisas humanas com o que elas querem significar, vê-as não só de forma superficial, mas definitivamente falsa dizem eles, referindo-se às análises sem profundidade ou ‘duplicações’ do que foi colhido empiricamente. Portanto, quero ficar com os grandes mestres, segundo os quais a generalização é possível, não como significância estatística, mas como compreensão de processos semelhantes que ocorrem com os seres humanos frente aos mesmos desafios (Minayo, 2007, p. 16).

Assim, juntamo-nos a esses teóricos para ressaltar o sentido ético e filosófico da ATD, uma vez que essa é uma metodologia para análise qualitativa que apresenta todo rigor metodológico. Convidamos os pesquisadores a

adotarem a ATD com a convicção de que, no final de suas análises, estarão comunicando suas compreensões acerca de um fenômeno estudado, absolutamente validado pela comunidade acadêmica.

Agradecemos, imensamente, a cada participante pela confiança em nosso trabalho. A ATD nos aproximou, trazendo consigo toda a alegria de uma amizade sincera e potente. Continuaremos “nos esbarrando” nas pesquisas Brasil afora. Viva a ATD!

Abraços!

Professores Valéria e Arthur

Referências

MINAYO, M. C. de S. Cientificidade, generalização e divulgação de estudos qualitativos. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 16–17, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/y43fVcvWNcgytyVNB6gKqzG/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

Capítulo 1

Qual o perfil esperado para o profissional contábil? Um estudo à luz da Análise Textual Discursiva

Nadielli Maria dos Santos Galvão

Henrique Nou Schneider

DOI: 10.52695/978-65-5456-110-5.1

A ascensão de um novo perfil profissional: contexto do estudo

Durante a história brasileira, diferentes decretos buscaram regulamentar o exercício de atividades contábeis, bem como o processo de formação de profissionais para atuar em tal área. Contudo, foi em 1946 que surgiu o regulamento que, de fato, marcou de forma mais expressiva a profissão contábil, a saber, o Decreto-Lei n. 9.295, que, além de atualizar as exigências e os direitos desses profissionais, criou o Conselho Federal de Contabilidade. Ademais, no referido documento, são estabelecidas as atividades técnicas do profissional contábil, tais como o registro e escrituração dos livros contábeis, levantamento de demonstrativos e atividades periciais (Brasil, 1946).

Mas, apesar de a instituição da profissão contábil no Brasil remontar ao século XX, a atividade contábil é muito mais antiga. Há aqueles que afirmam que o homem primitivo, quando esse contava seu rebanho com pedras e pedaços de madeira, já praticava formas rudimentares da contabilidade

(Gonçalves, 2010). As civilizações antigas, por sua vez, com suas tecnologias, criaram os primeiros livros contábeis, buscando organizar suas finanças e transações comerciais, bem como legislação para lhes dar fundamento (Santos, 2001; Negra; Negra, 2002).

Desse modo, percebemos que a contabilidade vem se consolidando, ao longo dos séculos, como uma área pertinente para o desenvolvimento social e econômico dos impérios e nações, com forte poder de adaptação às questões políticas, tecnológicas e culturais. Na contemporaneidade, vivemos na era das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), dentre elas o *Blockchain* e a Internet, dos Sistemas de Informações (SI) e da Inteligência Artificial (IA), que trazem mudanças disruptivas para diversos setores e profissões. Não podemos afirmar que tais inovações deixarão as Ciências Contábil intactas, pois isso seria ingenuidade diante de todas as transformações que essa ciência vivenciou no decorrer da história. Mas podemos compreender que as novas tecnologias não significam o fim da contabilidade, mas, sim, um momento de transformação. Surge, então, diante desse cenário, a demanda por um novo perfil de profissional contábil.

Assim, um novo perfil de profissional demanda, também, um novo modelo educacional para formar tais profissionais. Com isso, em 2024, houve uma atualização das diretrizes para os cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis, instituído por meio da Resolução CNE/CES n. 1 (Brasil, 2024). Por meio de tal regulamento, estabelecem-se as diretrizes curriculares para o referido curso, as quais devem ser observadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Diante disso, torna-se fulcral compreender que novo perfil profissional é esse que a Resolução se preocupa em garantir que as universidades formem.

Por isso, a pergunta que norteia este capítulo é: o que se mostra na Resolução CNE/CES n.1, de 2024, quanto ao novo perfil esperado para o profissional contábil? O objetivo deste capítulo é, por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), apresentar a compreensão quanto ao perfil profissional esperado pelo documento supracitado. A reflexão realizada neste trabalho pode ser útil para que as IES compreendam, de forma mais profunda, quais as implicações da Resolução para o processo de formação do bacharel em Ciências Contábeis e, ao mesmo tempo, façam profissionais atuais e futuros refletirem sobre as novas demandas sociais e que novas atitudes ele deve assumir diante do novo cenário.

Indo além dos artigos, parágrafos e incisos na busca por novas compreensões

Neste estudo, valemo-nos da ATD como abordagem metodológica de análise, a qual se apresenta como um processo dinâmico de leituras e releituras de materiais textuais por meio de movimentos que geram aproximação e afastamento, mediante um exercício contínuo, por parte do pesquisador, de interpretações e busca por novas compreensões (Lorenzetti; Domiciano; Geraldo, 2020; Silva; Silva; Schneider, 2024). O percurso para realização da ATD consiste na caminhada entre três etapas (unitarização, categorização e comunicação), tendo como base a auto-organização (Moraes, 2003; Silva; Silva; Schneider, 2024), conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1 – Processo auto-organizado da ATD



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Para construir a ATD, é preciso haver a impregnação do pesquisador (Sousa; Galiazzi, 2017). Por isso, neste estudo, optamos por um método manual de execução da ATD. Podemos chamá-lo de “Método dos Envelopes”, o qual documentaremos neste artigo. Iniciamos a leitura do *corpus* escolhido, a saber, o artigo 2º da Resolução CNE/CES n. 1, de 2024 (Brasil, 2024). Para uma impregnação, optamos pela leitura impressa do referido documento normativo. Em seguida, buscamos desconstruí-lo, separando-o em fragmentos que, mesmo isolados, continuam a fazer sentido (Ribas *et al.*, 2016; Silva;

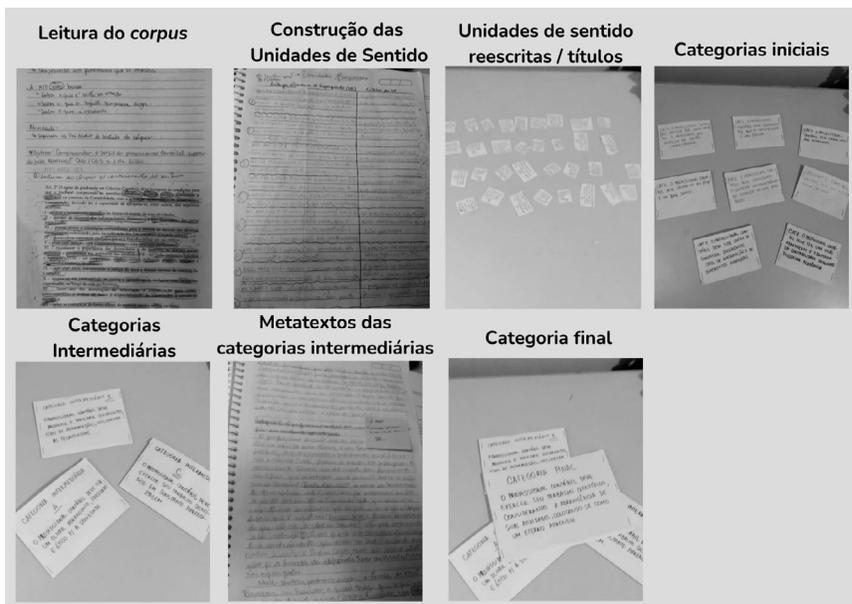
Silva; Schneider, 2024), sendo esses chamados de Unidades de Significado ou Unidades de Sentido

No método dos envelopes, cada Unidade de Sentido foi escrita manualmente para gerar uma impregnação, associando-se a essas um código (RES.ART2.US1, RES.ART2.US2 e assim sucessivamente), em que RES significava que a unidade foi extraída da resolução; ART2, referindo-se ao artigo segundo do aludido normativo; e US1, denotando-se que era a Unidade de Sentido 1, sendo este número alterado à medida que novas unidades eram construídas (37 no total). Para cada unidade, foi atribuído um título que se aproximava da ideia de uma unidade reescrita. Em seguida, cada título foi escrito em pequenos pedaços de papel.

Depois disso, realizamos diversas leituras dos títulos das unidades, realizando um exercício de aproximação dos significados por similaridade (Silva; Silva; Schneider, 2024). Quando um grupo de unidades apresentava sentidos próximos, era agrupado em um envelope, dando, assim, origem às categorias iniciais (8 no total). Em seguida, após um novo exercício de aproximação, percebemos que as categorias iniciais poderiam ser reagrupadas em envelopes maiores, sendo estas as categorias intermediárias (3 no total).

Com as categorias intermediárias definidas, buscamos, na literatura, autores que pudessem nos ajudar a fundamentar as discussões e, então, escrevemos um metatexto para cada categoria intermediária por meio da construção de “argumentos centralizadores. Em seguida, percebemos que as 3 categorias intermediárias poderiam ser agrupadas todas em um único grande envelope (categoria final), construindo-se os argumentos aglutinadores, visando “costurar” as categorias entre si (Moraes, 2003) e construir o metatexto, formado pelo *corpus*, pelos teóricos e pelas interpretações dos pesquisadores (Silva; Silva; Schneider, 2024), sendo esse a emergência do novo na investigação. A figura 2 ilustra o processo realizado.

Figura 2 – Método dos Envelopes para ATD



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Apesar de possível e comum o uso de *softwares* para organizar todo esse processo, optamos por fazer desse modo, uma vez que buscamos a máxima impregnação com o *corpus* e um contato próximo com o nosso objeto de estudo. Esse pode ser um método interessante para aqueles que possuem um *corpus* pequeno (como foi o caso do adotado neste estudo) e para aqueles que dispõem de tempo suficiente para fazer a análise dos dados com a máxima profundidade, autoria e mergulho no campo empírico de suas pesquisas. Todo esse processo também foi explicitado em um vídeo¹ e publicado no *Instagram* da página do curso de ATD.² Por fim, no quadro 1, apresentamos as categorias organizadas neste estudo.

1 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1T3rYCFXy_mZMB6Fmk-as-yUGrxnjhz-s/view.

2 Disponível em: https://www.instagram.com/p/C_QaeUpAKuY/.

Quadro 1 – Organização das categorias iniciais, intermediárias e final

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categoria final
O profissional contábil deve pautar-se na ética e no bom senso.	O profissional contábil deve ter um olhar abrangente, profundo e ético para com a sociedade.	Um cientista, com olhar abrangente e em constante aprendizagem.
O profissional contábil deve considerar o contexto contemporâneo no exercício das suas atividades.		
O profissional contábil deve ter uma visão abrangente e profunda da contabilidade enquanto disciplina acadêmica.		
O profissional contábil deve saber utilizar as tecnologias.	O profissional contábil deve produzir e divulgar diferentes tipos de informações usando as tecnologias.	
O profissional contábil deve ser capaz de comunicar diferentes tipos de informações de diferentes maneiras.	O profissional contábil deve exercer seu trabalho científico em constante aprendizado.	
O profissional contábil precisa ter conhecimentos e habilidades que auxiliem na gestão organizacional.		
O profissional contábil precisa compreender que a contabilidade é uma ciência.		
O profissional contábil deve ser alguém aberto ao novo.		

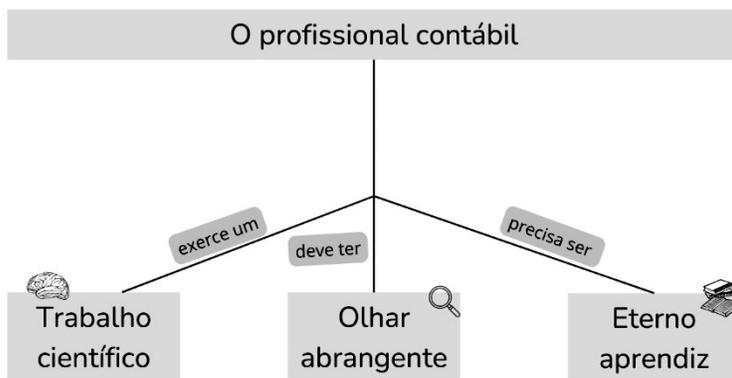
Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Agora, convidamos os leitores a conhecer o que se apresentou neste nosso percurso investigativo. Abrimos, agora, as portas para o novo, para o metatexto!

Um cientista, com olhar abrangente e em constante aprendizagem

Das 37 Unidades de Sentido, chegamos à categoria final, que deu origem ao metatexto intitulado *Um cientista, com olhar abrangente e em constante aprendizagem*. Tal título denota que o perfil esperado para o contador formado à luz da Resolução CNE/CES n. 1, de 2024 (Brasil, 2024), é alicerçado em um tripé, ilustrado na figura 5.

Figura 3 – O perfil esperado para o profissional contábil



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

A princípio, devemos ter em mente que o profissional contábil deve considerar que seu trabalho vai além de uma técnica, mas é um trabalho científico (RES.ART2.US11) e, portanto, deve ser aplicado o pensamento científico em seu exercício (RES.ART2.US7). Apesar de muitas instituições de ensino enfatizarem apenas os conhecimentos técnicos, em detrimento dos fundamentos científicos que permitiriam uma formação do pensamento crítico no profissional contábil (Tesche *et al.*, 2009), a ideia da contabilidade como ciência não é nova, mas foi estabelecida em 1840, a partir dos escritos de Francesco Villa, que destacou a importância de saber o que se passa ou o que significa aquilo que é registrado (Fonseca, 2009).

Assim, considerando que ciência vem do latim *scientia*, que significa conhecimento, saber, instrução, temos que a contabilidade é uma ciência, ou seja, um conhecimento que deve ser visto, de acordo com Martins, Schmitz e Crispim (2023), como um recurso estratégico para a tomada de diferentes tipos de decisões (RES.ART2.US10) nas organizações.

Nesse sentido, podemos evocar a Teoria da Visão Baseada em Recursos, a qual traz que o gerenciamento dos diferentes tipos de recursos (físicos, humanos e organizacionais) é essencial para a máxima eficiência da entidade (Galvão; Dornelas, 2017). Logo, o profissional contábil deve enxergar as informações por ele produzidas e divulgadas como importantes recursos para o sucesso da instituição em que ele atua. Mas esse profissional não deve achar que a formação inicial é suficiente; antes, deve colocar-se aberto às oportunidades de Educação

Continuada (RES.ART2.US32), agindo com criatividade (RES.ART.US25) e proatividade (RES.ART2.US28).

Leal *et al.* (2014), em sua revisão de literatura, destacaram que os contadores até são associados a profissionais estudiosos, ou seja, que aprendem ao longo da vida, mas não são vistos como criativos. Inclusive, Bassani (2021), em seu levantamento, identificou, na opinião de estudantes de contabilidade, a “aprendizagem ao longo da vida” como uma das habilidades com melhor nível de desenvolvimento durante o curso de graduação. Tal aspecto é positivo, porém a perspectiva da falta de criatividade precisa mudar, uma vez que o contador deve estar aberto ao novo e ser adaptável às mudanças (RES.ART2.US30), o que exige flexibilidade e criatividade na solução do inesperado e dos desafios que emergem.

Diante desse cenário, entendemos que o contador deve considerar o contexto contemporâneo para o exercício de suas atividades, tendo, assim, um olhar abrangente. Isso se dá pelo fato de que a contabilidade é uma ciência social aplicada, portanto, visa solucionar problemas sociais reais e concretos (Tesche *et al.*, 2009).

Para tal, ele deve considerar todas as nuances sociais (RES.ART2.US3, RES.ART2.US18), levando em conta a diversidade existente na sociedade (RES.ART2.US17); buscando ampliar, também, seus conhecimentos políticos (RES.ART2.US5) e ambientais (RES.ART2.US4; RES.ART2.US19); identificando como todo esse cenário reflete no cotidiano das organizações – quer públicas ou privadas –, tudo isso com olhar humano (RES.ART2.US23), visto que, por ser uma ciência social aplicada, a contabilidade estuda a ação humana, enquanto ser inteligente, sobre o patrimônio das entidades econômico-administrativas (Tesche *et al.*, 2009). Logo, podemos concluir que não cabe ao profissional contábil exercer seu trabalho de modo isolado, olhando apenas para os números. Antes, precisa ter um olhar atento para além das cifras, fazendo uma leitura cuidadosa do contexto social em que ele e a organização para a qual trabalha estão inseridos.

Mas isso também parte da compreensão de que a contabilidade, enquanto ciência social aplicada, deve trabalhar em constante discussão com outras disciplinas, de modo multidisciplinar (RES.ART2.US12), ou seja, em conjunto com outras áreas, ainda que cada uma em sua especialidade (Iribarry, 2003), ou em transdisciplinaridade (RES.ART2.US13), que seria

a possibilidade de introduzir os colegas de outras áreas do conhecimento à nossa vice-versa (Iribarry, 2003). Tal aspecto acentua a importância de o contador aprender a trabalhar em colaboração, buscando uma linguagem compreensível para se fazer entender pelos colegas de outras ciências.

Para tal, é preciso ter uma visão sistêmica (RES.ART2.U21), entendendo a organização na totalidade, na união de suas partes (Mendes, 2022), bem como uma visão holística (RES.ART2.US22), sendo essa uma perspectiva da organização como um organismo autopoietico (Maciel; Silva, 2008), ou seja, um organismo vivo, com autonomia e habilidade de autorrenovação (Schneider, 2002). Porém, infelizmente, as Instituições de Ensino Superior (IES) não têm dado valor a esses aspectos na formação do profissional contábil; antes, de acordo com Tesche *et al.* (2009), focam muito na formação técnica que satisfaça as necessidades do mercado de trabalho. Contudo, urge uma formação crítica (RES. ART2.US26) e reflexiva (RES.ART2.US27), que possibilite ao contador compreender a complexidade do seu trabalho.

Além dessa visão do todo, ao exercer suas atividades, o contador precisa ter uma postura ética (RES.ART2.US31). Ética vem do grego *ethos*, que significa de acordo com princípios, costumes, valores (Verbrugg, 2018). Assim, ser ético é viver conforme costumes que denotem valor moral. Essa postura é essencial para o profissional contábil, uma vez que, à medida que o contador age com ética, ele trabalha com a possibilidade de tornar real uma sociedade menos corrupta e mais próspera (Kraemer, 2009).

Com isso, podemos compreender que o conhecimento das técnicas contábeis e a aplicação da lógica científica por si só não são suficientes, pois é preciso um olhar amplo, abrangente, profundo e ético do contador para com a sociedade e suas nuances. Nesse sentido, podemos ter uma perspectiva positiva, à medida que, no estudo de Bassani (2021), os estudantes demonstraram que a “consciência ética” é uma das habilidades com melhor nível de desenvolvimento durante o curso de graduação.

Ademais, para cumprir seu papel de cientista social, o profissional contábil deve ser capaz de fornecer informações financeiras (RES.ART2.US8), tais como aquelas contidas nos demonstrativos obrigatórios como Balanço Patrimonial, Demonstração do Resultado, Demonstração dos Fluxos de Caixa, Demonstração do Valor Adicionado, Demonstração do Resultado Abrangente. Mas também podem ser demandadas informações não financeiras (RES. ART2.US9), como políticas de relacionamento com clientes, fornecedores,

funcionários, meio ambiente, que, de alguma forma, refletem nas finanças organizacionais e, ao mesmo tempo, demonstram a responsabilidade socioambiental da companhia.

Por exemplo, à época do desastre ambiental em Mariana, Minas Gerais, a mineradora Samarco utilizou seus relatórios de Administração e Balanço de Ações para comunicar-se com a sociedade, buscando demonstrar que investia em projetos para mitigar os danos ocasionados pela tragédia (Galvão; Monteiro; Lima, 2016). Já durante a pandemia, por exemplo, as empresas do setor da moda têxtil, por meio de suas videoconferências de resultados trimestrais, buscaram demonstrar cuidado e preocupação com a saúde e bem-estar de seus funcionários, clientes e fornecedores, além de tentar evidenciar obediência às Resoluções governamentais, ao mesmo tempo que tinham como meta manter a contento os interesses dos investidores (Galvão, 2021).

Mas, para que tais divulgações tenham êxito, é preciso que o profissional contábil saiba se comunicar de forma escrita (RES.ART2.US35), verbal (RES.ART2.US36) e visual (RES.ART2.US37), com diferentes tipos de recursos e linguagens. Contudo, Leal *et al.* (2014) identificaram, em sua revisão de literatura, que há um certo estereótipo de que o contador é desprovido dessas habilidades. Porém, na sociedade contemporânea, não é mais suficiente que o contador saiba fazer seu trabalho de registro dos fatos econômico-financeiros sem saber comunicá-los, uma vez que é crescente a demanda por transparência. Inclusive, Bassani (2021), em seu estudo, identificou que a habilidade de “comunicação eficaz” é uma das mais importantes para o profissional contábil, na opinião de estudantes de graduação da referida área.

Além disso, é de extrema importância que o profissional contábil utilize os Sistemas de Informações e outras tecnologias que possibilitem tratar os dados (RES.ART2.US33) e divulgá-los (RES.ART2.US34) para tomadas de decisões mais ágeis, com informações mais precisas (Martins; Schmitz; Crispim, 2023). Como cientista social aplicado, o profissional contábil deve compreender que as tecnologias trazem reflexos que modificam o comportamento da sociedade e que impactam também o seu trabalho; portanto, cabe a ele saber adotá-las da forma mais eficiente possível. Logo, urge novamente a necessidade de esse profissional colocar-se como um constante aprendiz, atualizando sempre seus conhecimentos e habilidades, desenvolvendo novas competências.

Com isso, concluímos que o profissional contábil, formado à luz da Resolução CNE/CES n. 1, de 2024, deve ter um olhar amplo, deve ter “visão de

águia e de mosca”, com a consciência de que exerce um importante papel social, já que é um cientista social aplicado e, portanto, deve visualizar com abrangência todas as nuances contemporâneas (sociais, políticas, econômicas, ambientais, tecnológicas) e considerar seus reflexos na produção e divulgação de informações financeiras e não financeiras, sob diferentes linguagens, modos e veículos. Assim, por ser alguém atento ao que emerge, o contador precisa estar constantemente aprendendo, agindo com criatividade e flexibilidade.

Promover um processo de formação que capacite o profissional contábil para tal não é fácil, mas pode se tornar possível se pudermos contar com o comprometimento dos estudantes universitários e com a aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas, como as metodologias ativas apoiadas por recursos digitais (Galvão; Schneider, 2023). O desafio é grande, mas vale a pena expandirmos o olhar, pois, através da formação de um contador com esse perfil, o sonho da sociedade mais transparente, igualitária e humana, com distribuição da riqueza gerada, pode ficar mais próximo de se tornar realidade.

Considerações provisórias: estamos em constante aprendizagem

Neste capítulo, buscamos resposta para a pergunta: o que se mostra na Resolução CNE/CES n. 1, de 2024, quanto ao novo perfil esperado para o profissional contábil? E podemos entender que alcançamos a seguinte resposta: o novo perfil demandado para o profissional contábil corresponde a alguém que sabe ir além do trabalho técnico, aplicando o conhecimento científico que considera as várias nuances sociais, políticas, econômicas, de igualdade, diversidade, tecnológicas e ambientais. Além disso, esse profissional não pode considerar que seu conhecimento é estático, ou suficiente, mas deve colocar-se como alguém em constante aprendizagem.

Para chegar a essa resposta, a ATD mostrou-se como uma metodologia poderosa, permitindo-nos ir além da leitura literal e/ou superficial do texto, buscando novas compreensões, discutindo o que se apresentou na Resolução à luz da Teoria e também de nossa cosmovisão enquanto autores e pesquisadores. Assim, pode-se dizer que os resultados deste trabalho não são uma simples descrição ou resumo da norma, mas uma discussão mais profunda e abrangente do que a norma quer nos dizer.

Como limitação, tem-se que foi analisado apenas um artigo do referido instrumento normativo, tendo em vista que esse foi um exercício inicial para compreensão do *modus operandi* da ATD. Por conta disso, trazemos, como sugestão para pesquisas futuras, a análise da Resolução completa, bem como agregar esse documento recente aos seus antecedentes, de modo a compreender a evolução do paradigma de formação do profissional contábil. Mas, apesar de sua limitação, defendemos que o trabalho já traz contribuição para a Ciência Contábil, sobretudo para os cursos de graduação que precisam implementar as diretrizes estabelecidas no normativo analisado.

Também compreendemos que nossa pesquisa traz contribuições para a metodologia da ATD na medida em que documentamos um modo de executá-la que permite uma alta impregnação do pesquisador. Com isso, concluímos que o objetivo de compreender o perfil profissional esperado pela Resolução CNE/CES n. 1, de 2024, foi alcançado e que esse pode ser sumarizado no fato de que se espera do profissional contábil que seja um cientista, com olhar abrangente, que se coloca como um eterno aprendiz!

Referências

BASSANI, F. M. *Soft skills no ensino de graduação em Ciências Contábeis*. 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/225993> Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.295, de 27 de maio de 1946**. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9295-27-maio-1946-417535-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2024

DICIONÁRIO DE LATIM-PORTUGUÊS. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001. Disponível em: <https://archive.org/details/porto-editora-dicionario-latim-portugues-2a-ed./page/n1/mode/2up>. Acesso em: 19 ago. 2024

DICIONÁRIO GREGO-PORTUGUÊS. Volume 2. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

FONSECA, N. P. da. A contabilidade como ciência. *Contabilidade Vista & Revista*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 43-48, 2009. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/11>. Acesso em: 19 ago. 2024

GALVÃO, N.M.S.; Covid-19 e Comportamento Empresarial: Um estudo à luz da Teoria dos Stakeholders no Setor da Moda no Brasil. **Revista Gestão Organizacional**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 192-211, 2020. (Edição Especial: Impactos da Covid-19 no Ambiente das Organizações e na Sociedade). Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/5552>. Acesso em: 17 ago. 2024

GALVÃO, N.M.S.; DORNELAS, J.S. Análise de desempenho na geração de benefícios econômicos dos clubes de futebol brasileiros: o uso do atleta como recurso estratégico e ativo intangível. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, [S. l.], v. 14, n. 32, p. 14-21, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/2175-8069.2017v14n32p21>. Acesso em: 16 ago. 2024.

GALVÃO, N.M.S.; MONTEIRO, J.A.V.; LIMA, A.C.S. Desastre Ambiental em Mariana em Minas Gerais (MG): Um Estudo à Luz da Teoria da Legitimidade. **Revista Anais do 10º Congresso UFPE de Ciências Contábeis**, Recife, v. 1, p. 1-15, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/SUCC/article/view/2407>. Acesso em: 16 ago. 2024

GALVÃO, N.M.S.; SCHNEIDER, H.N. Aprendizagem Significativa e Colaborativa na Contabilidade: Um Estado do Conhecimento Latino-Americano. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 9, n. 30, p. 606-622, 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/5255>. Acesso em: 15 ago. 2024.

GONÇALVES, M. Em busca das origens e evoluções da Contabilidade. **Revista Mineira de Contabilidade**, [S. l.], v. 3, n. 39, p. 23-30, 2010. Disponível em: <https://revista.crcmg.org.br/rmc/article/view/343>. Acesso em: 15 ago. 2024.

IRIBARRY, I. N. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 483-490, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/D4YgwJqvQh495Lgd6JGSHLz/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

KRAEMER, M. E. P. Ética, Sigilo e o Profissional Contábil. **Contabilidade Vista & Revista**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 33-48, 2009. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/175>. Acesso em: 15 ago. 2024.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; ARAÚJO, T. S.; BORGES, L. F. M. Estereótipos na Profissão Contábil: a opinião de estudantes e do público externo no Triângulo Mineiro. **Contabilidade Gestão e Governança**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 134-153, 2014. Disponível em: <https://revistacgg.org/index.php/contabil/article/view/623>. Acesso em: 15 de ago. 2024

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**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 971-990, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/367>. Acesso em: 10 ago. 2024

MACIEL, C. M.; SILVA, A. F. Gerenciando pessoas utilizando modelos holísticos. **Revista de Administração contemporânea**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 35-58, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/M5fmNhCtgBWqRgg6zkQJxCx/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2024

MARTINS, Z. B.; SCHMITZ, B. B.; CRISPIM, M. A Utilidade da informação contábil para a tomada de decisão: uma percepção de alunos de graduação em administração. **Refas – Revista Fatec Zona Sul**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 38-58, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9039530>. Acesso em: 14 ago. 2024

MENDES, B. C. A perspectiva sistêmica no estudo do turismo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, [S. l.], v. 16, p. 1-10, 2022. Acesso em: <https://rbtur.org.br/rbtur/article/view/2615>. Acesso em 15 de agosto de 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES n. 1, de 27 de março de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=257031-rces001-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2024.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 191-201, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?lang=pt> Acesso em: 13 ago. 2024.

NEGRA; C. A. S.; NEGRA; E. M. S. Contabilidade no império do sol. **Revista Mineira de Contabilidade**, [S. l.], v. 3, n.8, 8-17, 2002. Disponível em: <https://revista.crcmg.org.br/rmc/article/view/507>. Acesso em: 16 ago. 2024

RIBAS, E.; LIMA, V. M. R; HARRES, J. B. S; LAHM, R. A. Análise da construção de problemas de pesquisa e das considerações finais em teses da área de ensino de matemática. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 334-352, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/65>. Acesso em: 16 ago. 2024

SANTOS; M.S. A Grande Caminhada: O homem, a contabilidade e o computador - da pré-história à história contemporânea. **Revista Mineira de Contabilidade**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 26-29, 2001. Disponível em: <https://revista.crcmg.org.br/rmc/article/view/543>. Acesso em: 16 ago. 2024

SCHNEIDER, H.N. **Um ambiente ergonômico de ensino-aprendizagem informatizado**. 2002. 163 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83000>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SILVA; A. A.; SILVA; J. F.; SCHNEIDER, H. N. Análise Textual Discursiva. *In*: SCHNEIDER, H. N.; GALVÃO; N. M. S.; MADUREIRA; J. S. (orgs.). **Tutoriais: Estado do conhecimento e análise qualitativa de dados**. Iguatu: Quipá Editora, 2024. Disponível em: <https://gepied.org/producoes/1307-2/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SOUSA, R. S; GALIAZZI, M. C. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 514-538, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/130>. Acesso em: 16 ago. 2024

TESCHE, C. H.; VENDRUSCOLO, C. O.; ALVES, C. B.; WAYERBACHER, L.; SCHWEZ, N.; DALBÉN, O. J. B. Contabilidade: ciência, técnica ou arte? **Contabilidade Vista & Revista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 23-33, 2009. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/37>. Acesso em: 16 ago. 2024

VERBRUGG, V.D. **Novo Dicionário Internacional de Teologia**: Novo Testamento. Edição Condensada. São Paulo: Vida Nova, 2018.

Capítulo 2

Relação Universidade-Escola no Estágio Curricular Supervisionado: uma Análise Textual Discursiva de documentos de uma universidade do interior da Amazônia

Kátia Lais Schwade de Jesus Oliveira
Solange Helena Ximenes-Rocha
DOI: 10.52695/978-65-5456-110-5.2

Introdução

Este trabalho integra uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem como foco a relação universidade-escola no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado¹ dos cursos de licenciatura sob uma perspectiva colaborativa. Experiências e pesquisas desenvolvidas nos últimos anos evidenciam a importância e potencialidades da parceria universidade-escola no Estágio Supervisionado (Almeida; Pimenta, 2015; Gatti *et al.*, 2019; Souza Neto; Borges; Ayoub, 2021).

Essa parceria é concebida como uma relação de coparticipação e colaboração, na qual se busca um trabalho integrado entre universidade, escolas e

1 Ao longo do trabalho, usamos os termos “Estágio Curricular Supervisionado”, “Estágio Supervisionado” e “Estágio” de maneira intercambiável.

sistemas de ensino, superando um vínculo meramente burocrático (Aroeira, 2015; Cyrino; Souza Neto, 2017). Sob essa ótica, a escola participa de forma intencional, organizada e contínua do desenvolvimento do Estágio Supervisionado, atuando como instituição coformadora dos professores em formação inicial (Cyrino; Souza Neto, 2017). Com efeito, espera-se que o Estágio Supervisionado esteja comprometido com a integração entre universidade e escola, uma vez que essa atividade se concretiza por meio da interação dos cursos de licenciatura com o campo social no qual as práticas educativas são desenvolvidas (Almeida; Pimenta, 2015; Pimenta; Lima, 2019).

Todavia, embora a literatura e a legislação reconheçam a importância dessa articulação e existam iniciativas que busquem estabelecer parcerias, essas práticas ainda são limitadas. Predomina uma realidade marcada por uma relação frágil, burocrática e cheia de desencontros. Assim, torna-se urgente o investimento na consolidação e continuidade de parcerias colaborativas (Behrend; Cousin; Schmidt, 2019; Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021; Vedovatto; Borges, 2021), visto que as dificuldades enfrentadas no Estágio Supervisionado se devem, em grande parte, à ausência de um trabalho colaborativo efetivo entre as instituições envolvidas (Ferreira; Benites; Souza Neto, 2021).

O presente estudo resulta de uma Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016) cujo objetivo foi compreender como se mostra a relação universidade-escola no Estágio Supervisionado em documentos da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), instituição onde as autoras atuam como docentes e que também é um dos contextos envolvidos na investigação referida.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, descrevemos o processo de Análise Textual Discursiva desenvolvido, conceituando a metodologia adotada e detalhando os passos seguidos. Nas duas seções subsequentes, apresentamos os dois metatextos elaborados, nos quais comunicamos as compreensões construídas sobre o fenômeno investigado. Por fim, nas considerações finais, discutimos a urgência de reformular os documentos institucionais que orientam o Estágio Curricular Supervisionado, na tentativa de superar os atuais vínculos predominantemente burocráticos e corrigir as imprecisões que têm prejudicado o estabelecimento de uma relação de parceria concreta e sustentável entre universidade e escola.

A relação universidade-escola no Estágio Curricular Supervisionado da UFOPA: (novas) compreensões a partir da Análise Textual Discursiva

A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma metodologia de análise de dados qualitativos que visa, a partir de um movimento interpretativo, construir novas compreensões acerca de fenômenos e discursos. É um processo composto de três principais atividades: unitarização, categorização e comunicação (Moraes; Galiazzi, 2016).

A unitarização dos textos diz respeito ao processo de fragmentar o material em unidades de significado ou de sentido, isto é, trechos que são significativos aos objetivos da pesquisa, para a compreensão do fenômeno em análise. Na categorização, as unidades são combinadas, agrupadas de acordo com as relações que estabelecem entre si, sendo reunidas em categorias. A comunicação, por fim, é o momento em que as novas compreensões alcançadas são comunicadas através dos metatextos analíticos (Moraes; Galiazzi, 2016). Como bem nos lembra Muniz (2024), o “itinerário unitarização-categorização-comunicação é perpassado mais de uma vez” (Muniz, 2024, p. 26), em um movimento cíclico recursivo.

O *corpus* analisado constituiu-se de dois documentos que tratam do Estágio Curricular Supervisionado na UFOPA: a Instrução Normativa nº 006/2010 (UFOPA, 2010) e o Regimento de Graduação (UFOPA, 2020). Deste, extraímos apenas a parte que trata do Estágio. Excetuando-se o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação, esses são os únicos documentos institucionais que orientam o desenvolvimento do Estágio Supervisionado na instituição.

A UFOPA foi criada em 2009, no contexto do programa de expansão das universidades federais, a partir de um acordo de cooperação técnica firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual está prevista a ampliação do Ensino Superior na Amazônia. A criação da UFOPA foi resultado da junção do *campus* de Santarém da UFPA e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), as quais estavam presentes na região Oeste do Pará.²

2 Fonte: <https://www.ufopa.edu.br/ufopa/institucional/sobre-a-ufopa/historico-e-localizacao/>.

Os cursos de formação de professores da UFOPA estão reunidos no Instituto de Ciências da Educação (ICED), a maior entre as seis unidades acadêmicas que compõem a universidade.³ O ICED oferta, atualmente, nove cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Informática Educacional, Letras – Português e Inglês, Matemática, Pedagogia e Química.⁴

No que se refere à estrutura organizacional do Estágio Supervisionado na UFOPA, ele está sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEN), da Coordenação de Estágio da PROEN e do Núcleo de Estágio (NE) de cada instituto. Cabe ao NE propor um regulamento para o Estágio do seu instituto (UFOPA, 2010; UFOPA, 2020). No caso do ICED, esse documento ainda não foi construído.

No tocante aos pressupostos de análise que orientaram a busca por unidades de significado no processo de unitarização (fragmentação) dos textos, selecionamos os trechos que indicavam algum tipo de interação, contato entre universidade e escola (e os agentes representantes dessas instituições) na realização do Estágio Supervisionado, procurando compreender qual era a natureza dessa interação. Para cada unidade de significado, demos um código e optamos por não atribuir títulos a elas, passando diretamente para o agrupamento das unidades em categorias iniciais.

No sistema de codificação criado, as duas primeiras letras fazem referência ao documento analisado, portanto RG: Regimento de Graduação; IN: Instrução Normativa. Na segunda parte do código, temos UX, em que X se refere ao número conferido àquela unidade (U). O quadro 1 apresenta um recorte do processo de unitarização:

3 Fonte: <https://www.ufopa.edu.br/iced/instituto/historico-1/>.

4 Fonte: <https://www.ufopa.edu.br/ufopa/ensino/cursos-de-graduacao-2/>.

Quadro 1 – Unitarização do *corpus*

Unidades de significado com seus respectivos códigos
RGU2: Das condições de realização dos Estágios Curriculares: III – termo de compromisso entre o discente, a unidade concedente do campo de estágio e a UFOPA;
INU8: São obrigações da parte concedente de estágio: I – firmar Convênio com a UFOPA e celebrar termo de compromisso com esta e o discente, zelando por seu cumprimento;
INU11: São obrigações da parte concedente de estágio: IV – Indicar funcionário de seu quadro de pessoal com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para atuar como supervisor, sendo que este funcionário poderá ser responsável por mais de um estagiário, conforme artigo 17 da Lei nº 11. 788/2008;
RGU3: Das Condições de Realização dos Estágios Curriculares: VI – Acompanhamento, pelo supervisor vinculado ao campo de estágio, das atividades desenvolvidas;
INU15: A frequência do estagiário – em qualquer modalidade de estágio – será aferida mediante assinatura de folha própria em que fique consignada a hora de entrada e saída do estagiário, permanecendo este assentamento sob a responsabilidade e controle do supervisor de estágio;
RGU6: O acompanhamento do estágio deve ser comprovado com apresentação periódica pelo estagiário, em prazo não superior a 1 (um) período letivo, de relatório de atividades assinado pelo supervisor e pelo docente orientador;
INU04: À DE/PROEN compete: X – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;
INU9: São obrigações da parte concedente de estágio: II – oferecer aos estudantes estagiários atividades que estejam de acordo com o previsto no Projeto Pedagógico do Curso;
RGU4: A orientação de estágio, observadas as diretrizes estabelecidas no PPC, poderá realizar-se mediante: III – contatos com o supervisor de estágio.

Fonte: As autoras (2024).

No quadro 2, apresentamos uma síntese do processo de categorização:

Quadro 2 – Categorização (continua)

Categorias iniciais	Unidades de significado	Descrição das categorias	Categorias finais
Interação universidade-escola no âmbito da assinatura da documentação de Estágio	RGU1; RGU2; RGU7; RGU8; INU2; INU3; INU7; INU8.	Unidades de significado que mencionam os documentos cuja celebração entre as partes (universidade e escola) é uma das exigências para a realização do Estágio e está entre as responsabilidades burocráticas de ambas as instituições	Universidade e escola no Estágio Curricular Supervisionado na UFOPA: prevalência de uma relação burocrática
Participação do professor da escola no Estágio na função de supervisor ⁵ como uma das exigências burocráticas para a realização do Estágio	RGU3; RGU5; INU1; INU11	Unidades que mostram que o professor da escola participa do Estágio na função de supervisor porque isso é uma das condições para a realização do Estágio, sendo uma das obrigações da escola a indicação de um docente para desempenhar esse papel	
Tarefas burocráticas do professor supervisor	INU15; RGU6; INU5.	Unidades que tratam dos documentos – ficha de frequência e relatório de Estágio – a serem assinados pelo professor supervisor como suas incumbências burocráticas.	
Interação universidade-escola no âmbito das responsabilidades burocráticas de cada instituição no desenvolvimento do Estágio	INU4; INU6; INU9; INU10; INU12; INU13; INU14.	Unidades que abordam as demais obrigações administrativas e organizacionais das instituições no desenvolvimento do Estágio além da documentação exigida.	

5 Nesse estudo, utilizamos os termos “orientador” e “supervisor” para nos referirmos ao professor da universidade e ao professor da escola, respectivamente, conforme consta nos documentos analisados.

Quadro 2 – Categorização (conclusão)

Possibilidade de interação entre professor orientador e professor supervisor	RGU4; RGU4R1; RGU4R2.	A unidade de significado que aponta a possibilidade de haver interação do professor orientador e o professor supervisor durante o trabalho de orientação.	Interação professor orientador – professor supervisor: entre possibilidade e imprecisões
--	-----------------------------	---	--

Fonte: As autoras (2024).

Conforme mostra o quadro 2, as cinco categorias iniciais foram agrupadas e resultaram em 2 categorias finais: *Universidade e escola no Estágio Curricular Supervisionado na Ufopa: prevalência de uma relação burocrática*; e *Interação professor orientador – professor supervisor: entre possibilidade e imprecisões*. A segunda categoria final, em especial, é fruto de uma unidade de significado que recebeu duas reescritas, representadas no código pela letra R. O processo de reescrita envolveu um exercício interpretativo de afastamento do texto original na busca por novas compreensões a partir de significados latentes e de maior abstração (Moraes; Galiazzi, 2016).

A seguir, apresentamos os metatextos, nos quais comunicamos as compreensões emergentes sobre a relação universidade-escola no Estágio Curricular Supervisionado no âmbito da UFOPA possibilitadas pela ATD.

Universidade e escola no Estágio Curricular Supervisionado na UFOPA: prevalência de uma relação burocrática

Essa categoria final demonstra a natureza predominantemente burocrática que marca o encontro entre universidade e escola na realização do Estágio Curricular Supervisionado da UFOPA, segundo os documentos analisados. Existem trâmites e responsabilidades a serem cumpridas por ambas as instituições do ponto de vista normativo e é essa a tônica da interação entre elas. Trata-se, portanto, de uma relação caracterizada como uma *via de mão única*, não havendo indícios de parceria entre as instituições e os agentes envolvidos no Estágio Supervisionado.

As unidades de significado a seguir evidenciam essa compreensão: “São obrigações da parte concedente de estágio: I – firmar Convênio com a UFOPA e celebrar termo de compromisso com esta e o discente, zelando por

seu cumprimento” (INU8); “São obrigações da parte concedente de estágio: III – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao discente atividades de aprendizagem social, profissional e cultural” (INU10); “Das Condições de Realização dos Estágios Curriculares: III – termo de compromisso entre o discente, a unidade concedente do campo de estágio e a Ufopa” (RGU2); “Das Condições de Realização dos Estágios Curriculares: VI – Acompanhamento, pelo supervisor vinculado ao campo de estágio, das atividades desenvolvidas” (RGU3).

Os documentos analisados pautam-se na Lei nº 11.788, que trata do Estágio Supervisionado (Brasil, 2008), e, por conta disso, apresentam um caráter essencialmente prescritivo e vago que não contribui para uma integração entre universidade e escola. Essa lei carece de maiores e melhores definições e orientações tanto para a universidade como para a escola (Vedovatto Iza; Souza Neto, 2015). Além disso, não dá indicativos que possam orientar um trabalho de parceria entre as instituições (Benites, 2021).

Desse modo, a participação da escola no Estágio resume-se à aceitação do estagiário no contexto escolar (Vedovatto; Souza Neto, 2021), com o cumprimento de todas as exigências feitas pela universidade. Essa ênfase em procedimentos burocráticos e unilaterais prejudica os aspectos pedagógicos e o sentido formativo do Estágio Supervisionado (Freitas, 2019; Ferreira, 2019; Paula, 2021; Rossi, 2022; Vedovatto; Souza Neto, 2021). Com isso, evidencia-se a necessária e urgente reformulação das orientações institucionais acerca do Estágio Supervisionado, sobretudo em diálogo com as recentes diretrizes nacionais que orientam a formação inicial de professores. E para a relação universidade-escola no estágio avançar, é essencial que ele se torne uma pauta de maior interesse e dedicação institucional.

Interação professor orientador – professor supervisor: entre possibilidade e imprecisões

Essa segunda categoria final originou-se, particularmente, das inquietações e questionamentos advindos da única unidade de significado que sugere a possibilidade de diálogo entre os professores responsáveis pelo acompanhamento do Estágio Supervisionado. Compreendemos que a interação entre orientador e supervisor é abordada de maneira superficial e imprecisa, além de estar prevista apenas para o trabalho de orientação realizado pelo professor da universidade.

A unidade em questão afirma: “a orientação de estágio, observadas as diretrizes estabelecidas no PPC, poderá realizar-se mediante: III – contatos com o supervisor de Estágio” (INU8). Se, de um lado, essa menção à possibilidade de interação entre o professor orientador e o professor supervisor durante o trabalho de orientação pode ser positiva; de outro, podemos questionar: por que essa mesma possibilidade de *contato* não é mencionada quando se trata do trabalho de supervisão? O que significa *contato*? Qual concepção de *relação* fundamenta esse contato do professor da universidade com o professor da escola? Entre uma vaga possibilidade e tantas imprecisões, orientador e supervisor permanecem distantes, e a função desempenhada pelo professor da escola na formação inicial de professores segue sem o devido reconhecimento e apoio (Benites, 2021; Vedovatto Iza; Souza Neto, 2015; Vedovatto, Souza Neto; 2021).

Por tudo isso, um dos aspectos centrais a serem considerados na reformulação das orientações institucionais sobre o Estágio Supervisionado é a postura da universidade frente ao papel da escola e do professor supervisor na formação inicial de professores. Para tanto, há que se investir em diálogos abertos e horizontais entre universidade e escolas, com a construção coletiva de espaços e tempos propícios a debates, estudos e problematizações que favoreçam mudanças.

Considerações finais

Neste estudo, procuramos compreender como se mostra a relação universidade-escola no Estágio Supervisionado em documentos da UFOPA. As duas categorias finais construídas no processo de ATD indicam a existência de um vínculo limitado ao cumprimento de determinações burocráticas e de indefinições quanto à interação entre o professor orientador e o professor supervisor no desenvolvimento do Estágio, o que dificulta a construção de relações mais próximas, favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho em parceria.

Nessa perspectiva, o deslocamento da ênfase em procedimentos burocráticos para maior reflexão e sistematização coletiva quanto ao que se entende sobre *Estágio, formação e relação universidade-escola* deve ser uma prioridade na universidade. Não podemos esquecer os prejuízos causados pela postura histórica de separação da universidade em relação a toda a sociedade que tem levado, entre outras coisas, a uma formação apartada da realidade de atuação profissional. Logo, sua parceria com a Educação Básica qualifica a

formação inicial de professores, beneficiando o ensino e a aprendizagem em ambas as instituições.

É tempo de assumir um posicionamento epistemológico, político e pedagógico que reverbere nos documentos e, acima de tudo, nas práticas formativas no contexto do Estágio Supervisionado. Em face disso, o trabalho colaborativo entre universidade, escolas e secretarias de educação e a investigação desse trabalho pode contribuir para que as imprecisões presentes nos documentos que regulam o Estágio Supervisionado sejam revistas, caminhando, então, para o estabelecimento de relações mais próximas, genuínas e duradouras entre essas instituições

Referências

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágios Supervisionados na formação docente**: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Cortez, 2015. *E-book*.

AROEIRA, K. P. Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação de vínculos entre a universidade e a escola. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (orgs.). **Estágios Supervisionados na formação docente**: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Cortez, 2015. p. 113-151. *E-book*.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. da S.; SCHMIDT, E. B. A relação interinstitucional entre escola e universidade no contexto dos Estágios Curriculares Supervisionados. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 85-94, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201951613p.85-94>. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6813192.pdf>. Acesso em: 7 out. 2023.

BENITES, L. C. A participação da universidade e da escola no acontecimento do Estágio Curricular Supervisionado de futuros professores de Educação Física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 1-27, jul. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0085>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzySwFJFNNf6zFG965h6hnH/>. Acesso em: 7 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 4 ago. 2018.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. Parceria universidade e escola no Estágio Curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 661-682, abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO07>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n52/1981-416X-rde-17-52-661.pdf>. Acesso em: 7 out. 2023.

FERREIRA, S. N. **O lado de cá e o lado de lá: a atuação do professor da Educação Básica na formação inicial através do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório**. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

FERREIRA, J. da S.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de. A relação universidade-escola no Estágio Curricular Supervisionado: uma revisão sistemática. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 65, p. 10-21, nov. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6242>. Acesso em: 5 jul. 2024.

FREITAS, N. A. O. **Potencialidades emancipatórias do Estágio Supervisionado em Ciências da Natureza: indicativos a partir da análise de um curso de Pedagogia**. 2019. 175 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/0a5b0654-8595-4cc6-a558-d3d359bb7065>. Acesso em: 5 jul. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, BF: Edições Unesco, 2019. *E-book*. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 6 maio 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. (Coleção Educação em Ciências).

MUNIZ, Leonardo de Oliveira. Revelando fissuras neoliberais em um projeto pedagógico (des)integrado: uma Análise Textual Discursiva com metáforas de paredes, tintas e rachaduras. In: MARCELINO, Valeria de Souza; SILVA, Arthur Rezende da (orgs.). **Análise Textual Discursiva: teoria na prática – pesquisas autorais como uma tempestade de luz**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2024. p. 19-36. *E-book*.

PAULA, G. M. dos S. C. de. **Estágio Curricular na formação em Educação Física: a concepção dos professores colaboradores**. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021. Disponível em: https://proresp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/14/Geovangela_Maria_dos_Santos_Costa_de_Paula.pdf. Acesso em: 5 jul. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 24, p. 01-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2024.

ROSSI, B. C. M. **O Estágio Curricular Supervisionado em docência na perspectiva dos profissionais da educação infantil**. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16645>. Acesso em: 5 jul. 2024.

SOUZA NETO, S. de; BORGES, C.; AYOUB, E. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 1-10, mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0031>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/gFgZh5rxH9mNW3VKfdzNMKj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 5 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Reitoria. **Instrução Normativa Nº 006 de 10 novembro de 2010**. Dispõe sobre o estágio de estudantes da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA Santarém-Pa, 2010. Disponível em: https://arquivos-producao.ufopa.edu.br/arquivos/20201271780d9b265554571754df347c/INSTRUO_NORMATIVA_N_6_UFOPA.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe. **Resolução Nº 331, de 28 de setembro de 2020**. Aprova o Regimento de Graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém-Pa, 2020. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2020/a485f403a0787e606a735eacce4c62ec.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

VEDOVATTO IZA, Dijnane Fernanda; SOUZA NETO, Samuel. de. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46271/0>. Acesso em 15 mar. 2024.

VEDOVATTO, D.; BORGES, C. A parceria entre universidade e escola no Estágio Supervisionado: a experiência em Quebec. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, p. 1-20, jan. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15645>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15645>. Acesso em: 5 jul. 2024.

VEDOVATTO, D.; SOUZA NETO, S. de. Universidade e escola como lócus da profissionalização do ensino e do tempo entre-dois no Estágio Supervisionado. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 1694-1719, mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.36>. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/vedovatto-neto.html>. Acesso em: 5 out. 2023.

Capítulo 3

Entre cores e palavras: o que a beleza mágica de um livro infantil nos ensina – um estudo a partir da ATD e da GDV

José Odair da Trindade
Valéria de Souza Marcelino
Patrícia Fernanda de Oliveira Cabral
Wallace Alves Cabral
Aguinaldo Robinson de Souza
DOI: 10.52695/978-65-5456-110-5.3

Introdução

Tendo como alicerce as memórias afetivas de minha infância, bem como o pano de fundo do livro *A curiosidade premiada*, cujo título emergiu das intensas conversas com a profa. Valéria, coautora deste texto, venho trazer à tona a possibilidade de usar a Análise Textual Discursiva (ATD) como recurso de análise para evidenciar a potencialidade de se trabalhar com textos multimodais, quando há a união do texto visual e verbal, ou ainda, em outras palavras, a cooperação entre o modo semiótico escrita e modo semiótico imagem, conforme defendem Mortimer e Quadros (2018).

O livro *A curiosidade premiada*, escrito por Fernanda Lopes de Almeida e ilustrado por Alcy Linares, conta a trajetória de Glorinha, uma criança muito

curiosa que não tinha senso de discrição, pois, no ímpeto de atenuar sua curiosidade, não media consequências e acabava por expor as pessoas. Sua família, constrangida, procura ajuda de uma professora já aposentada, que a orienta a deixar Glorinha perguntar sem impor qualquer tipo de restrição.

A família passa a ver a atitude questionadora da filha com outros olhos, além de incorporar à rotina passeios em diversos ambientes no intuito de satisfazer e dirimir as curiosidades da filha. O exemplar é ricamente ilustrado com uma concepção para a literatura infantil. Nas páginas, é possível saborear de belas imagens em complemento ao texto verbal. A união auxilia na compreensão da mensagem veiculada pela autora.

Cabe-nos contar que a intenção primeira era explorar as relações entre o texto verbal e visual, entretanto, nessa busca de sentidos e significados por meio da ATD, tivemos a emergência da problematização, materializada aqui no livro infantil por meio da curiosidade exagerada da personagem Glorinha. Os dados da obra, objetos da análise, foram a íntegra, ou seja, a totalidade do texto verbal escrito e as imagens. O texto verbal escrito foi analisado por meio ATD, base teórica criada por Moraes e Galiuzzi (2020), para estudo de dados de natureza qualitativa.

No tocante ao texto visual, fez-se uma leitura por meio da observação de todas as imagens, quando se percebeu que as imagens se dividiam em dois momentos: a mudança de uma atitude apática com relação às perguntas curiosas e indiscretas, ou ainda, com conotação ingênua de Glorinha para um movimento de atenção e valorização pelo gosto de aprender e pelo fazer científico. A partir dessa conclusão, procedemos à seleção e leitura, por meio da Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2021), de duas imagens do primeiro e do segundo momento, respectivamente.

A seguir, trazemos o repertório teórico que embasa nosso estudo, o caminho metodológico. Com quadros tanto dos dados empíricos quanto dos textos teóricos, avançamos para os resultados, quando apresentamos imagens que ilustram nossas discussões e, por fim, tecemos nossas considerações finais.

Referencial Teórico

Para sustentar nosso estudo, buscamos fundamentação nas próximas bases teóricas:

Multimodalidade e Teoria da Dupla Codificação

A multimodalidade consiste na associação de dois ou mais tipos de modos de comunicação: a fala, a escrita, a imagem, o som, a proxêmica, a postura. No contexto deste trabalho, vamos explorar a potencialidade do texto verbal escrito associado à imagem.

Allan Paivio (2014) defende, na Teoria da Dupla Codificação (TDC), que a combinação entre palavras e imagens pode ativar mecanismos ligados à memória, que, por sua vez, pode constituir-se em um recurso valioso na facilitação da aprendizagem.

Gramática do Design Visual

A GDV é uma obra idealizada pelos autores Kress e van Leeuwen (2021), cuja origem está vinculada ao arcabouço teórico da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), intimamente alinhada à Semiótica Social, por meio da qual é possível estudar os sentidos e significados que podem ser atribuídos às imagens. Ou seja, é um dispositivo teórico a partir do qual é possível realizar a leitura de imagens multimodais, exaradas no seio do cotidiano compreensivo, em uma comunidade social.

A GDV está organizada em três categorias principais: função representacional, interacional e composicional, cujo intuito é propiciar a leitura de imagens em desdobramentos pormenorizados, e, por isso, tais categorias iniciais vão se subdividindo em subcategorias, conferindo uma possibilidade de riqueza de detalhes para que o analista possa muito bem compreender a mensagem veiculada pela imagem. Considerando a presente paisagem teórica, cabe-nos evocar que a leitura das imagens, segundo a GDV, foi permeada e guiada por mapas conceituais digitais, previamente elaborados, em um rico processo de tessitura artesanal, à luz dos pressupostos defendidos por Trindade e Souza (2023).

Análise Textual Discursiva

Por meio da ATD, é possível estudar os sentidos e significados expressos em um texto multimodal, que, nesse contexto, corresponde à união do texto verbal escrito às imagens que o acompanham. Seguindo as etapas da ATD, procedemos à desmontagem do texto verbal escrito, isto é, realizamos a unitarização e categorização para, finalmente, elaborarmos o metatexto, o qual apresentamos, alinhavado à leitura das imagens com base na GDV, na seção *Resultados e discussões* e na seção *Considerações finais*.

A unitarização consiste na quebra do texto em fragmentos, procurando, já nessa etapa, um princípio de ordem no caos. Assim, é possível que o pesquisador, com sua intuição, preveja a emersão de uma provável organização dessas unidades em categorias, etapa que denominamos de categorização. Por fim, diante das categorias originadas das unidades de sentido, pode surgir uma nova interpretação da escrita carregada de novos sentidos, que, por conseguinte, conduz a uma compreensão mais elaborada do enredo original – nesse caso, o texto multimodal do livro *A curiosidade premiada* –, permitindo ao leitor entender, com propriedade e de forma global, no desfecho da leitura do livro, o sentido oculto do título da presente obra.

Percurso metodológico

Na busca pela compreensão da potencialidade de se combinar texto verbal e imagético, apoiamo-nos em uma metodologia qualitativa, a ATD, que, por sua vez, fornece robusta base teórica já amplamente difundida na comunidade científica.

Paralelamente à leitura da obra, realizamos a unitarização e categorização do texto verbal escrito, as quais apresentamos por meio do quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Unidades e categorias obtidas a partir do texto verbal escrito da obra *A curiosidade premiada* (continua)

Código	Título	Transcrição literal (Unidades de sentido)	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
CP1	Perguntas inoportunas	O que tem nessa bolsa?	Curiosidade (incômodo às pessoas)	1º. momento: NEGATIVO
		O que tem dentro dessa panela?		
		Por que você chora quando corta cebola?		
		Como se faz feijão?		
		Por que a sua verruga tem cabelinho?		
		Por que você tem dente de ouro?		
		Com quem você está falando?		
		Por que você está de pijama azul?		
		Por quê?		
		Onde o sol estava, quando era de noite?		
		De onde foi que eu vim?		
		O que é arco-íris?		
		O que faz o vento ventar?		
		Por que a rosa primeiro é botão, depois é flor, depois é murcha?		
Onde acabam as estrelas?				
CP2	Respostas apáticas	Meta-se com a sua vida!	Desinteresse das pessoas	
		Vá amolar outro!		
		Não seja malcriada!		
		Vá brincar, menina!		
		Não sei por que estou de pijama azul!		
		Por fora.		

Quadro 1 – Unidades e categorias obtidas a partir do texto verbal escrito da obra *A curiosidade premiada* (continua)

CP3	Novas perguntas e novas respostas (preocupação e zelo)	Aonde você vai?	Interesse, atenção e humor	2º. momento: POSITIVO
		O que tem nessa bolsa?		
		O que tem dentro dessa panela?		
		Para unha encravada, o que a senhora aconselha?		
		Andar descalça...		
		Meu filho vive com um galo na cabeça. Que devo fazer?		
		Arranje uma galinha e pintinhos. O pobre galo precisa de companhia. Eh! Eh!		
		Isso é grave?		
		A criança vai ficando entupida de perguntas sem respostas. E pode até explodir.		
		Aí ela disse: tem remédio!		
		Felizmente!		
		Começaram a responder, sempre a verdade.		
		Será que eles gostam de milho?		
		Como é que ele faz o ninho?		
		Que beleza de búzio! Vou escutar se tem som dentro!		
Veja com a lente. Dentro dessa flor, há uma minifloresta.				
Plantar uma bananeira, para a curiosidade descer até a cabeça. Ela com certeza está no dedo grande do pé.				

Quadro 1 – Unidades e categorias obtidas a partir do texto verbal escrito da obra *A curiosidade premiada* (continua)

CP4	Nova postura	Por dentro, Dona Domingas era muito nova.	Novo cenário (valorização pelo gosto em aprender, pelo fazer científico)	
		Mas as perguntas foram ficando mais difíceis.		
		E daí? Eu também sou grande e pergunto até hoje!		
		Também não sei. Vamos perguntar a um astrônomo?		
		Estou desconfiado que depois do céu tem sempre outros céus.		
		Vai virar uma árvore enorme. E vive mais de cem anos.		
		A tromba é o nariz dele!		
		Muito bem. Já sabe fazer feijão!		
		Será que eles gostam de milho?		
		Como é que ele faz o ninho?		
		Ué, quando?		
		Só?		
		Vocês acham pouco?		
		Como é que aranha faz teia?		
Para falta de curiosidade, o que a senhora aconselha?				

Quadro 1 – Unidades e categorias obtidas a partir do texto verbal escrito da obra *A curiosidade premiada* (conclusão)

CP5	Expansão	lam todos ao Observatório. Até o irmão menor de Glorinha ia também.	Expansão para outros ambientes (toda a família incorporou a curiosidade científica à sua rotina)	
		O jardineiro do Jardim Botânico respondeu a muitas perguntas da família.		
		O tratador dos bichos, no Jardim Zoológico, também respondeu.		
		Em casa mesmo, Glorinha fez mil descobertas!		
		Tudo essa família quer saber!		
		Fora de casa, Glorinha descobriu mil outras coisas.		
CP6	Premiação	Nas férias, fizeram um acampamento. Todos usaram, à vontade, suas curiosidades.	Reconhecimento e enaltecimento	
		Eu não sabia que vivia num mundo tão interessante!		
		Como foi bom ter uma filha curiosa! Acho que ela merecia um prêmio.		
		O prêmio é viver num mundo interessante!		
		Gente grande só vê prêmio quando pega nele.		
Os pais não achavam pouco.				

Fonte: Os autores.

Para essa fase, adotou-se a legenda: CP = Curiosidade Premiada.

Nesse movimento, vamos unindo os fios teóricos na tessitura da trama. Em adição, fizemos também a unitarização e a categorização dos textos teóricos com a intenção de obter as unidades teóricas que nos subsidiariam na

construção de nossos argumentos, semeados, silenciosamente, no interior do metatexto, tal como foram aspergidos ao longo do caminho da redação do inteiro teor do presente trabalho. A seguir, trazemos o quadro 2, por meio do qual é possível visualizar parte desse processo.

Quadro 2 – Unidades e categorias obtidas
a partir do *corpus* teórico (continua)

Código	Título	Transcrição literal – Citação direta (Unidades de sentido)	Reescrita – Citação indireta	Categorias
RT1-UT1	Busca pela redução da abstração	Diante dessa situação, buscam por meio de alguns mecanismos reduzir (na medida do possível) tal abstração e, muitas vezes, é justamente por meio de alguns elementos que tais profissionais buscam a promoção dessa redução, usando recursos didáticos, midiáticos e tecnológicos. E alguns desses recursos podem estar associados com a utilização e exibição de imagens, sejam elas estáticas (fotografias, desenhos, esquemas) ou em movimento (vídeos, simulações).	Busca-se reduzir a abstração por meio da utilização de imagens, sejam elas estáticas (fotografias, desenhos, esquemas) ou em movimento (vídeos, simulações).	Imagem como veículo para a redução da abstração
RT1-UT2	Imagens como acessório de embelezamento	Mas, extrapolando a visão simplista de acessório dinamizador, como as imagens são capazes de contribuir para a aprendizagem de conceitos físicos? Seria por seus formatos, cores e características? Elas apresentam alguma vantagem em relação às palavras?	As imagens são mais que acessórios de embelezamento, com ênfase em seus formatos, cores e características.	Acessório de embelezamento

Quadro 2 – Unidades e categorias obtidas a partir do *corpus* teórico (continua)

	<p>Com relação ao modo estético, Aumont¹ (1995) salienta que a imagem é destinada a agradar seu espectador e a oferecer-lhe sensações específicas. Quem já não contemplou alguma pintura, por exemplo, e não ficou deslumbrado com os traços, cores e formas? O mesmo autor salienta que essa função estética é praticamente indissociável da imagem, ou seja, mesmo que uma imagem não seja voltada para as “artes”, ela carrega consigo um poder que parece mágico, capaz de mexer com o sentimento humano.</p>	<p>A função estética da imagem, expressa em traços, cores e formas, é indissociável, uma vez que ela pode mexer com o sentimento humano e ser entendida como algo com poder mágico.</p>
	<p>A utilização de recurso didático com imagens pode parecer, a princípio, como uma ferramenta que, devido a sua composição gráfica de cores, movimentos, traços, composição, com áudio (ou não), dentre outros aspectos, pode contribuir para processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, devido a seus atributos estéticos. Entretanto, ultrapassando uma visão mais superficial, a imagem, como aponta Aumont (1995), carrega necessariamente consigo três aspectos importantes: o estético (como as cores), o simbólico (na medida em que representa algo) e, o epistêmico (em que se vincula o conhecimento). Nesse sentido, a imagem extrapola a fronteira da simples representação, uma vez que seu processamento está diretamente ligado às funções cognitivas.</p>	<p>A imagem está para além da simples função estética.</p>

1 Aumont, J. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1995.

Quadro 2 – Unidades e categorias obtidas
a partir do *corpus* teórico (continua)

RT1-UT3	Teoria da Dupla Codificação	TDC - Teoria da Dupla Codificação de Allan Paivio (2014), que dentre outros fatores, revela que as representações verbais e as não verbais estão diretamente interligadas, de modo a nos permitir criar imagens quando ouvimos determinadas palavras e gerar conceitos e descrições quando visualizamos imagens.	Texto e imagens estão intimamente interligados, segundo a TDC.	TDC
		O uso das imagens é capaz de ativar diferentes mecanismos presentes na memória humana.	Imagens podem ativar diferentes mecanismos na memória.	
		A cognição envolve a atividade cooperativa de dois sistemas que funcionam de forma independente, mas mantêm ligações, sendo um sistema não verbal, especializado em lidar com objetos e eventos não linguísticos, e um sistema verbal, cuja especialidade é lidar de forma direta com a linguagem.	A cognição procura trabalhar de forma cooperativa com o sistema verbal e não verbal.	
		A interpretação de uma imagem, por exemplo, vai depender obviamente de nossa cultura, pois nossas experiências anteriores são aquelas que poderão contribuir para a leitura de uma imagem.	A leitura de uma imagem depende de nossa cultura e experiências anteriores.	
RT1-UT4	Pesquisa qualitativa	Sendo considerada como qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, “o interesse central da pesquisa está na questão dos significados que as pessoas atribuem a eventos e objetos, em suas ações e interações dentro de um contexto social e na elucidação e exposição desses significados pelo pesquisador” (Moreira, 2011, p. 47). ²	A pesquisa qualitativa tem como interesse a busca por significados.	Pesquisa qualitativa e a busca por significados

2 Moreira, M. A. *Metodologias de pesquisa em ensino*. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

Quadro 2 – Unidades e categorias obtidas a partir do *corpus* teórico (continua)

		Pesquisador interpretativo	A pesquisa qualitativa tem como personagem principal o pesquisador interpretativo.	
RT1-UT5	União do texto verbal e visual	Assim sendo, durante a sequência didática, ao se referir ao efeito doppler, por exemplo, além de se discutir verbalmente questões relacionadas a sua natureza e suas características, estrategicamente utilizaram-se imagens, fazendo, desse modo, com que tais informações perpassem por ambos os sistemas (verbal e não verbal), sendo codificadas pelos mesmos, possibilitando que essas informações sejam resgatadas da memória com mais facilidade. Na figura 5, por exemplo, as ondas sonoras representadas por círculos azuis vêm estrategicamente enfatizar que, com a aproximação entre a fonte sonora e o observador, a frequência ouvida é maior do que a emitida, uma vez que ele recebe um número maior de frentes de ondas por unidade de tempo. Sendo assim, os sujeitos poderão relacionar tal fenômeno lendo o termo efeito doppler ou visualizando uma fotografia/vídeo de uma ambulância em movimento, ou até mesmo criar uma imagem mental para representar tal fenômeno quando se deparar com esse conceito e vice-versa. Essa questão se deve ao que Paivio (2014) denomina como associação intermodal.	A associação intermodal, ou seja, a combinação entre a linguagem verbal e visual favorece o resgate de informações na memória com mais facilidade, uma vez que as informações são codificadas simultaneamente pelos dois sistemas, verbal e não verbal, e, assim, os sujeitos podem criar uma imagem mental para representar o fenômeno.	Multimodalidade

Quadro 2 – Unidades e categorias obtidas
a partir do *corpus* teórico (continua)

RT2-UT1	Metodologia da Problematização	Na Metodologia da Problematização, enquanto alternativa de metodologia de ensino, os problemas são extraídos da realidade pela observação realizada pelos alunos.	A problematização consiste em uma metodologia em que os problemas são oriundos da realidade dos alunos frutos da própria observação dos estudantes.	Problematização
		Nesse esquema, constam cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou um recorte da realidade: Observação da Realidade; Pontos-chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (prática).	A problematização conta com cinco etapas em que se destacam a observação da realidade, a teorização, o levantamento de hipóteses e a aplicação à realidade.	
RT2-UT2	Preparar o indivíduo para a realidade	Volta-se para a realização do propósito maior, que é preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo, sempre para melhor, para um mundo e uma sociedade que permitam uma vida mais digna para o próprio homem.	O objetivo da problematização é preparar o indivíduo para atuar de forma benéfica na sociedade.	Transformar o mundo para o bem

Quadro 2 – Unidades e categorias obtidas a partir do *corpus* teórico (conclusão)

RT3-UT1	Gramática do Design Visual (GDV)	De tal modo, trata-se de uma gramática culturalmente específica, assentada na perspectiva da semiótica social. Os modos semióticos visuais, ou os signos visuais, assim como os verbais, são constructos sociais e históricos que servem a propósitos comunicativos e representacionais. O processo de representação refere-se à produção do signo e está vinculado à história cultural, social e psicológica do produtor, estando a representação circunscrita ao contexto de produção. Por sua vez, na comunicação o signo é, ao mesmo tempo, articulado ou produzido e interpretado ou usado.	A GDV está intimamente ligada à semiótica social, que é a ciência que estuda os signos, os quais, nesse contexto, são os signos visuais, constructos sociais e históricos com função de comunicar e representar.	GDV e semiótica social
RT3-UT2	GDV e suas divisões	Estruturalmente, a GDV divide-se em três aspectos básicos de significação: os significados representativos (ou representacional), interativo (ou interacional) e composicional.	A GDV está organizada em três categorias: representacional, interativa e composicional.	Categorias da GDV

Fonte: Os autores.

Para a etapa presente, utilizamos a seguinte legenda:

RT = Referencial Teórico

UT = Unidade Teórica

<p>RT1 = Referencial Teórico 1</p> <p>FREDERICO, F. T.; GIANOTTO, D. E. P. Contribuição das imagens para o ensino de física numa perspectiva da Teoria da Dupla Codificação. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 200-222, 2018.</p>
<p>RT2 = Referencial Teórico 2</p> <p>BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface – Comunicação, Saúde, Educação, [S. l.], p. 139-154, 1998.</p>

RT3 = Referencial Teórico 3

ALVES, F. C.; YAMASHITA, M.; FRANCISCO JÚNIOR, W. E. Imagens Fotográficas em Livros Didáticos de Química: Um Estudo a Partir da Gramática do Design Visual. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, [S. l.], v. 23, e43873, p. 1–22, 2023.

Resultados e discussão

A partir das análises emergidas pela ATD, seis categorias intermediárias foram criadas após a extração das unidades empíricas, são elas: curiosidade; desinteresse das pessoas; interesse, atenção e humor; novo cenário; expansão para outros ambientes e reconhecimento e enaltecimento. É possível observar um movimento gradual ascendente de valorização da atitude questionadora da personagem Glorinha à medida que a história avança.

Quanto à leitura das imagens, pode-se observar que elas se dividem em dois momentos, conforme já consideramos na unitarização e categorização do texto verbal escrito, por meio da ATD. Os dois momentos evidenciados convergem para uma mudança: da atitude desinteressada das pessoas com relação às perguntas curiosas e indiscretas de Glorinha para um movimento de atenção, valorização e enaltecimento pelo gosto em aprender e pelo fazer científico, compreendido como o ápice da história. Na análise, segundo a ATD, denominamos esses dois momentos de negativo e positivo, respectivamente, e os incorporamos a duas categorias finais.

Retratamos, na sequência, quatro imagens que denotam essa mudança de atitude, cujo objetivo é ilustrar a análise realizada segundo alguns dos pressupostos da GDV. As figuras 1 e 2 retratam o desinteresse das pessoas com as perguntas de Glorinha, enquanto as figuras 3 e 4 retratam o interesse e a valorização pela atitude curiosa da filha.

Figura 1 – Atitude de desvalorização



Fonte: Almeida (2022).

A figura 1, segundo a GDV, é uma imagem representacional narrativa de ação bidirecional transacional, em que os dois participantes estão agindo e reagindo ao mesmo tempo entre si. Glorinha sai correndo atrás de um possível executivo ao mesmo tempo que dispara várias perguntas em direção a ele; simultaneamente, o executivo responde em direção à Glorinha de forma ríspida. Vê-se que as falas de ambos os personagens são representadas por balões de diálogo, o que nos leva a ler a imagem como pertencente à categoria narrativa de fala ou verbal.

Quanto à função interacional, pode-se classificar a imagem como de contato por oferta, já que os participantes não olham diretamente para o leitor, isto é, seu olhar é oblíquo, indicativo de não envolvimento com o observador, permitindo ao leitor tirar suas próprias conclusões a respeito do que se apresenta no texto multimodal. É possível observar, pela leitura da função composicional, o destaque de saliência – em negrito e tamanho ampliado – para o texto que se encontra no balão de fala do executivo, o qual, por seu turno, denota fúria/cólera com a curiosidade inoportuna de Glorinha.

Reforçando a função composicional de saliência, nota-se, ainda, que a imagem do executivo é representada em tamanho bem ampliado, ao passo

que a imagem representativa de Glorinha está abaixo e em tamanho bem menor, o que é um indicativo social da superioridade e autoridade do executivo para proferir seu discurso de indignação e incômodo em relação às perguntas ingênuas de Glorinha, perpetrando uma relação de forças desiguais entre um executivo e uma garotinha, conforme pode-se ver no seio social no qual se inserem as personagens.

Figura 2 – Atitude de desvalorização



Fonte: Almeida (2022).

O efeito de destaque é igualmente utilizado aqui na figura 2, como antes foi usado na figura 1, para denotar atitude de impaciência da personagem mãe para com a personagem filha. Ficam latentes, nessa imagem, algumas mensagens implícitas: o efeito de *zoom* o qual confere destaque para a mãe ao gritar e empurrar a filha, retratando importunação. A mãe encontra-se em uma posição de superioridade, tanto pelo seu tamanho, que é alcançado pelo *zoom* em suas pernas, vestidas por calças jeans, conforme a função composicional de saliência da GDV; quanto pelo texto, em destaque ampliado e negrito, representado no balão de fala, o que caracteriza a função representacional narrativa de fala ou verbal. Portanto, a mãe simboliza uma autoridade distorcida ao negar reconhecer a indagação da filha como genuína.

Figura 3 – Atitude de valorização



Fonte: Almeida (2022).

Por outro lado, na figura 3, é possível testemunhar a relação de igualdade entre os personagens, isto é, todos são representados de forma proporcional na imagem, não havendo destaque ou *zoom* para nenhum deles, exceto a representação da boca do pai, que enuncia um discurso amável em relação ao questionamento de Glorinha sobre as estrelas. Portanto, nessa imagem, podemos observar a harmonia da família ao modificar a atitude de incômodo com as perguntas de Glorinha para a valorização, isto é, uma mudança de comportamento, à medida que há a modificação de postura das pessoas, que passam a valorizar a atitude questionadora e reflexiva da personagem.

A função representacional narrativa de conversão pode ser observada tanto em relação à GDV quanto ao texto escrito, já que as imagens e o texto da imagem, bem como o texto do livro como um todo, aparecem em um ciclo, cuja função é direcionar a leitura e ampliar o entendimento do leitor.

Figura 4 – Atitude de reconhecimento e enaltecimento



Fonte: Almeida (2022).

Por fim, temos a figura 4, que retrata o reconhecimento e premiação de Glorinha pelos pais. O senso curioso trouxe uma mudança de visão de mundo que, antes, era restrito para uma amplitude de cenários e possibilidades. Segundo a GDV, temos um efeito de *zoom* ou saliência para o rosto da protagonista, cuja função é destacar a singelidade do ato de observar curiosamente a abelha sobre uma flor e a fecundação, no imaginário de novas perguntas, bem como a alegria ao entender que os pais a estavam valorizando na iminência de premiá-la.

No tocante à função interativa de contato da GDV, tem-se uma característica de demanda, uma vez que o olhar dos personagens está direcionado a uma dimensão que nos permite inferir que olham de frente para o leitor, principalmente os pais de Glorinha, o que nos convida a participar da história, agora sob uma nova ótica de enaltecimento e contemplação pela personagem protagonista, como muito bem nos mostra o olhar de ternura da mãe, quer seja de orgulho, quer seja de realização.

Após a análise, percebemos uma perfeita sintonia entre o texto verbal e imagético, uma vez que as categorias da ATD permitem observar dois momentos ao longo da história: um primeiro momento de apatia com relação às

perguntas de Glorinha e um segundo momento de uma mudança de atitude em que há valorização e premiação das perguntas problematizadoras da personagem. A análise do texto imagético permite inferir que há uma completa simbiose entre ambos os textos, uma vez que as imagens também estão alinhadas a esses dois momentos.

Outrossim, a leitura das imagens por meio da GDV em harmonia com a leitura do texto verbal escrito, com base na ATD, permitiu-nos construir outros olhares para além daqueles expressos de forma explícita nas imagens, sentidos implícitos esses que uma leitura mais ingênua não permitiria nos apropriar, conferindo-nos uma compreensão limitada. À medida que há um movimento de construção de interpretação da mensagem difundida na imagem, pautada na GDV, tem-se a possibilidade de que detalhes, sutilezas, nuances e mensagens ocultas, antes não transparentes, delineiem-se, conferindo maior riqueza à leitura multimodal das imagens e, por conseguinte, contribuindo para um letramento mais crítico e consciente dos receptores da mensagem.

Considerações finais

Pela análise em tela, é possível afirmar que a união do texto verbal e imagético é altamente potencial para se atingir uma compreensão e interpretação da mensagem veiculada.

Ainda, é possível verificar que o texto do livro é organizado em uma sequência lógica hierárquica, que, por sua vez, contribui para a construção do enredo e compreensão da mensagem oculta expressa no título. Isto é, a comunhão do texto verbal e visual permite ao leitor entender que a curiosidade exagerada e indiscreta, quando devidamente conduzida, pode contribuir para uma atitude de ampliação de horizontes. No caso de Glorinha, sua curiosidade, inicialmente irritante e desvalorizada, passou a ser um elo de união entre os membros de sua família, com novas experiências e momentos agradáveis em vários ambientes, tais como: um observatório, um jardim botânico, um zoológico, a cozinha da casa da família, uma fazenda, um acampamento. Todo esse cenário contribuiu para que a protagonista fosse reconhecida, enaltecida e premiada com um novo ambiente de valorização pelo gosto de aprender e, futuramente, pelo fazer científico.

Entendemos que o presente texto infantil traz contribuições tanto para o ensino de Química quanto para o ensino de Ciências ao valorizar a atitude

questionadora da personagem, o que reflete uma atitude positiva junto aos jovens estudantes, ainda crianças, os quais podem se sentir instigados e motivados a perguntar e querer saber o sentido das coisas. Tudo isso converge para que, no futuro, quando adultos, entendam que as perguntas ingênuas da infância podem levá-los a ser professores ou cientistas, ao passo que desenvolverão o método científico em suas atividades profissionais.

Logo, concluímos que o propósito do livro foi alcançado à medida que a cadência do texto multimodal, ou melhor, a afinada sintonia entre o texto verbal e visual, propicia aos leitores jovens o despertar para uma vocação no âmbito da problematização, a qual, futuramente, poderá conduzi-los a ambientes do fazer ciência, favorecendo o letramento científico, cujo intuito é promover uma sociedade capaz de se apropriar de toda a dimensão do desenvolvimento científico e tecnológico, agregado pela humanidade no decurso do tempo.

Agradecimentos

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG – SRE-PC- EEPSAMuz.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS/BIB-Muz.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – UNESP/FC/Bauru.

Referências

- ALMEIDA, F. L. **A curiosidade premiada**. 30. ed. São Paulo: Ática, 2022.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 3. ed. London/NY: Routledge, 2021.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2020.
- MORTIMER, E. F.; QUADROS, A. L. (orgs.). **Multimodalidade no Ensino Superior**. Ijuí - RS: Unijuí, 2018.
- PAIVIO, A. **Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach**. New York: Psychology Press, 2014.

TRINDADE, J. O.; SOUZA, A. R. Análise multimodal de imagens em livros didáticos de ciências. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 21., 2023, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xxieneq2022/528305-analise-multimodal-de-imagens-em-livros-didaticos-de-ciencias>. Acesso em: 25 ago. 2024.

Capítulo 4

Um diálogo formativo sobre a tecnologia na Educação CTS: novas compreensões pela Análise Textual Discursiva

Breno Dias Rodrigues

Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida

DOI: 10.52695/978-65-5456-110-5.4

Apresentação

A ciência e a tecnologia influenciam direta e cotidianamente em nosso modo de vida. Sendo assim, analisar e refletir criticamente sobre os benefícios e as implicações desfavoráveis do desenvolvimento científico e tecnológico é uma atitude necessária na contemporaneidade. Em vista disso, percebemos a importância da compreensão sobre as inter-relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade (CTS) e a problematização disso para a educação nos diferentes níveis de ensino, visando a uma formação de cidadãos socialmente comprometidos.

Nesse contexto, cabe perguntarmo-nos: a que educação e a que tecnologia nos referimos? Frente a isso, a compreensão e análise dos diferentes aspectos da tecnologia no contexto dos estudos CTS, com seus impactos sociais, econômicos, políticos, educacionais, ambientais e sua relação com a ciência, é um encaminhamento importante em variadas instâncias, mas que dependem de uma determinada concepção de sua natureza (Bazzo *et al.*, 2003). Diante disso, corroboramos com Chrispino (2017) ao mencionar que:

A Abordagem CTS é uma maneira de abordar o currículo escolar ou mesmo de posicionar-se frente à Educação e ao mundo real, nos seus mais diversos aspectos. Mais do que uma técnica (pois não é uma ferramenta didática que conduz a um fim de aprendizado específico para encerrar-se logo após), nem uma metodologia (pois que abarca aspectos muito mais amplos que aqueles que caracterizam uma metodologia), CTS é uma abordagem curricular e uma escolha de política educacional. A isso classificamos de Educação CTS (Chrispino, 2017, p. 81-82).

A Educação CTS alinha-se aos propósitos do movimento social que se intitula com o mesmo acrônimo, que, nesse caso, surgiu pela insatisfação em relação à concepção tradicional da ciência e da tecnologia; aos problemas políticos e econômicos relacionados ao desenvolvimento científico e tecnológico; à degradação ambiental; ao modelo linear de desenvolvimento e, associada a isso, a busca por novas maneiras de compreender o próprio desenvolvimento científico-tecnológico (Strieder; Kawamura, 2017). Uma educação científica embasada nesses pressupostos tem como propósito a formação cidadã, a mobilização do pensamento crítico e a participação social dos sujeitos com vistas a uma Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) (Santos, 2012).

Perante essas ponderações, problematizar as tecnologias, os conhecimentos, as concepções e visões sobre o que é tecnologia torna-se uma ação coerente com o modelo e estilo de sociedade contemporânea e seus múltiplos fatores que implicam nas relações humanas e com os fenômenos científicos, tecnológicos e socioambientais.

Diante disso, entendemos que, na atualidade, não há um conceito absoluto de Tecnologia e Ciência. Portanto, assumir um conceito sobre ciência e/ou tecnologia é entender que existem diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas e conceituais que não devem ser julgadas entre certo ou errado, mas que coexistem (Chrispino, 2017).

Essa demanda reflete nos processos de ensino e aprendizagem, o que nos instiga a observar a importância de tratar temas, abordagens e concepções sobre a Tecnologia na formação docente, visto que a compreensão construída pelos professores, na formação inicial e continuada, tende a reverberar na prática pedagógica desses profissionais. Assim, há potencialidades da incorporação da Educação CTS na formação de professores, com vistas à contribuição para

uma percepção mais coerente com a realidade contextual contemporânea sobre ciência e tecnologia que favoreça a “reflexão e criticidade dos docentes e uma prática socialmente comprometida com a formação integral dos alunos da Educação Básica” (Domiciano; Lorenzetti, 2019, p. 16).

Além disso, questionamentos sobre a Tecnologia têm se intensificado devido a sua repercussão e “onipresença” em nosso cotidiano, porém há poucas respostas. Nesse contexto, ainda que essas reflexões aflorem o que mais observamos em alguns segmentos sociais, “é a ciência, a tecnologia e a sociedade sendo tratadas dissociadas, produto de uma visão tradicional que, com consequência, estão presentes nos diversos espaços do mundo acadêmico” (Silveira; Pinheiro; Bazzo, 2006, p. 149), o que abre margem para o uso de concepções e visões reducionistas e ingênuas sobre a sua natureza.

Diante disso, justificamos que a intencionalidade de investigar esse fenômeno surgiu de nossa experiência durante a discussão teórica sobre a tecnologia no contexto da Educação CTS mobilizada por professores Ciências em um grupo de pesquisa. Entendemos que os estudos e as reflexões sobre a dimensão Tecnologia ainda são incipientes; que os contextos, as ambiências e as propostas de formação inicial e continuada dos professores e os processos de ensino e aprendizagem em Ciências na Educação Básica necessitam considerar abordagens e reflexões críticas sobre o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia. Outrossim, demandam ter como subsídio as diferentes dimensões e concepções epistemológicas da natureza e a filosofia da ciência e tecnologia (Lima; Dantas, 2021).

Assim, compreender como e em que termos a Natureza da Tecnologia (NdT) na Educação CTS se manifesta nos discursos desses professores é o objetivo da pesquisa, que relatamos neste capítulo. Posto isso, organizamos as seções situando o nosso contexto empírico da investigação, os aspectos e as escolhas metodológicas. Em seguida, detalharemos o procedimento analítico realizado pela Análise Textual Discursiva (ATD), a comunicação do novo emergente, e por fim, algumas considerações finais.

O nosso local de fala: contexto e encaminhamento metodológico

A pesquisa é de abordagem qualitativa, visto que buscamos compreender e refletir o processo dialógico dos integrantes de uma comunidade ou grupo social, valorizando, assim, suas subjetividades. Para isso, identificamos e

descrevemos o fenômeno a partir das manifestações discursivas no processo interativo (Lüdke; André, 2018). É do tipo exploratória, cuja finalidade foi proporcionar mais informações sobre o fenômeno, assim como identificar novas compreensões sobre o assunto em questão.

A pesquisa surgiu das vivências de encontros do Grupo de Estudos em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (GECTSA), que integra o Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém, o qual direciona os estudos e pesquisas do conhecimento no campo do Ensino de Ciências com enfoque CTS/CTSA para a Educação Básica e Superior.

Para cada semestre do período letivo institucional, é abordada uma temática sobre o campo supracitado. No primeiro semestre de 2022, a ACT foi o tema que norteou as discussões e as produções bibliográficas enquanto, no segundo semestre do mesmo ano, o foco foi sobre a NdT, com o tema: “O ‘T’ na tríade CTS”. Cabe salientar que, independente das especificações das temáticas norteadoras das ações do semestre, a discussão sobre os estudos e Educação CTS/CTSA, em suas variadas vertentes, permeia os diálogos e as construções científicas dos estudantes e pesquisadores envolvidos.

Diante disso, a NdT também é o enfoque basilar da discussão teórica e prática da presente investigação. Para isso, é importante destacar o percurso metodológico que instigou a busca de um fenômeno para a pesquisa. Ao longo do segundo semestre de 2022, foram abordados 12 textos, entre artigos científicos e capítulos de livros sobre a temática, que enfatizaram aspectos, conceitos e elementos da tecnologia e o contexto da Educação CTS no Ensino de Ciências.

As reuniões do grupo ocorreram às quartas-feiras, entre 15h e 18h, e os textos estudados foram apresentados por integrantes do GECTSA, que se constituem de discentes da pós-graduação (mestrado e doutorado) do próprio PPGECM, egressos e alunos especiais (público externo) formalmente matriculados pela secretaria da instituição. Os integrantes se organizaram individualmente ou em duplas e mediarão as discussões.

Posto isso, ressaltamos que esta investigação enfatiza a discussão do texto *O que é tecnologia?* (Bazzo *et al.*, 2003), no qual o primeiro autor da pesquisa, aqui reatada, foi o mediador responsável e que contou com a colaboração de um integrante do GECTSA na exposição do texto, no primeiro encontro. Assim, a

abordagem desse texto foi conduzida em três momentos, organizados em dois encontros: 1º encontro – apresentação da primeira parte dos tópicos do texto, seguida de discussões; 2º encontro – continuação da apresentação e discussões dos tópicos do texto; dinâmica com proposição de perguntas sistematizadoras.

Intitulamos a dinâmica de “Doce debate técnico” em alusão ao contexto de estudo e ao bombom de chocolate oferecido como brinde. A partir da abordagem e da discussão do texto, organizamos, em um semicírculo, os participantes, que, posteriormente, escolheram, aleatoriamente, um bombom com uma pergunta anexada à embalagem. Foram elaboradas 15 perguntas no total, porém apenas seis delas foram selecionadas para a discussão devido ao tempo da dinâmica; nesse caso, os 40 minutos restantes do encontro.

Diante disso, as perguntas selecionadas estavam relacionadas aos seguintes aspectos: a temática abordada no artigo de Bazzo *et al.* (2003) sobre natureza, filosofia e avaliação de tecnologias; as demais referências bibliográficas estudadas no semestre sobre tecnologia e educação CTS; a Educação CTS e a ACT. Assim, são elas: qual o papel da ACT frente à tecnologia? As habilidades técnicas podem ser consideradas um tipo de conhecimento tecnológico? De que maneira as simulações educacionais contribuem para o processo avaliativo de tecnologias? Há distinção entre tecnologia e conhecimento científico? Justifique. Em que termos podemos considerar a tecnologia como sistema? Podemos considerar a realidade humana existencial/fática como uma construção técnica?

O GECTSA, nesse semestre, possuía 18 alunos regularmente matriculados, porém somente oito participantes foram integrantes desta pesquisa por atenderem aos critérios: presença nos dois encontros sobre a discussão do texto e participação na dinâmica desenvolvida sobre o objeto principal deste estudo. Ademais, para a constituição do material empírico, gravamos em áudios, com uso do celular, os momentos de conversação, que, posteriormente, foram transcritos com consentimento e autorização prévia dos envolvidos, perante justificativas e esclarecimentos nossos, tendo em vista os cuidados éticos na pesquisa que envolvem seres humanos. Além dessa via empírica, para a compreensão do fenômeno em estudo, consideramos as observações registradas no desenvolvimento das atividades.

O movimento de reconstrução dos textos e o entrelace das vozes – a ATD na prática

Para análise das informações empíricas qualitativas, adotamos como procedimento a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2016), que a compreendem como um processo auto-organizado. Nesse processo, o pesquisador busca o fenômeno que se manifesta a partir do movimento analítico-reflexivo e recursivo das significações que emergem do *corpus* textual, isto é, do material empírico delimitado para análise. Essa emergência tende a surgir dos textos de diferentes naturezas, voltadas ao objeto de pesquisa. Assim, o *corpus* desta investigação correspondeu às transcrições das respostas e diálogos dos participantes.

A ATD, mais que um modelo analítico a seguir, pode ser entendida como uma intenção do pesquisador de conhecer o fenômeno que se revela explícita e implicitamente em movimento interpretativo. Para isso, é oportuno considerar as diferentes vozes (textos) em diálogo na busca dessa compreensão, tais como: a informação empírica (o que se pretende analisar), os interlocutores teóricos (as referências) e sua própria concepção-criação (pesquisador-autor) (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Diante disso, há algumas etapas para procedência da análise. Inicialmente ocorre a *unitarização*, que, neste estudo, partiu da leitura atenta do *corpus*, seguida da desmontagem dos textos, fragmentando-os em unidades significativas – também denominadas Unidades de Sentido ou Significado (US) – explícitas e implícitas, podendo ser reescritas para maior sistematização.

Nessa etapa, a decomposição ocorreu em dois momentos: inicialmente, a busca das *US empíricas no corpus* e, posteriormente, as *US teóricas* nos textos que embasaram a pesquisa (Moraes; Galiuzzi, 2016; Silva; Marcelino, 2021). Para isso, adotamos os códigos (quadro 2) para registrar as US. Em seguida, assimilamos as ideias preliminares e realizamos um processo categórico inicial.

Quadro 2 – Código das Unidades Empíricas

Natureza	Código	Correspondência		n/m/x
<i>Empíricas</i>	UEnPmQx	UEn	Unidade Empírica	Número inteiro que representa a ordem a UE (Ex.: UE01; UE02, ... UEn)
		Pm	Participante	Conforme a identificação P1 a P8
		Qx	Questão	Identificação da questão com letras do alfabeto (A, B, C, D, E, F) (Ex.: QA, QB, etc.)
<i>Teóricas</i>	RnUTm	Rn	Referência	Representa a ordem e o quantitativo de referências bibliográficas (autores e tipo de bibliografia) utilizadas (Ex.: R1; R2, ... Rn)
		UTm	Unidade Teórica	Número inteiro que representa a ordem da UT conforme a Rn (Ex.: UT01; UT02, ... UTn)

Fonte: elaboração própria.

Em vista dessa demanda, a identificação das US empíricas ocorreu em um processo de leitura e intensa interpretação dos discursos proferidos pelos participantes. Para isso, em um quadro sistemático, destacamos os excertos no próprio *corpus* e, concomitantemente, a extração do excerto literal e a reescrita dele, indicando, em ambos, o seu código correspondente. Além disso, no próprio instrumento, há um campo de preenchimento do movimento preliminar de classificação dessas US que corresponde ao procedimento da segunda etapa da metodologia. Esse procedimento valeu para a busca das US teóricas, nas quais se desdobraram as referências adotadas preliminar e posteriormente, conforme emergiam as US empíricas. Sendo assim, obtivemos 35 unidades empíricas e 23 teóricas. Posto isso, no quadro 3 ilustram-se o instrumento¹ e o procedimento de sistematização das US de natureza empírica e teórica.

1 Pasta de acesso aos arquivos contendo os instrumentos do processo de análise considerando os procedimentos: https://drive.google.com/drive/folders/18JODVS3L1chKWq3_p9kmr2LT_h5Wqewg?usp=sharing.

Quadro 3 – Unitarização empírica e teórica

<i>Unitarização empírica</i>			
<i>Corpus</i>	Unidade Empírica	Unidade reescrita	Categoria Inicial
Trecho do <i>corpus</i> (resposta completa de um dos participantes)	<p>UE09P2QA – A ACT contribui para a tomada de decisão:</p> <p>E aí essa ACT, dessa forma, traz muito mais consciência para tomada de decisão acerca da tecnologia</p>	<p>UE09P2QA-R – A ACT contribui para a tomada de decisão:</p> <p>Frente à consciência sobre a tecnologia, a ACT contribui para a tomada de decisão sobre os seus produtos e processos.</p>	Princípio da Educação CTS e Alfabetização Científica
<i>Unitarização teórica</i>			
Referência	UT literal	UT reescrita	Obs.
R1 Bazzo <i>et al.</i> (2003) (referência completa)	<p>R1UT03 – A ACT no contexto da tecnologia:</p> <p>A compreensão desse fenômeno tem sido denominada com frequência como alfabetização científico-tecnológica. [...], busca-se explorar a influência das forças sociais, políticas e culturais na ciência e na tecnologia e examinar o impacto que as tecnologias e as ideias científicas podem ocasionar à vida das pessoas.</p>	<p>R1UT01-R – Técnica e conhecimento técnico:</p> <p>A técnica constrói e transforma a realidade fática a ponto de torná-la onipresente e, em contrapartida, tornando inteligível a noção de que a própria realidade é uma construção técnica (Bazzo <i>et al.</i>, 2003).</p>	---

Fonte: elaboração própria.

O segundo grande momento ocorreu pela *categorização* das US a partir do exercício categórico anterior, entretanto com uma ressignificação mais intensa, com vista a uma relação mais profunda e criteriosa. Primeiro, criamos categorias intermediárias e, posteriormente, as finais de significados. Essas categorias gerais representam um conjunto de ideias e sentidos que se

entrelaçam e, simultaneamente, diferenciam-se. Cabe ressaltar que adotamos a perspectiva emergente, isto é, duas categorias (das quais abordaremos apenas uma devido à limitação de páginas do capítulo) que se revelaram do próprio movimento reflexivo-interpretativo a partir das informações e sentidos manifestados no *corpus* textual (Moraes; Galiuzzi, 2016). O sistema de categorias foi sistematizado no quadro 4.

Quadro 4 – Categorização

US	Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
UE01P1QA	Alfabetização científica integral	Princípios da Educação CTS em favor de uma alfabetização científica e tecnológica	<i>Da educação que queremos à participação que desejamos: as interlocuções entre CTS e a natureza da tecnologia</i>
UE02P1QA, UE04P1QA, UE09P2QA	Princípio da Educação CTS e alfabetização científica		
UE12P4QC, UE13P4QC, UE11P4QC	Avaliação da tecnologia	A Educação CTS como propulsora da problematização da tecnologia	
UE05P1QA, UE08P2QA	Educação Tecnológica	A natureza da tecnologia e suas interfaces com a Educação participativa	
UE07P2QA	Não neutralidade da tecnologia		
UE03P1QA, UE06P1QA	Determinismo tecnológico		
UE21P4QF, UE23P8QF, UE24P8GF, UE25P3QF, UE29P1QF	A técnica como processo espontâneo		

Fonte: elaboração própria.

Finalmente, não obstante, esse processo culminou na produção do *metatexto*, que se constitui da produção de argumentos em textos aglutinadores que descrevem, sistematizam e propõe o novo emergente. Ou seja, uma nova compreensão do fenômeno, mobilizada pelo pesquisador mergulhado em sua subjetividade, amparada pela autoria trabalhada e a bibliografia adotada, que, neste caso, tratou dos aspectos inerentes à NdT e à Educação CTS. Assim, cada *metatexto* deve corresponder/representar uma categoria final (Moraes;

Galiuzzi, 2016). Com isso, apresentaremos, neste capítulo, apenas um *metatexto* – dada a limitação do quantitativo de páginas – como forma de ilustrar o caminho compreensivo hodiernamente. Uma continuidade deste debate será apresentada ulteriormente, em outro contexto de publicização.

Comunicando novas compreensões pelo metatexto: uma fala inicial

O sistema categórico oportunizou a criação do primeiro *metatexto*: *Da educação que queremos à participação que desejamos: as interlocuções entre CTS e a natureza da tecnologia*. O teor do conjunto de significados elucidados propiciou a construção da seguinte síntese descritiva: *nos estudos sobre a Educação CTS, compreender a NdT é uma demanda que emerge da necessidade formativa dos cidadãos perante os fenômenos sociais e científico-tecnológicos. Essa necessidade educacional conflui para busca de uma participação social que permita ao indivíduo posicionar-se criticamente. Mas, para isso, é indispensável o fomento a essa cultura de participação de modo mais democrático e menos tecnocrático*.

Perante o exposto, situamos a importância da relação entre os princípios da Educação CTS e a ACT com vistas a uma formação integral do ser humano. Nesse sentido, a democracia deve ser uma prática e um direito de todos os cidadãos, de modo que tenham a oportunidade de atuar decisivamente sobre suas ações cotidianas. Isso se alinha ao objetivo da Educação CTS na formação escolar desses cidadãos, o qual consiste na alfabetização integral considerando os diferentes segmentos da sociedade, de tal maneira que dê condições de explorar criticamente os fenômenos científicos e tecnológicos de sua contemporaneidade social e contextual (Lima; Dantas, 2021).

Corroborando com essa perspectiva, o P1 assume que a ACT é um aspecto intrínseco da alfabetização humana em seu sentido amplo, visto que “é um percurso inerente ao processo de alfabetização” (UE01P1QA), sendo que, nessa “alfabetização científica, [...] a participação das crianças que estão se desenvolvendo e tendo o contato com a tecnologia é cada vez mais importante que estes estejam se inserindo na sociedade” (UE02P1QA). Ou seja, para ele, a ACT é importante para promover a participação social e o exercício da cidadania das pessoas desde a infância.

Alfabetizar científica e tecnologicamente é possibilitar aos sujeitos a reflexão sobre os valores, produtos e processos da tecnologia que circulam e impactam na sociedade e a coexistência com os múltiplos saberes, o que demanda análises interdisciplinares, o debate, o fomento e a participação de diferentes atores sociais que colocam em xeque suas perspectivas, que se direcionam ao modelo ou valor que defendem (Bazzo *et al.*, 2003).

É nesse cenário que, mais que uma escolha didática, o enfoque CTS se torna uma abordagem curricular oportuna para problematizar a tecnologia, com vista a uma avaliação crítica de suas nuances e impactos no cotidiano. Na percepção do P4, “esse processo de participação [...] para o contexto educacional em uma perspectiva CTS dessa proposta de avaliação técnica, se for observar como é a avaliação instrumental, como é a avaliação elitista, como é essa avaliação participativa, eu acho que ‘tá’ dentro” (UE13P4QC). Nesse caso, entendemos que a promoção da participação em processos avaliativos da tecnologia no contexto educacional, a partir de uma abordagem CTS, fomenta esses processos participativos em detrimento de outros formatos de avaliação mais restritos, como avaliação instrumental e a elitista.

Dentre as formas de avaliar as tecnologias, destaca-se o “modelo construtivo”, que opera favoravelmente a uma regulação democrática da inovação tecnológica. Para isso, é fundamental a valorização de uma aprendizagem social em que o cenário educacional disponha e incentive o fomento à participação pública dos indivíduos envolvidos no desenvolvimento tecnológico frente a debates e processos avaliativos das tecnologias. Assim, as instituições educacionais, como a escola, assumem essa funcionalidade de local propício a uma cultura de participação e modelos simulatórios podem contribuir para esse engajamento e efetivação de momentos avaliativos (Bazzo *et al.*, 2003).

Outrossim, reconhecemos, neste processo interpretativo, que, no diálogo reflexivo dos participantes, emergiu a necessidade de uma consciência sobre a NdT e suas interfaces com uma educação tecnológica que permita a participação em sociedade. Sendo assim, é oportuno “tentar conscientizar o aluno de que a tecnologia é importante em determinados momentos do desenvolvimento tecnológico para os seres humanos e, em alguns momentos, ela também pode ser prejudicial; trazer essa conscientização desse processo” (UE08P2QA). Além disso, “mostrar para o aluno que essa tecnologia não é neutra; que essa tecnologia ajuda, mas também prejudica” (UE07P2QA).

É oportuno compreender a visão essencialista da tecnologia, que a entende como principal meio de avanço da humanidade, pois, ainda que os domínios técnicos possibilitem conquistas, não garantem o controle da natureza, uma vez que os impactos dos produtos e processos tecnológicos podem ser de retrocesso ao meio ambiente e à qualidade de vida das pessoas (Bazzo *et al.*, 2003). Sobre isso, entendemos a importância de o ser humano se relacionar com a tecnologia e entender como se dá esse relacionamento, pois “quer parecer que não é possível imaginar que exista neutralidade entre tecnologia e sociedade. A sociedade pode ser estudada também pela maneira como se relaciona – ou se deixa influenciar – pela tecnologia” (Chispino, 2017, p. 53).

Ademais, considerar a tecnologia como produto da ciência é uma visão ingênua de sua ampla matriz conceitual, pois inúmeros feitos pela humanidade, importantes na história da ciência, foram criações tecnológicas e técnicas que não derivaram necessariamente de conhecimentos científicos para a sua construção. Todavia, é precípuo entender e reconhecer que a ciência e a tecnologia são entidades que coexistem e se relacionam e, muitas vezes, são interdependentes, seja para o surgimento, seja para o aperfeiçoamento de aparatos tecnológicos, por exemplo (Chispino, 2017).

Uma conclusão não, uma pausa no discurso...

Construir uma cosmovisão sobre o que seja a tecnologia demanda compreender sua natureza e os aspectos sociais e científicos envolvidos. A abordagem CTS no âmbito educacional é um caminho potencial para tal perspectiva. Assim, essa problematização na formação docente torna-se um caminho para a criação de uma consciência ambiental que valorize uma cultura de participação e espere a ACT dos cidadãos, fenômeno que emergiu do diálogo formativo compreendido neste estudo e mediado pela ATD.

Salientamos que o metatexto apresentado organizou um conjunto de aspectos coerentes com o fenômeno que emergiu no contexto desta pesquisa; nesse caso, a NdT e as inter-relações CTS para a educação e o Ensino de Ciências no pensar e no fazer dos participantes. Dentre esses aspectos, destacamos a busca de uma ACT a partir de princípios da Educação CTS e o fomento a uma cultura de participação social por meio de processos avaliativos de tecnologias em contexto educacional com abordagem CTS.

Por fim, percebemos que há outros aspectos igualmente importantes previstos e passíveis de uma continuidade nesta discussão, dentre os quais destacamos: a ênfase em aspectos específicos e característicos sobre a NdT (neutralidade, determinismo tecnológico, visão salvacionista, entre outras) e sua problematização para o ensino; aspectos filosóficos da tecnologia. Assim, é uma discussão que não se esgota; ao contrário, estimula-nos a uma continuidade neste processo cíclico e recursivo.

Referências

- BAZZO, Walter Antonio *et al.* **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Cadernos de Ibero-América. Madrid: Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2003.
- CHRISPINO, Alvaro. **Introdução aos enfoques CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade – na educação e no ensino**. Documentos de trabajo de iberciencia, v. 4. Madrid: Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017.
- DOMICIANO, Tamara Dias; LORENZETTI, Leonir. A educação CTS na formação inicial de professores: um panorama de teses e dissertações brasileiras. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática - REnCiMa**, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/1521>. Acesso em: 06 dez. 2024.
- LIMA, Diogyns Cesar; DANTAS, Josivânia Marisa. Um panorama do elemento Tecnologia na Educação CTS e o ensino de Ciências. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 17, n. 39, p. 73-91, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/11353>. Acesso em: 06 dez. 2024.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação CTS e cidadania: confluências e diferenças. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 9, n. 17, p. 49-62, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1647>. Acesso em: 06 dez. 2024.
- SILVA, Arthur Rezende; MARCELINO, Valéria de Souza. Procedimentos da Análise Textual Discursiva: considerações iniciais. *In*: SILVA, Arthur Rezende; MARCELINO, Valéria de Souza. (org.). **Análise Textual Discursiva: teoria na prática**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. p. 18-35.

SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; BAZZO, Walter Antonio. Desenvolvimento tecnológico ou desenvolvimento humano? **Tecnologia e Humanismo**, Curitiba, v. 20, n. 31, p. 143-154, 2006. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rth/article/view/6403>. Acesso em: 06 dez. 2024.

STRIEDER, Roseline Beatriz; KAWAMURA, Maria Regina Dubeux. Educação CTS: parâmetros e propósitos brasileiros. **Alexandria: R. Educ. Ci. Tec.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 27-56, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2017v10n1p27>. Acesso em: 06 dez. 2024.

Capítulo 5

Alfabetização Científica e Tecnológica nos parques ecológicos na cidade de Maceió, Alagoas: uma Análise Textual Discursiva na perspectiva dos mediadores

Geovanio da Silva Santana

Elton Casado Fireman

DOI: 10.52695/978-65-5456-110-5.5

Introdução

Este capítulo busca analisar as potencialidades da alfabetização científica e tecnológica nos parques ecológicos da cidade de Maceió, Alagoas, por meio da ação educativa “Parque nas escolas”, desenvolvida pelos mediadores com o público da Educação Infantil.

O estudo é um recorte da dissertação do mestrado em Educação, concluída em 2022. Serão analisadas as entrevistas¹ dos mediadores à luz das técnicas da Análise Textual Discursiva (ATD). Propomos o seguinte problema de pesquisa: de que maneira se revelam as potencialidades da alfabetização científica e tecnológica nos parques ecológicos da cidade de Maceió, Alagoas?

1 Parecer Consubstanciado do CEP da Universidade Federal de Alagoas com o número 5.068.981.

A alfabetização científica e tecnológica é concebida no contexto social, visto que seu compromisso com crianças e adultos consiste em esclarecer o papel da ciência neste mundo tecnológico. Para isso, faz-se necessário incentivar a curiosidade e o questionamento, comuns nas crianças, para a vida adulta. Assim, podemos pensar criticamente e tomar decisões responsáveis.

Esta pesquisa foi organizada em tópicos. Desse modo, iniciaremos por uma apresentação dos parques ecológicos da cidade de Maceió como cenário de pesquisa. Além disso, no interior do parque municipal, o ensino de Ciências, por meio do museu de animais empalhados, é visto pelo público em geral; logo, é um potencial de alfabetização científica e tecnológica que elucida nosso problema de pesquisa. Em seguida, apresentamos a Análise Textual Discursiva (ATD) como uma ferramenta minuciosa, assim como suas principais características e procedimentos. A ATD com as entrevistas dos mediadores dos parques ecológicos possibilitou um metatexto sobre a importância dos parques ecológicos, na educação não formal, para uma alfabetização científica e tecnológica.

Os parques ecológicos: Parque Municipal e do Horto e sua ação educativa

Este tópico aborda a história, legislação e ação educativa presente nos dois parques ecológicos na cidade de Maceió-AL, que são administrados pela Prefeitura. Ambos os parques ecológicos se destinam à conservação da fauna e flora e também possuem suas especificidades. Assim, no interior do Parque Municipal, tem o museu de animais empalhados para a visitação do público e o Parque do Horto fica no imóvel de propriedade do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

Parque Municipal

O Parque Municipal, inaugurado em 1978, localiza-se no bairro de Bebedouro, em Maceió, Alagoas. Os parques ecológicos são regidos por legislação, e a Lei nº 2.514, de 27 de junho de 1978, destaca que “o Parque Municipal, além de sua natureza educacional e recreativa, destina-se à conservação dos recursos naturais” (Maceió, 1978, art. 2). A Lei nº 4.548, de 21 de novembro de 1996, em seu artigo 4º, aponta que “a Política Municipal de Meio Ambiente é orientada pelos seguintes princípios”:

IV – a adoção de mecanismos de estímulo destinados a conduzir o cidadão à melhor prática ambiental;

V – a educação ambiental na sociedade, visando ao conhecimento da realidade, à tomada das responsabilidades sociais e ao exercício da cidadania;

VI – o incentivo à participação da sociedade na gestão da política ambiental e o desenvolvimento de ações integradas, através da garantia de acesso à informação (Maceió, 1996, art. 4).

Ainda segundo a Lei nº 4.548, de 21 de novembro 1996:

A Prefeitura Municipal de Maceió norteará suas ações em busca do desenvolvimento sustentável, que possibilita a gestão do desenvolvimento, da utilização e da proteção dos recursos ambientais segundo os padrões federais e estaduais e, na sua falta, os aceitos internacionalmente, e em ritmo que permitam a população presente, assegurar seu bem-estar social, econômico e cultural, sua saúde e sua segurança (Maceió, 1996, art. 9).

O parque ecológico tem aproximadamente 82,4 hectares de área e é considerado uma Unidade de Conservação e área de proteção ambiental (APA). Nele, há cinco trilhas ecológicas, a saber: Trilha Principal (1.748 m), Trilha da Aventura (774 m), Trilha da Paz (152 m), Trilha da Mata (321 m) e Trilha Pau-Brasil (187 m).

A flora do parque municipal conta com várias espécies de árvores da Mata Atlântica, presentes em todos os percursos do parque. São aproximadamente 253 espécies vegetais de 177 gêneros e 79 famílias botânicas, a saber: sucupira, embaúba, pau-brasil, craibeira (árvore símbolo de Alagoas), ipê-roxo, ipê-amarelo, ipê-rosa, ipê-branco, pau-ferro e ingazeiro.

No parque, a fauna tem várias espécies de animais nativos da Mata Atlântica: xexéu, pintor-de-sete-cores, sabiá da mata, bem-te-vi, anu-preto, galinha-d'água e fura-barreira, gaviões, falcões e corujas. No percurso das trilhas, o público pode encontrar alguns mamíferos, como bicho-preguiça, quati, tatu, cassaco, sagui, cotia e raposas. Além disso, podem ser encontrados répteis, dentre os quais estão: jiboia, teju, iguana e jacaré.

O Lago das Ninfeias, conhecido como Recanto dos Jacarés, é apreciado pelos visitantes. O lago encontra-se no meio da trilha principal. O nome se justifica porque o lago tem cerca de 4.000 m², com jacarés de diversos tamanhos e espécies, mas a principal espécie é o jacaré-de-papo-amarelo (Maceió, 2013).

O jacaré-de-papo-amarelo – nome científico *Caiman Latirostris*, que significa Nariz Largo – é um réptil crocodiliano da família *Alligatoridae* e gênero *Caiman*. Identificamos, no totem ao lado do lago dos jacarés, o nome científico e as informações sobre suas características e modo de vida.

No interior do parque, há também o museu de animais empalhados. Os museus são assim definidos:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Os museus abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão, partilha de conhecimento (ICOM BRASIL, 2022, p. 1).²

Nessa direção, os parques ecológicos são contemplados pela nova definição de museu aprovada em agosto de 2022, pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM), em Praga, na República Checa, ampliando a anterior, de 2007, aos conceitos de inclusão, sustentabilidade, acessibilidade e diversidade, conforme a organização.

Parque do Horto

O Parque do Horto está localizado na sede do Ibama, na Avenida Fernandes Lima, bairro Gruta de Lourdes, Maceió. Há aproximadamente 20 anos, a área do Horto Florestal estava fechada após a criação da reserva ambiental, sendo reinaugurada no mês de setembro de 2018, mediante a cooperação técnica en-

2 ICOM BRASIL. International Council of Museums. Pesquisa Icom Brasil: nova definição de museu, ago. 2022 Disponível em: <https://www.icom.org.br/?p=2756>. Acesso em: 07 set. 2024.

tre a Prefeitura de Maceió, por meio da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável (SEMDS), e a Superintendência do Ibama em Alagoas.

É uma Área de Preservação Permanente (APP), instituída por meio do Decreto Federal nº 1.709, de 20 de novembro de 1995. No artigo 1º, consta: “Ficam declaradas de preservação permanente as florestas e demais formas de vegetação autóctone situadas no imóvel de propriedade do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA” (Brasil, 1995, art. 1).

O Parque Ecológico tem aproximadamente 55,43 hectares de Área de Preservação Permanente (APP), sendo a terceira maior reserva de árvores da espécie pau-brasil, com aproximadamente 7.500 exemplares. O parque tem três trilhas ecológicas com sinalização, a saber: trilha principal – Ambientalista Fernandes Lima (460 m), dificuldade grau 1; Trilha das Nascentes (726 m), dificuldade grau 2; Trilha das Pedras (532 m), dificuldade grau 3, somando aproximadamente 1,8 quilômetro. Destacamos que, na Trilha das Pedras, o percurso é íngreme, necessitando de cordas de apoio para a segurança do público.

Na flora, identificamos placas com o nome científico das árvores (pau-brasil, peroba, louro), classificação numérica, símbolo da instituição e do IBAMA.

Ação educativa: O parque nas escolas

Os parques ecológicos realizam suas ações educativas articuladas e selecionam os estagiários, pelo período de dois anos, das seguintes áreas: Medicina Veterinária, Engenharia Ambiental e Sanitária e Ciências Biológicas. Os entrevistados foram dois estudantes, sendo um da Medicina Veterinária e Engenharia Ambiental e Sanitária. Nas transcrições, adotamos o termo mediadora 1 e mediador 2.

O projeto “Parque nas Escolas” foi lançado em 2021, em parceria com escolas da rede municipal de educação de Maceió. Por meio dele, realizam-se exposições de animais empalhados e Educação Ambiental para as crianças nas escolas com agendamento e nas comunidades adjacentes para o público local.

A equipe do Parque Ecológico produziu um vídeo de divulgação do projeto “Parque nas Escolas”, com duração de 1 minuto. Fizemos a transcrição que evidencia a didática da ação educativa:

Vamos conhecer um pouco o projeto “Parque nas Escolas”. Nós chegamos à escola. Logo após chegar à escola, nós arrumamos todos os animais taxidermizados que fazem parte do museu biológico do Parque Municipal. Após arrumar todos os animais, chamamos as crianças, e, pelo rosto delas, vemos a expressão de surpresa e de curiosidade ao ver os animais. Logo depois, nós nos apresentamos, falamos um pouco sobre o parque, sobre o que é projeto e sobre cada animal e da sua importância para o meio ambiente. Em seguida, as crianças têm a chance ver de perto e tocar nos animais. No fim, sempre surge alguma dúvida e algum comentário das crianças (Mediadores, 2021).

De acordo com Studart (2005), “[...] um espaço projetado exclusivamente para crianças e que desenvolve um tema central, conceitualmente conexo e de interesse para elas, tem impacto mais positivo sobre o aprendizado, as emoções e a experiência infantil” (Studart, 2005, p. 66).

O projeto “Parque nas Escolas” recebe escolas no Parque Municipal e, também, realiza exposições itinerantes nas unidades de ensino. Sua primeira ação ocorreu no Centro de Educação Infantil, no bairro do Benedito Bentes, contemplando aproximadamente 75 crianças da rede municipal que tiveram acesso aos conhecimentos científicos sobre a fauna, flora dos parques ecológicos e os animais taxidermizados do museu.

Figura 1 – Exposição dos animais taxidermizados na Educação Infantil



Fonte: https://maceioal.gov.br.dhost.cloud/uploads/imagens/_850x560_crop_center-center_none/DSC_0015-1.jpg.

O projeto “Parque nas Escolas” apresenta potencial no processo de alfabetização científica e tecnológica porque leva saberes científicos e pode despertar a curiosidade nas crianças e o incentivo ao questionamento. Além disso, oportuniza aos estudantes das escolas públicas o acesso ao conhecimento científico desde a Educação Infantil.

Metodologia

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa (Neves, 1996) e o tipo de estudo enquadra-se no estudo de caso múltiplo (Yin, 2005). A pesquisa qualitativa “[...] tem por objetivo expressar o sentido dos fenômenos do mundo social” (Neves, 1996, p. 1). Diante disso, na pesquisa com abordagem qualitativa, o pesquisador considera como objeto de análise as experiências dos participantes, bem como analisa os fenômenos em estudo.

Quanto ao tipo, a pesquisa estudo de caso múltiplo apresenta fontes distintas, a saber: documentos, registro em arquivo, entrevistas, observação direta e artefatos físicos. Nas visitas, utilizamos caderno de bordo, celular com gravador de voz para as entrevistas com os dois mediadores e câmera do celular para as fotografias dos parques.

A metodologia para analisar as entrevistas com os mediadores foi a ATD, que consiste em “[...] uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 7).

Neste estudo, o *corpus* de análise da investigação foram as entrevistas com os mediadores. Para isso, seguimos as três etapas propostas por Silva e Marcelino (2022): “A ATD se estrutura a partir de três etapas que compõem um processo cíclico: 1) desmontagem dos textos ou unitarização; 2) estabelecimento de relações ou categorização; 3) comunicação ou produção de meta-texto” (Silva; Marcelino, 2022, p. 20).

Diante disso, todas as etapas da ATD serão apresentadas neste capítulo a partir da análise das entrevistas. Assim, iniciamos a análise textual pela etapa da “unitarização”; nela, o pesquisador faz uma análise do seu *corpus* e, também, o fragmenta em unidades de significado, denominadas de “Unidades Empíricas” (Moraes; Galiuzzi, 2016; Silva; Marcelino, 2022). Os teóricos em estudo utilizam a ATD pelas etapas: desmontagem de textos (unitarização), categorização e captação do novo emergente (comunicação).

Sendo assim, buscamos esclarecer as construções das Unidades Empíricas desta pesquisa, conforme o quadro 1. Nele, estão postos os códigos e também as fragmentações realizadas na análise das entrevistas com os mediadores. Logo, no quadro 1, o código QM0 apresenta o seguinte significado: QM0 (Q: Questão; M: Mediador; 0: Unidade empírica, sendo X = 1, 2, 3). Ele foi elaborado para facilitar a compreensão do pesquisador/leitor sobre as fragmentações realizadas nas entrevistas.

Quadro 1 – Unidades Empíricas construídas a partir
da análise das entrevistas (continua)

UNIDADES EMPÍRICAS	
TÍTULO	FRAGMENTOS
Q1M101- Alfabetização Científica Cívica	leva o parque às pessoas e às instituições que não podem, por algum motivo, ir aos parques.
Q1M102 – Museu de animais empalhados	Então, nós levamos os animais taxidermizados.
Q1M103 – Educação não formal	e fazemos a Educação Ambiental fora do parque, especialmente nas escolas.
Q2M101 – Interação estético-afetiva	As crianças logo diziam: “tia, vou pedir pra minha mãe nunca mais matar uma cobra” ou algo do tipo.
Q2M102 – Ensino/ Aprendizagem	Pois todos aprendem, aluno, professora, diretora, jovens em reabilitação, crianças com deficiências, enfim, o público é amplo.
Q2M201 – Interação estético-afetiva	Sempre maravilhadas, pois o parque dispõe de área de lazer, atividades físicas e também a cultura.
Q2M202 – Museu	Pois temos um museu com vários animais empalhados que serve de Educação Ambiental.
Q3M101 – Taxidermia	A taxidermia é feita pelos estagiários de forma mais simples possível.
Q3M102 – Instituições financiadoras	Não temos estrutura adequada.
Q4M101 – Interação-cognitiva	VetKids, ‘veterinários por um dia’, em que as crianças podiam ser veterinária por um dia e aprender cuidados básicos com a fauna silvestre.
Q4M201 – Educação formal e não formal	Educação ambiental em visita de diversas escolas ao parque.
Q4M202 – Ação educativa	Projeto “Parque nas Escolas”, que leva conhecimento para crianças do ensino público de Maceió sobre a importância do meio ambiente.

Quadro 1 – Unidades Empíricas construídas a partir da análise das entrevistas (conclusão)

Q4M203 – Educação CTSA	Educação ambiental com sustentabilidade, Educação da Fauna e Flora, Educação Veterinária, explicando e conscientizando o público sobre os animais silvestres que se encontram no parque, orientando sobre a preservação dos bichos.
Q4M204 – Parque Municipal	Parque Municipal é educativo. Conhecer e preservar, esse é o nosso lema.

Fonte: Construção dos autores (2024).

No quadro 1, foram extraídos 14 fragmentos das entrevistas com os mediadores sobre a alfabetização científica tecnológica nos parques ecológicos e transformados em unidades de significado, denominadas de Unidades Empíricas. Com isso, temos 14 Unidades Empíricas, sendo duas, sobre a ação educativa desenvolvidas nos parques, repetem-se nas falas dos mediadores e, também, apenas uma reescrita nas Unidades Teóricas.

Na segunda fase da ATD, o pesquisador busca fundamentação teórica para as Unidades Empíricas, oriundas do *corpus* de análise, que foram as entrevistas com os mediadores dos parques ecológicos (Moraes; Galianzi, 2016).

O quadro 2 apresenta as Unidades Teóricas oriundas dos autores/ teóricos que tratam do mesmo tema encontrados nas entrevistas com os mediadores dos parques ecológicos. Logo, o quadro 2 apresenta as 12 Unidades Teóricas, visto que duas unidades empíricas (museu e Interação estético-afetiva) se repetem; por isso, possuem iguais fundamentação teórica. Além disso, as Unidades Teóricas tiveram os seguintes códigos: UTACT (U: Unidades; T: Teóricas; A: Alfabetização; C: Científica; T: Tecnológica).

Quadro 2 – Unidades teóricas construídas a partir da análise das entrevistas (continua)

UNIDADES TEÓRICAS		
TÍTULO	CITAÇÃO DIRETA	REESCRITA
UTACT01- Alfabetização Científica Cívica	“Tornar-se mais informado sobre a ciência e as questões relacionadas a ela, tanto que ele e seus representantes possam trazer seu senso comum para apreciá-lo e, dessa forma, participar mais intensamente no processo democrático de uma sociedade crescentemente tecnológica” (Shen, 1975, p. 266).	A01.01R.Q1M101 – Tornar o cidadão e instituições mais informados sobre Ciência, bem como os representantes da sociedade para corroborar no processo democrático.
UTACT02- Museu de animais empalhados	“Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Os museus abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão, partilha de conhecimento” (ICOM BRASIL, 2022, p. 1).	
UTACT03- Educação não formal	“Uma família visitando um jardim botânico estaria vivenciando a modalidade não formal ou informal? E o jardim botânico, ao musealizar seu espaço, organizando os organismos vegetais de uma forma específica e divulgando informações por meio de painéis, etiquetas, <i>folders</i> ou mesmo do discurso de um mediador, estaria praticando a modalidade não formal ou informal? E se uma escola visitasse esse mesmo jardim botânico, estaríamos falando de uma educação formal ou não formal?” (Marandino, 2017, p. 813).	
UTACT04- Interação estético-afetiva	O atributo 4b <i>Interação estético-afetiva</i> . “Possibilidade de respostas pessoais com emoções (como prazer, raiva, alegria, nojo, choque, medo, tristeza etc.) e respostas incorporadas (como movimentos e gestos) em relação aos conhecimentos científicos e sua exposição” (Scalfi <i>et al.</i> , 2019).	
UTACT05- Ensino/ Aprendizagem	“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 1996, p. 23).	

Quadro 2 – Unidades teóricas construídas a partir da análise das entrevistas (continua)

<p>UTACT06- Interação estético-afetiva</p>	<p>O atributo 4b <i>Interação estético-afetiva</i>. “Possibilidade de respostas pessoais com emoções (como prazer, raiva, alegria, nojo, choque, medo, tristeza etc.) e respostas incorporadas (como movimentos e gestos) em relação aos conhecimentos científicos e sua exposição” (Scalfi <i>et al.</i>, 2019).</p>
<p>UTACT07- Museu</p>	<p>“Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Os museus abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão, partilha de conhecimento” (ICOM BRASIL, 2022, p. 1).</p>
<p>UTACT08- Taxidermia</p>	<p>“Taxidermia (termo grego que significa “dar forma à pele”) é a arte de montar ou reproduzir animais para exibição ou estudo. É a técnica de preservação da forma da pele, planos e tamanhos dos animais” (Hidasi Filho, J.1976).³</p>
<p>UTACT09- Instituições financiadoras</p>	<p>“Este atributo refere-se à promoção de instituições financiadoras, executoras e/ou colaboradores dos projetos, como órgãos governamentais e/ou privados envolvidos no fomento e na divulgação da ciência” (Scalfi <i>et al.</i>, 2019, p. 11).</p>
<p>UTACT10- Interação-cogni- tiva</p>	<p>“Pode ser identificado quando processos cognitivos e habilidades relacionadas à aprendizagem, à investigação científica e à análise crítica são favorecidos por meio da interação do visitante com o objeto e o discurso expositivo” (Scalfi <i>et al.</i>, 2019, p. 12).</p>
<p>UTACT11- Educação formal e não formal</p>	<p>“Se a escola não pode proporcionar todas as informações científicas que os cidadãos necessitam para a sua vida diária. Os espaços não formais compreendidos como museu, zoológicos, parques, fábricas [...] constituem fontes que podem promover uma ampliação do conhecimento dos educandos. As atividades pedagógicas desenvolvidas que se apoiam nesses espaços, em aulas práticas, saídas a campo, feiras de ciências, por exemplo, poderão propiciar uma aprendizagem significativa contribuindo para um ganho cognitivo” (Lorenzetti; Delizoicov, 2001, p. 07).</p>

3 HIDASI FILHO, J. Introdução Taxidermia. Instituto de Biologia. Unicamp, 1996. Disponível em: <https://www.ib.unicamp.br>. Acesso em: 08 set. 2024.

Quadro 2 – Unidades teóricas construídas a partir da análise das entrevistas (conclusão)

UTACT12- Ação educativa	“[...] um espaço projetado exclusivamente para crianças e que desenvolve um tema central, conceitualmente conexo e de interesse para elas, tem impacto mais positivo sobre o aprendizado, as emoções e a experiência infantil” (Stuart, 2005, p. 66).
UTACT13- Educação CTSA	Nesse sentido, por se tratar de uma educação ambiental crítica para a formação da cidadania, o fundamento da relação com o meio ambiente deve possuir uma ordem ética, já que a origem de muitos problemas ambientais pode estar no comportamento da própria sociedade (Maestrelli, S. G.; Lorenzetti, L., 2021, p. 18).
UTACT14- Parque Municipal	“Os parques ecológicos são regidos por legislação, e a Lei n.º 2.514, de 27 de junho de 1978, destaca: art. 2.º – O Parque Municipal, além de sua natureza educacional e recreativa, destina-se à conservação dos recursos naturais” (MACEIÓ, 1978).

Fonte: Construção dos autores (2024).

Na segunda fase da ATD, as citações diretas e indiretas são relevantes, pois dão sustentação teórica às análises das entrevistas com os mediadores. Com isso, corroboram no rigor acadêmico e cumprem com um dos requisitos dessa metodologia de análise.

Enfim, a última fase da ATD é a produção de metatexto, que consiste na elaboração de um ou dois metatextos que buscam relacionar as Unidades Empíricas com as Unidades Teóricas, construídas, nesta pesquisa, com as entrevistas resultaram em um metatexto.

No quadro 3, apresentado a seguir, temos a categoria final resultante da convergência entre as Unidades Empíricas e Unidades Teóricas da pesquisa.

Quadro 3 – Construção da categoria final da pesquisa

Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
Q2M101; Q2M201- Interação estético-afetiva	Indicadores de Alfabetização Científica nos espaços não formal de Educação	A importância dos parques ecológicos, na Educação não formal para uma Alfabetização Científica e Tecnológica.
Q3M102- Instituições financiadoras		
Q4M101- Interação-cognitiva		
Q4M201- Educação formal e não formal		
Q1M101- Alfabetização Científica Cívica	Parques ecológicos no Ensino de Ciências: Municipal e do Horto	
Q1M103- Educação não formal		
Q1M102; Q2M201- Museu de animais empalhados		
Q2M102- Ensino/Aprendizagem		
Q3M101- Taxidermia		
Q4M202- Ação educativa		
Q4M203- Educação CTSA		
Q4M204- Parque Municipal		

Fonte: Construção dos autores (2024).

Em vista disso, as categorias iniciais que deram origem às intermediárias e depois a final, com isso, surgiram 14 categoriais iniciais, a saber: Alfabetização Científica Cívica, Museu de animais empalhados, Educação não formal, Interação estético-afetiva, Ensino/Aprendizagem, Interação estético-afetiva, Museu, Taxidermia, Instituições financiadoras, Interação-cognitiva, Educação formal e não formal, Ação educativa, Educação CTSA e Parque Municipal.

Ainda assim, no decorrer da análise, percebemos que as categorias iniciais poderiam ser agrupadas em duas temáticas, que resultaram em duas categorias intermediárias: *Indicadores de Alfabetização Científica nos espaços não formal de Educação e Parques ecológicos no Ensino de Ciências: Municipal e do Horto.*

Por fim, agrupamos as duas categorias intermediárias na construção de uma categoria final denominada: *A importância dos parques ecológicos na Educação não formal para uma Alfabetização Científica e Tecnológica.* Com isso, são elaboradas as conclusões do autor sobre o *corpus* de análise por meio das argumentações e reflexões evidenciadas na categoria final, que é o metatexto.

Resultados e discussões

A entrevista com os mediadores dos parques ecológicos, que visa investigar a Alfabetização Científica e Tecnológica por meio da ação educativa desenvolvida nos parques, escolas públicas e comunidade, obtivemos como categoria final após a ATD: *A importância dos parques ecológicos, na Educação não formal, para uma Alfabetização Científica Tecnológica.* Assim, o metatexto busca discutir a Alfabetização Científica Tecnológica nos parques e a importância dos indicadores nos espaços não formal de Educação.

A importância dos parques ecológicos, na Educação não formal para uma Alfabetização Científica e Tecnológica

A Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) contribui para a construção do pensamento crítico do cidadão. Sobre isso, Praia e Cachapuz (2005) apontam: “Ser cientificamente alfabetizado implica ser capaz de discutir alguns resultados das investigações científicas e as suas possíveis implicações, de modo a poder compreender a sócio-tecnologia de um modo crítico e ter ‘consciência-tecnológica’” (Praia; Cachapuz, 2005, p. 181).

O termo “Alfabetização Científica” encontra-se fundamentado na ideia de alfabetização concebida por Freire (1980):

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (Freire, 1980, p. 111).

Em vista disto, Chassot (2011) enfatiza: “Temos de formar cidadãs e cidadãos que não só saibam ler melhor o mundo onde estão inseridos, como também, e principalmente, sejam capazes de transformar este mundo para melhor” (Chassot, 2011, p. 101).

Assim, a Alfabetização Científica e Tecnológica convida o conjunto de cidadãos a participarem dos debates públicos, possibilitando a tomada de decisão frente aos desafios postos pela sociedade nas múltiplas esferas: social, política, ambiental, econômica, cultural, entre outras.

Os espaços de Educação não formal são locais com suas especificidades, e também contribuem para a Educação formal o ensino de Ciências e a Alfabetização Científica e Tecnológica. “Cada espaço não formal de ensino possui potencial para promover uma infinidade de reflexões sobre temas que vão desde os mais próximos de assuntos do cotidiano até os relacionados às fronteiras da Ciência” (Vaine; Lorenzetti, 2017, p. 7).

Desse modo, a Alfabetização Científica e Tecnológica, articulada com o ensino de Ciências, poderá promover atividades investigativas, por meio de visitas aos espaços de Educação não formal, como museu e parques ecológicos que foram objeto de estudo deste capítulo.

Segundo Kayano e Caldas (2002), “indicadores são instrumentos de verificação, observação, demonstração, avaliação, sendo uma forma de medir aspectos da realidade de acordo com um determinado ponto de vista” (Kayano; Caldas, 2002, p. 2).

A ferramenta de indicadores de Alfabetização Científica foi desenvolvida para analisar diferentes elementos, documentos, exposições, fotografias, mídias de Educação não formal e comunicação, público visitante, ações educativas, dentre outros. Esses indicadores e seus atributos constituem-se como

categorias de análise das ações educativas desenvolvidas nos parques ecológicos na cidade de Maceió.

Diante disso, identificamos, presente nas entrevistas, o *Indicador interação* com os três atributos: *Interação física*, “visa identificar a possibilidade de promoção de experiências físicas do público na operação ou no funcionamento de um objeto ou aparato científico, por exemplo: tocar, manipular, observar, cheirar, sentir, etc” (Scalfi *et al.*, 2019); *Interação estético-afetiva* e *Interação cognitiva*, ambas fundamentadas no quadro 2 das Unidades Teóricas.

Na entrevista, identificamos o atributo 3b – *Instituições financiadoras, seu papel e sua missão* presente em um Indicador Institucional que aborda a dimensão das instituições envolvidas com a produção, divulgação e o fomento da ciência, seu papel, missão e função social. Permite identificar quais são as instituições científicas, bem como os aspectos políticos, científicos e culturais relacionados com elas (Cerati, 2014; Krasilchik, 2009; Marandino, 2001). Os parques ecológicos são administrados pela Prefeitura de Maceió e recebem instituições, desde a Educação Infantil ao nível superior, que aprendem sobre a conservação dos recursos naturais, bem como a fauna e flora local na promoção da Alfabetização Científica e Tecnológica.

Considerações finais

Por fim, a ATD dos dados das entrevistas com os mediadores evidenciou que os parques ecológicos na cidade de Maceió-AL são importantes no processo de Alfabetização Científica e Tecnológica, sobretudo do público da Educação Infantil, por meio da ação educativa “Parque nas Escola”. Com isso, foi possível responder o problema de pesquisa: de que maneira se revelam as potencialidades da Alfabetização Científica e Tecnológica nos parques ecológicos na Cidade de Maceió, Alagoas?

Portanto, destacamos as potencialidades da ação educativa realizadas nas escolas públicas com os públicos da Educação Infantil e Anos Iniciais, evidenciadas nas entrevistas e com a aplicação dos indicadores de Alfabetização Científicas para os espaços não formal de Educação, a saber: ensino contextualizado; capacidades de estabelecer conexão entre saberes; aprendizagem significativa; a pesquisa como princípio pedagógico; usos das diferentes linguagens e mídias; ensino por investigação e abordagem CTS/CTSA, que foram destacadas nos fragmentos das Unidades Empíricas e Unidades Teóricas.

Referências

- CERATI, T. M. **Educação em jardins botânicos na perspectiva da alfabetização científica**: análise de uma exposição e público. 2014. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 1.709 de 20 de novembro de 1995**. Declara de preservação permanente as florestas e demais formas de vegetação autóctone situadas no imóvel que menciona. Diário Oficial da União, Seção 1, 22 nov. 1995, p. 18.749 (Publicação Original).
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KAYANO, J.; CALDAS, E. L. **Indicadores para o diálogo**: texto de apoio da Oficina 2. **Série Indicadores**, n. 8, out. 2002. Disponível em: <https://polis.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Indicadores-para-o-Dialogo.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.
- KRASILCHIK, M. **Ensino de ciências**: um ponto de partida para a inclusão. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. Ensino de ciências e desenvolvimento: o que pensam os cientistas. 2. ed. Brasília: Unesco; Instituto Sangari, 2009. p. 207-211.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-17, jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2024.
- MACEIÓ. **Lei nº 4.548, de 21 de novembro de 1996**. Institui o Código Municipal de Meio Ambiente e dispõe sobre a administração do uso dos recursos ambientais, da proteção da qualidade do meio ambiente, do controle das fontes poluidoras da ordenação do uso do solo do território do município de Maceió, de forma a garantir o desenvolvimento sustentável. Maceió, AL: Diário Oficial do município, 1996. Disponível em: http://www.residuossolidos.al.gov.br/vgmidia/arquivos/52_ext_arquivo.pdf. Acesso em: 08 set. 2024.
- MACEIÓ. Secretaria Municipal de Comunicação (Secom). Parque Municipal é opção de lazer com o “Domingo no Parque”. **Painel Notícias**, 26 maio 2013. Disponível em: <https://painelnoticias.com.br/geral/46399/parque-municipal-e-opcao-de-lazer-com-o-domingo-no-parque>. Acesso em: 17 mai. 2024.

MAESTRELLI, S. G.; LORENZETTI, L. A abordagem CTSA nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para o exercício da cidadania. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2021. DOI: 10.5335/rbecm.v4i1.11608. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/11608>. Acesso em: 8 set. 2024.

MARANDINO, M. **O conhecimento biológico nos museus de ciências**: análise do processo de construção do discurso expositivo. 2001. 451 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARANDINO, M. **Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251053801001>. Acesso em: 14 set. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Revista e ampliada. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Revista e ampliada. Ijuí: Unijuí, 2016.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade**: um compromisso ético. Revista Ibero Americana de Ciência, Tecnologia y Sociedad, Buenos Aires, v. 2, p. 173-194, dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/924/92420608.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

SANTANA, Geovanio da Silva. **Os indicadores de alfabetização científica nos espaços de educação não formal**: análise das ações educativas nos parques ecológicos na Cidade de Maceió. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SCALFI, G. *et al.* **Análise do processo de alfabetização científica em crianças em espaços de educação não formal e divulgação da ciência**. Actio: Docência em Ciências, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 386-410, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/10533/7378>. Acesso em: 13 out. 2024.

SHEN, B. S. P. Science literacy. **American Scientist**, [S. l.], v. 63, n. 3, p. 265-268, May-June, 1975.

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. **Análise Textual Discursiva (ATD)**: teoria na prática. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

STUDART, D. C. **Museus e famílias: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil**. História, Ciências, Saúde, Manguinhos, v. 12 (suplemento), p. 55-77, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/8tPLvWr9PSQXGn3JZmvssFk/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

VAINE, T. E; LORENZETTI, L. Potencialidades dos espaços não Formais de Ensino para a Alfabetização Científica: um estudo em Curitiba e Região Metropolitana. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 11., 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Abrapec, 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Capítulo 6

Reflexões sobre a perspectiva intercultural e a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica no ensino da química: uma Análise Textual Discursiva a partir dos anais do ENPEC

Vandreza Souza dos Santos

Ivanise Maria Rizzatti

DOI: 10.52695/978-65-5456-110-5.6

Mediante o contexto sociocultural no qual as pessoas e a própria escola estão inseridas, iniciou-se uma busca por textos nacionais que demonstrem possibilidades para associar a perspectiva de uma educação intercultural a um ensino e aprendizagem significativos, críticos e que possam ser inseridos nas aulas de Química para que seja possível construir relações entre a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica e a interculturalidade.

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).

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, combatendo a colonialidade do saber imposta pela homogeneização cultural.

Dessa forma, acredita-se ser possível questionar o modelo educacional padrão, imposto às escolas do país e, especificamente, do Amazonas, considerando que aqui vivem povos de diferentes culturas e em contextos socio-culturais únicos, que podem ser discutidos nas salas de aula de nossas escolas, pressionando, assim, o modelo escolar clássico.

Mas, para isso, é necessário embasamento por meio de teorias educacionais, de forma crítica e com consciência, sobre a visibilidade (ou falta dela) dos saberes de povos e comunidades ancestrais, como forma de construir e firmar uma postura intercultural e decolonial.

Nesse ponto, destaca-se, então, a evolução da visão clássica da Teoria da Aprendizagem Significativa para a Aprendizagem Significativa Crítica, pois, “também dentro de uma óptica contemporânea, é importante que a aprendizagem significativa seja também crítica, subversiva, antropológica” (Moreira, 2006, p. 11).¹

1 MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica.** Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Madrid, Espanha, set. 2006. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisao critica.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

Evangelho (2017) explica que essa teoria foi proposta por Marco Antonio Moreira em 2010, sendo chamada de TASC – Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica, denominação que utilizaremos a partir desse momento, explicitada pela autora como uma extensão da TAS – Teoria da Aprendizagem Significativa.

Quer dizer, na sociedade contemporânea não basta adquirir novos conhecimentos de maneira significativa, é preciso adquiri-los criticamente. Ao mesmo tempo que é preciso viver nessa sociedade, integrar-se a ela, é necessário também ser crítico dela, distanciar-se dela e de seus conhecimentos quando ela está perdendo rumo (Moreira, 2006, p. 11).

Em outras palavras, é preciso construir um processo de ensino e de aprendizagem de forma que os estudantes consigam pensar de modo crítico, refletindo sobre diferentes contextos, posicionando-se de forma coerente, interagindo e integrando-se à sociedade em que vivem.

Nessa busca por uma aprendizagem com significado, crítica e que permita esse entendimento de que o conhecimento é uma construção humana e, portanto, é apenas uma forma de representar nosso entendimento sobre o mundo, esta pesquisa apresenta uma discussão sobre a relação entre a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica e a interculturalidade no processo de ensino e de aprendizagem da Química, a partir do estado da arte mediante os anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), tratando-se de um recorte de tese doutoral.

Metodologia

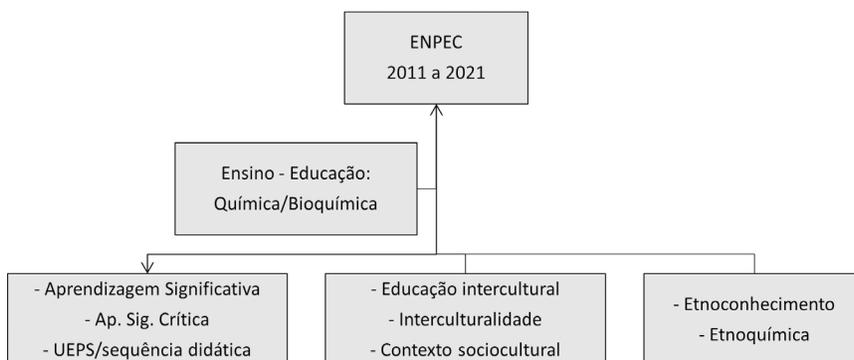
O ENPEC “é formado por pessoas interessadas na pesquisa em Educação em Ciências da Natureza e áreas correlatas, incluindo professores-pesquisadores da Educação Básica e Superior, estudantes de pós-graduação, estudantes de licenciatura, formadores de professores e pesquisadores” (ENPEC – edições anteriores, 2023).²

2 ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Edições anteriores. Disponível em: <https://abrapec.com/enpec-edicoes-antiores/>. Acesso em: fevereiro, 2023

Mas, uma vez que o ENPEC possui trabalhos em diferentes áreas das ciências, centraram-se as buscas por trabalhos que abordassem apenas sobre ensino de Química e/ou Educação Química. Mediante essa organização primária, as pesquisas para seleção do *corpus* proveniente dos anais do ENPEC, considerando resumos e trabalhos completos, foram subdivididos em três áreas de interesse com descritores específicos, conforme o organograma 2.

Assim, as pesquisas foram iniciadas a partir do site <https://abrapec.com/enpec-edicoes-antiores/>, no qual constam os anais de edições anteriores do ENPEC, desde 1999 a 2021; porém, as buscas foram limitadas ao período de 10 anos, abrangendo de 2011 a 2021, por se tratar de um evento bianual que acontece em anos ímpares.

Organograma 2 – Descritores utilizados para a construção do estado da arte



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Após uma leitura aprofundada em busca de similaridades não apenas entre os descritores, mas entre os temas, embasamento teórico e as metodologias utilizadas que retratassem pesquisas sobre conceitos de bioquímica de forma significativa e crítica, mediante um contexto sociocultural, considerando os aspectos da educação intercultural, restaram 24 trabalhos.

Desse total, 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).

As análises ocorreram a partir da técnica de Análise Textual Discursiva (ATD) por se tratar de uma metodologia que busca compreender um fenômeno em questão, através de uma imersão aprofundada na leitura e compreensão dos textos posteriormente selecionados, permitindo essa relação entre a desconstrução e construção de novos significados (Moraes, 2003).

A ATD permitiu uma nova estruturação do que foi fragmentado a partir da reorganização e reconstrução de ideias. Segundo Moraes (2003), 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” (Moraes, 2003, p. 191).

[...] 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* (Silva; Marcelino, 2022, p. 118).

O *corpus* selecionado foi reorganizado e agrupado em três categoriais iniciais: 1) Alimentos como contexto para uma aula de bioquímica: aspectos químicos e culturais; 2) O ensino da Química através de uma perspectiva intercultural: valorizando as diversas formas de saberes; e 3) A Aprendizagem Significativa e/ou Crítica como metodologia para o ensino de Química, que dão origem ao metatexto como categoria final. Essas categoriais iniciais são discutidas e analisadas em quadros (1, 2 e 3) apresentados ao longo do metatexto a seguir.

Já a categoria final, em que surge o metatexto, trata-se então, de “[...] textos descritivos e interpretativos a partir das categorias. Essa nova representação discursiva se caracteriza por delinear de forma sistematizada as compreensões alcançadas no processo analítico” (Torres *et al.*, 2008, p. 5), apresentado como resultado das análises.

Portanto, os resultados descritos buscam responder o seguinte questionamento: é possível relacionar uma abordagem com enfoque intercultural de educação, fundamentada na Aprendizagem Significativa Crítica, para o ensino da Química?

Em resposta a esse problema, a Análise Textual Discursiva, realizada sobre os anais que compõem o *corpus* da pesquisa, revela-nos o metatexto que apresenta o cenário frente a esse problema.

Resultados e Discussão

As categorias iniciais, dos quadros 1, 2 e 3, durante o texto, apresentam a organização do *corpus* que as compõe. A partir delas, foi possível construir o metatexto intitulado *O ensino de biomoléculas a partir do contexto sociocultural envolvendo alimentos regionais: possibilidades de uma aprendizagem significativa, crítica e intercultural*, como categoria final de análise.

O metatexto traz uma discussão sobre a forma como realizamos o ensino da Química em nossas escolas, abrindo caminhos para a inserção da Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica para que essa possa ser utilizada na construção de unidades de ensino, materiais didáticos, recursos instrucionais e formas de avaliação diferenciadas; bem como considerar os aspectos de uma educação com vistas à interculturalidade, uma vez que estudantes e professores podem compartilhar conhecimentos através de diversas formas de saber.

Surge então, como categoria final, o metatexto como forma de comunicar a análise sobre as possibilidades e os exemplos encontrados durante a construção desse estado da arte, que demonstram uma associação entre o contexto sociocultural e a perspectiva da educação intercultural inserida no processo de ensino e de aprendizagem da Química.

O ensino de biomoléculas a partir do contexto sociocultural envolvendo alimentos regionais: possibilidades de uma aprendizagem significativa, crítica e intercultural

Em busca de trabalhos que apresentassem propostas e discussões de temas semelhantes a esta pesquisa e que proporcionassem uma discussão e reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem da Química, através de subsídios teóricos e atuais, no que diz respeito à abordagem de conceitos científicos nas escolas mediante a temática alimentos/alimentação não só no Amazonas, mas em todo o país, traçamos aproximações entre conceitos de biomoléculas mediante a teoria TASC, com vistas a uma perspectiva intercultural.

Por esse motivo, a categoria inicial 1 sobre alimentos como contexto para uma aula de bioquímica, considerando os aspectos químicos e culturais (quadro 1), proporciona uma visão geral dos últimos 10 anos a respeito do cenário de pesquisas que envolvem a temática alimentos/alimentação, utilizadas como contexto para aulas de Química.

Quadro 1 – Categoria inicial 1
Alimentos como contexto para uma aula de bioquímica:
aspectos químicos e culturais (continua)

TÍTULO/AUTORES	EVENTO/ ANO
T1 - Conexões entre Química e nutrição no ensino médio: Proposta de produção de material didático com base nas Representações Sociais dos Estudantes. Carlos Ventura Fonseca; Rochele de Quadros Loguercio.	ENPEC 2011
T2 - A Bioquímica do Candomblé – possibilidades didáticas de aplicação da Lei federal 10639/03 Patricia Flavia da Silva Dias Moreira <i>et al.</i>	
T3 - NUTRIÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE: um tema químico social auxiliando na compreensão do conceito de Transformação Química. Adriana Zechlinski Gusmão; Roberto Ribeiro da Silva; Wagner Fontes.	
T4 - O Binômio Nutrição/Alimentação e a Química no Ensino Médio: Movimentos Investigativos de um Professor-Pesquisador. Carlos Ventura Fonseca Rochele de Quadros Loguercio.	ENPEC 2013
T5 - Ensinar Química na Educação de Jovens e Adultos por meio de alimentos: A contextualização como caminho para construir aprendizagens. Marcelo Franco Leão; Eniz Conceição Oliveira; José Claudio Del Pino.	ENPEC 2015
T6 - Como estudantes do Ensino Médio caracterizam os próprios hábitos alimentares. Matheus Augusto Campelo Felix <i>et al.</i>	

Quadro 1 – Categoria inicial 1
Alimentos como contexto para uma aula de bioquímica:
aspectos químicos e culturais (conclusão)

T7 - “LEIA E ENTENDA RÓTULOS E EMBALAGENS”: sistematização do estudo utilizando roteiro de aprendizagem. Mauro Melo Costa; José Claudio Del Pino; Rosa Oliveira Marins Azevedo.	ENPEC 2019
T8 - ALIMENTOS: uma proposta de oficina temática no ensino de Química. Rosilene dos Oliveira; Mariana Cavichioli Alves; Neide Maria Michellan Kiouranis; Marcelo Pimentel da Silveira	
T9 - Análise crítica de vídeos e simulações sobre alimentos sugeridos nos livros didáticos de Química – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2018. Saimon Hugo Moreira de Lira; Flávia Cristina Gomes Catunda de Vasconcelos.	

Legenda: T (trabalho) = trabalhos apresentados nos eventos (resumos e trabalhos completos), selecionados para compor as categorias iniciais de análise por apresentarem relação com o objeto de pesquisa. 1 a 9 = sequência numérica de acordo com os anais dos eventos e anos de realização.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A considerar os trabalhos apresentados nos dois eventos aqui analisados, observa-se que a temática vem sendo discutida de diferentes formas e envolvendo públicos escolares de todos os níveis de ensino, porém ainda de forma reduzida.

Contudo, durante as leituras detalhadas dos trabalhos selecionados, constatou-se que grande parte dos conceitos científicos dizem respeito à Química Orgânica, Termoquímica e Cinética Química, havendo ainda poucos trabalhos que abordem conceitos de Bioquímica especificamente. De acordo com Leite (2012):

O conteúdo biomoléculas está presente em todo o currículo de Ciências da Educação Básica; [...]. Porém, no currículo real, seguido pelos professores de Química, conteúdos relacionados às biomoléculas geralmente não são contemplados. Assim, aparenta existir alguns aspectos que obstaculizam a abordagem de

conceitos relacionados às biomoléculas nas aulas de Química (Leite, 2012, p. 01).

Essa falta de contemplação mencionada por Leite (2012) foi perceptível durante as buscas para selecionar os trabalhos que comporiam a categoria 1, na qual constatou-se que, diante de um universo de milhares de trabalhos apresentados nos eventos, a Bioquímica ocupa um espaço mínimo, além de uma importância pouco reconhecida frente aos temas considerados de maior significado para a aprendizagem dos estudantes, normalmente sendo considerada apenas como um conteúdo complementar ou tratada de forma superficial. Porém, deve-se ressaltar que “a Bioquímica é um grande tema a partir do qual conceitos químicos relevantes para o ensino médio podem ser explorados” (Francisco Júnior, 2007, p. 04).

Em relação ao embasamento teórico, percebeu-se que há uma preocupação crescente por parte dos autores em demonstrar que as pesquisas possuem aspectos de duas grandes vertentes educacionais: contextualização e CTS/CTSA – ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Como, por exemplo, no trabalho de Rodrigues *et al.* (2018), que pensaram “[...] na valorização e contextualização da região amazônica das raízes caboclas. Tendo em vista que o ensino da Química ainda é muito descontextualizado e desvinculado da realidade que o aluno vive” (Rodrigues *et al.*, 2018, p. 78).

Para Santos e Schnetzler (2010), a contextualização permite uma compreensão de que a Química possui um papel social e que pode ser utilizada e aplicada em situações cotidianas. De modo semelhante, as perspectivas CTS/CTSA têm sido utilizadas como base para desenvolvimento de ações educacionais, como afirmam Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007): “Esse movimento tem se manifestado desde 1970, tendo sido base para construir currículos em vários países, em especial os de ciências, dando prioridade a uma alfabetização em ciência e tecnologia interligada ao contexto social” (Pinheiro; Silveira; Bazzo, 2007, p. 74).

Torna-se cada vez mais necessário que a população possa, além de ter acesso às informações sobre o desenvolvimento científico-tecnológico, ter também condições de avaliar e participar das decisões que venham a atingir o meio onde vive. É necessário que a sociedade, em geral, comece a questionar sobre os impactos da evolução e aplicação da ciência e tecnologia sobre seu entorno e consiga perceber que, muitas vezes, certas

atitudes não atendem à maioria, mas, sim, aos interesses dominantes (*ibid.*, p. 72).

Desse modo, observa-se que, por possuírem suas bases ancoradas em um ensino construtivista e por fomentarem discussões considerando o contexto de estudantes e professores, os autores que embasaram teoricamente suas pesquisas nessas duas vertentes tinham o intuito de aproximar a Química da vivência dos participantes, já que cada vez mais tem-se buscado por metodologias que tornem o ensino significativo, participativo e com vistas a uma educação que forme estudantes ativos e críticos diante da sociedade em que vivem; objetivos esses que coincidem com um ensino contextualizado e que aborde questões CTS/CTSA.

Porém, não somente essas duas vertentes podem contribuir para a formação de estudantes e auxiliar na atuação docente com as características que se buscam atualmente. Acredita-se que um ensino pautado na Aprendizagem Significativa Crítica, com uma perspectiva intercultural, pode trazer benefícios e melhorias ao ensino da Química, o que abre um campo amplo para novas pesquisas sobre essas duas temáticas.

E isso pode ocorrer a partir de trabalhos como os que apresentam discussões envolvendo questões científicas a respeito de alimentos como a mandioca, o pé-de-moleque, o rambutan, a castanhola, o beribá, o tucupi e os corantes naturais. Acredita-se que, mediante a inserção e valorização do contexto sociocultural através de alimentos regionais, seja possível promover um ensino de Química de forma significativa e crítica.

Seguindo por esse viés da valorização de aspectos culturais, bem como do respeito às diversas formas de saber, buscou-se ainda por pesquisas que trouxessem a perspectiva intercultural para que essa possa ser incorporada a propostas educativas para o ensino da Química.

No entanto, durante as buscas por trabalhos que pudessem compor a categoria 2 desse estado da arte, foi possível constatar que grande parte das pesquisas que envolvem aspectos da interculturalidade estão relacionadas de forma direta à educação do campo, educação indígena e/ou educação escolar indígena. Há poucos trabalhos que promovem essa discussão entre culturas para estudantes que não pertençam a grupos étnico-raciais e que frequentem escolas das zonas urbanas das cidades.

Diante desse cenário, foram necessárias leituras cuidadosas em busca de textos com aproximações ao tema desta pesquisa. Assim, foram selecionados outros 11 trabalhos que compõem a categoria inicial 2 (quadro 2), os quais tratam sobre o ensino de Ciências/Química através de uma perspectiva intercultural e abordam questões científicas a partir de diversas formas de saberes, valorizando o contexto sociocultural dos participantes.

Quadro 2 – Categoria inicial 2

O ensino da Química através de uma perspectiva intercultural:
valorizando as diversas formas de saberes (continua)

TÍTULO/AUTORES	EVENTO ANO
T10 - Tradição Maxakali e conhecimento científico na interpretação de um evento cotidiano. Katia Pedroso Silveira; Eduardo Fleury Mortimer.	ENPEC 2011
T11 - O desenvolvimento do conceito energia em um diálogo intercultural entre as ciências e as vivências de estudantes de licenciatura do campo Rodrigo dos Santos Crepalde; Orlando Gomes de Aguiar Júnior.	ENPEC 2017
T12 - Questões étnico-raciais no ensino de química: uma proposta intercultural de educação em ciências. Danilo Seithi Kato; Beatriz V. Schneider-Felicio.	
T13 - Articulando Ciência e Cultura Indígena na escola: análise de uma oficina temática a partir da perspectiva multicultural. Aline Kundlatsch; Camila Silveira da Silva.	
T14 - O ensino de Química e a cultura dos povos ceramistas capixabas em um curso de formação continuada de professores. Debora Schmitt Kavalek <i>et al.</i>	ENPEC 2019
T15 - Conhecimentos indígenas na formação inicial de professores de química em espaço não formal de ensino. Edilon Frasson da Rosa; Anelise Maria Regiani.	
T16 - Concepciones de profesores de ciencias en formación inicial acerca del enfoque intercultural en la enseñanza de las ciencias. Marisol Uribe Pérez <i>et al.</i>	

Quadro 2 – Categoria inicial 2

O ensino da Química através de uma perspectiva intercultural:
valorizando as diversas formas de saberes (conclusão)

T17 - Diálogos entre saberes tradicionais e acadêmicos na formação inicial de professores de Química. Elizabeth Detone Faustini Brasil; Patricia Silveira da Silva Trazzi; Gerda Margit Schütz Foerste.	
T18 - NOS MUROS DA CIÊNCIA: uma análise das visões de ciência de licenciandos em química em um projeto intercultural com o grafite Ayeska Monielly Silva <i>et al.</i>	
T19 - OFICINA TEMÁTICA SOBRE ALIMENTOS: uma análise da compreensão de licenciandos em Química. Fernanda Caroline Souza da Silva <i>et al.</i>	
T20 - Curricularização da cultura em aulas de Ciências e Química Neide Ervele Oliveira Henrique; Willian Fernando Domingues Vilela.	ENPEC 2021

Legenda: T (trabalho) = trabalhos apresentados nos eventos (resumos e trabalhos completos), selecionados para compor as categorias iniciais de análise por apresentarem relação com o objeto de pesquisa. 10 a 20 = sequência numérica de acordo com os anais dos eventos e anos de realização.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Inicialmente, ressaltamos dois trabalhos, T16 e T20, que tratam sobre conceitos importantes a respeito da perspectiva intercultural na educação: a concepção de professores, o currículo e o movimento decolonial.

Ao falarem sobre as concepções de professores, Pérez *et al.* (2019) fazem uma reflexão teórica e metodológica sobre o ensino de ciências na Colômbia a partir de um enfoque intercultural, destacando os esforços para superar uma educação hegemônica, dando lugar a uma série de reformas políticas que representam a caminhada da monocultura para a multicultura; porém, não se tem permitido transcender ao enfoque intercultural da educação.

As discussões dos autores apontam para o fato de que a interculturalidade tem implicações diretas no ensino de ciências, tornando-se um marco referencial importante para o desenvolvimento de pesquisas e propostas educacionais que discutam essa temática ainda na formação inicial dos professores, levando-nos a refletir sobre o fato de que:

O enfoque intercultural no ensino de ciências, representa uma possibilidade de integrar o contexto, a diversidade cultural e os saberes ancestrais, tradicionais e locais das comunidades indígenas, afrodescendentes e campestres; como conceito de referência que favorecem a construção de conhecimentos (Pérez *et al.*, 2019, p. 7, tradução nossa).

Mas, para que o enfoque intercultural seja considerado uma possibilidade no cenário educacional, Henrique e Vilela (2021) falam sobre a importância de se discutir a respeito da curricularização da cultura em aulas de Ciências e Química, uma vez que “a imposição hegemônica do currículo escolar, numa construção socio-histórica, se apresenta como um instrumento de dominação e invisibilização de atores sociais, saberes e fazeres” (Henrique; Vilela, 2021, p. 1).

Nesse trabalho, os autores propõem um ensino baseado na coleta e produção de colorau, um tempero popular, a partir de uma abordagem interdisciplinar e intercultural para ensinar conceitos de diferentes áreas do conhecimento, e destacam que, através dessa proposta, os professores podem discutir questões a respeito dos aspectos geográficos de clima e solo favoráveis para o crescimento do urucum; espiritualidade e as perspectivas de ecologismo; sobre a importância dos cuidados com o meio ambiente e o respeito que se deve ter com a Mãe Terra; organização social e a importância da solidariedade e da coletividade.

Além disso, os autores ressaltam que essa forma de abordagem permite a relação da interculturalidade com conhecimentos científicos, pois quando “Yara pergunta: ‘por que o corante urucum tem que ser extraído com óleo?’” (Henrique; Vilela, 2021, p. 5),

[...] o docente pode trabalhar vários conteúdos de química (Interações intermoleculares, Compostos orgânicos-para disciplina de Química do ensino médio ou de Química Geral do ensino superior) para que os estudantes cheguem a resposta. Ademais, questionar os estudantes sobre o motivo do colorau ter cor (podendo abordar o conteúdo de Dienes conjugado – para disciplina de Química Orgânica do ensino superior) (*idem, ibidem*).

Tais estudos nos levam a repensar o ensino da Química, de forma a planejar e inserir a perspectiva de uma educação intercultural para discutir conceitos científicos nas aulas da disciplina, tornando-se um caminho para dar

significado aos processos de ensino e de aprendizagem, além de promover a valorização do contexto sociocultural nos quais as escolas estão inseridas.

A exemplo disso, destaca-se somente o trabalho T14 como referência de pesquisas que buscam alternativas e contribuições para uma educação diferenciada, na qual Kavalek *et al.* (2019) partem de saberes populares locais sobre os fenômenos naturais da fabricação de objetos cerâmicos. Nesse caso, os autores buscaram associar suas propostas a conceitos químicos, de modo a aproximar o ensino dessa ciência ao contexto regional dos estudantes e professores de cada localidade.

O ensino de Química e a cultura dos povos ceramistas capixabas em um curso de formação continuada de professores foi apresentado no ENPEC de 2019, por Kavalek *et al.*, e traz uma proposta para articular o ensino de Química à cultura dos povos ceramistas capixabas através de um curso de formação continuada para professores de Química das escolas municipais de Jaguaré/ES.

Nesse trabalho, com público e temática tão diferentes, observou-se que os autores apresentam as potencialidades didáticas de seu respectivo tema como uma possibilidade de inserção cultural e da valorização do contexto sociocultural dos participantes, fenômenos esses que se assemelham ao que se objetivou realizar na pesquisa que origina este recorte de análise.

Diante da escassez de trabalhos que abordem a Química associada às diversas formas de etnoconhecimento, a análise nos permite sugerir “[...] a etnoquímica, como elo na relação entre o ensino e aprendizagem de química com os saberes locais, utilizando na abordagem aspectos que conferem ao conhecimento do dia a dia do aluno, trazendo elementos culturais da região” (Pinto *et al.*, 2021, p. 2).

Outro aspecto sobre o ensino da Química tratado com invisibilidade é a utilização de teorias de aprendizagem que ancorem os trabalhos desenvolvidos pelo país. Muito se leu sobre a aprendizagem ser contextualizada, ter significado, ser voltada à formação científica e tecnológica, ter caráter ativo e crítico, mas pouco se encontrou, nos textos aqui selecionados, sobre bases teóricas e epistemologias que respaldassem as ações educativas propostas.

Para ressaltar os trabalhos que apresentaram a Aprendizagem Significativa e/ou Crítica como metodologia para o ensino da Química, apresenta-se o quadro 3, que corresponde à categoria inicial 3.

Quadro 3 – Categoria inicial 3
A Aprendizagem Significativa e/ou Crítica como
metodologia para o ensino da Química

TÍTULO/AUTORES	EVENTO ANO
T21 - Avaliação baseada na Aprendizagem Significativa por meio de Mapas Conceituais. José Uibson Pereira Moraes; Rosilaine Gomes de Santana; Celso José Viana Barbosa.	ENPEC 2011
T22 - As Unidades de Ensino Potencialmente Significativas e o seu papel na formação inicial de Professores de Química. Thiago Pereira da Silva; Carlos Neco da Silva Júnior.	ENPEC 2015
T23 - Princípios da Teoria da Aprendizagem Significativa e os Saberes Populares: referencias para o ensino de Ciências. Sílvia Zamberlan Costa Beber; José Claudio Del Pino.	ENPEC 2017
T24 - A disseminação de diferentes abordagens que envolvem sequências didáticas no ENPEC (2013 a 2019). Alexandre Rodrigues da Conceição; Leonir Lorenzetti.	ENPEC 2021

Legenda: T (trabalho) = trabalhos apresentados nos eventos (resumos e trabalhos completos), selecionados para compor as categorias iniciais de análise por apresentarem relação com o objeto de pesquisa. 21 a 24 = sequência numérica de acordo com os anais dos eventos e anos de realização.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Nessa categoria, destacam-se dois textos, T23 e T24, por apresentarem fundamentos da TAS de Ausubel através da utilização de saberes populares e pelo estudo bibliográfico do tipo estado da arte sobre as abordagens que envolvem as sequências didáticas nos ENPECs de 2013 a 2019.

Na tentativa de construir relações entre a teoria da ASC e uma proposta de ensino e de aprendizagem com viés intercultural, desperta-nos atenção o trabalho de Beber e Del Pino (2017), que, em seu texto, apresentam os principais aspectos da Teoria da Aprendizagem Significativa, como, por exemplo, atribuição de significado, material potencialmente significativo, subsunções, predisposição ao aprendizado, entre outros, que são fundamentais para compreensão da teoria e que, nessa pesquisa, serão o ponto de partida para a

construção da unidade de ensino potencialmente significativa para a abordar conceitos de bioquímica no Ensino Médio.

Em suas análises, Beber e Del Pino (2017) tentam aproximar os fundamentos TAS de Ausubel com os princípios de utilização de saberes populares (SP) nos processos de ensino e aprendizagem em ciências para que seja possível planejar materiais potencialmente significativos nos quais a escolha e sequência dos conceitos sejam a partir de inúmeras formas de saberes e não apenas guiadas por currículos pré-estabelecidos.

A aproximação entre o referencial da TAS e os SP é um caminho viável para a Educação em Ciências, entretanto, é fundamental melhor compreensão por parte dos professores que atuam na educação básica, sobre os aspectos teóricos e metodológicos destes referenciais, a parceria entre universidade e escola pode contribuir com a solução deste problema (Beber; Del Pino, 2017, p. 7).

Nesse movimento de construção de recursos e materiais com potencial para serem desenvolvidos de forma significativa e que tenham relação subjetiva com estudantes e professores, as sequências didáticas possuem um papel fundamental devido à “importância da inserção de diferentes metodologias no planejamento docente para trabalhar os conteúdos programáticos de Ciências, expõe a necessidade de nos afastarmos das práticas consideradas como tradicionais que dificilmente conseguem despertar o interesse dos estudantes” (Conceição; Lorenzetti, 2021, p. 2).

No estado da arte construído por Conceição e Lorenzetti (2021), 63 trabalhos apresentam como tema a utilização de sequências didáticas, sendo predominante seu uso em aulas de Ciências. Os autores observaram a problematização como metodologia mais utilizada. Outra característica interessante é a preferência por aulas de Ensino Médio e pelas SDs serem vistas como uma possibilidade de romper com um ensino tradicional, memorístico e sem significado para os estudantes. Porém, os autores chamam atenção para o fato de que:

A construção de uma SD não é um processo simples, exige não apenas o conhecimento sobre o conteúdo que será trabalhado, como também, a compreensão sobre as diferentes maneiras de organizar o conjunto de atividades que compõem a SD. A ausência de uma base teórica pode dificultar todo o processo, do

planejamento ao resultado final (Conceição; Lorenzetti, 2021, p. 6).

Considerando a fala de Conceição e Lorenzetti (2021), em que é preciso uma base teórica para compreender, planejar e organizar uma sequência de atividades, com o objetivo de construir uma unidade de ensino potencialmente significativa – UEPS com base na Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica – TASC, buscou-se por trabalhos que trouxessem essa teoria em suas discussões teóricas e metodológicas. No entanto, nenhum trabalho foi selecionado para compor essa categoria.

Considerações finais

As discussões e reflexões mediante a análise textual discursiva dos anais do ENPEC revelam uma aproximação tímida entre a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica (TASC) e uma perspectiva intercultural de educação. Especialmente, quando se trata de contextos socioculturais, uma vez que poucos trabalhos propõem uma aprendizagem significativa.

O metatexto construído com base nos resultados mostram que, nos últimos dez anos, pouco se tem falado sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) e menos ainda sobre sua vertente crítica TASC, uma vez que nenhum trabalho foi encontrado a respeito dessa teoria e sua utilização no ensino de conceitos de bioquímica.

Esse cenário é ainda menos favorável quando buscamos por trabalhos e pesquisas que aproximem a teoria TASC de uma perspectiva intercultural de educação, a qual, por sua vez, demonstra maior ligação a estudos filosóficos, sociais e antropológicos, sendo utilizada em contextos de educação do campo e/ou indígena, dentre as análises realizadas. Quase nada se tem discutido sobre essas duas vertentes em conjunto como uma possibilidade de melhorias aos processos de ensino e de aprendizagem em escolas ditas urbanas.

Porém, apesar de poucos estudos demonstrarem uma semelhança ao que se objetiva na tese que origina esse recorte de estado da arte, acredita-se que esta pesquisa contribui para o ensino da Química, pois parte do contexto sociocultural no qual as pessoas e a própria escola estão inseridas, permitindo a construção, até então desconhecida, de um caminho de possibilidades entre a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica e a interculturalidade, no processo de ensino e de aprendizagem da Química.

Como o foco central trata-se de conceitos relacionados a biomoléculas, a Análise Textual Discursiva nos revelou a compreensão de que, através de alimentos, preparação de bebidas, produção de tinturas, entre outros, é possível contribuir e modificar o cenário educacional sobre o ensino da Química, aproximando-a através da valorização do contexto sociocultural dos envolvidos.

Referências

BEBER, Silvia Zamberlan Costa; DEL PINO, José Claudio. Princípios da Teoria da Aprendizagem Significativa e os Saberes Populares: referencias para o ensino de Ciências. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC)*, 9., 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: mai. 2022.

CONCEIÇÃO, Alexandre Rodrigues da; LORENZETTI, Leonir. A disseminação de diferentes abordagens que envolvem sequências didáticas no ENPEC (2013 a 2019). *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC)*, 13., 2021, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2021.

EVANGELHO, Bianca Vasconcelos. **O processo ensino-aprendizagem de ondulatória fundamentado na Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica: uma proposta para o ensino médio**. 2017. 147 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

FRANCISCO JÚNIOR, Wilmo Ernesto. Bioquímica no Ensino Médio?(De)limitações a partir da análise de alguns livros didáticos de Química. **Revista Ciência & Ensino**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 01-10, jun. 2007. Disponível em: <http://179.108.116.1:3537/ojs/index.php/cienciaensino/article/view/135/128>. Acesso em: jun. 2016.

HENRIQUE, Neide Ervele Oliveira; VILELA, Willian Fernando Domingues. Curricularização da cultura em aulas de Ciências e Química. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC)*, 13., 2021, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2021.

JESUS, Yasmin Lima de; LOPES, Edinéia Tavares; COSTA, Emmanoel Vilaça. Descobrimos as Ciências na Cultura Indígena: Pinturas Corporais. **Revista Curiaí: múltiplos saberes**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 01-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/CURIA/article/view/3627/3098>. Acesso em: 23 ago. 2023.

KAVALEK, Débora Schmitt *et al.* O ensino de química e a cultura dos povos ceramistas capixabas em um curso de formação continuada de professores. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC)*, 12., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

LEITE, Marcos Antonio Pessôa. O leite como tema motivacional para o ensino de Biomoléculas sob um enfoque CTSA. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ)*, 16., 2012, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Revista Ciência & Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzjdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 abr. 2022.

PÉREZ, Marisol Uribe *et al.* Concepciones de profesores de ciencias em formación inicial acerca del enfoque intercultural em la enseñanza de las Ciencias. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC)*, 12., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggatto; BAZZO, Walter Antonio. Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. **Revista Ciência & Educação**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/S97k6qQ-6QxbyfyGZ5KysNqs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mai. 2022.

PINTO, Andria Vanessa Pena *et al.* A Etnoquímica nas entrelinhas, uma revisão bibliográfica. *In: CONGRESSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)*, 7., 2021, Paraíba. **Anais [...]**. Paraíba: UEPB, 2021.

RODRIGUES, Cristiana Nunes *et al.* A trilha da mandioca como ferramenta para o Ensino de Química. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ)*, 19., 2018, Rio Branco. **Anais [...]**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2018.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em Química: Compromisso com a Cidadania**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

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**, [S. l.], 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: 07 mai. 2022.

TORRES, Juliana Rezende *et al.* Resignificação curricular: contribuições da Investigação Temática e da Análise Textual Discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC**, v. 8, n. 2, p. 01-13, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4021/2585>. Acesso em: 10 mai. 2023.

Capítulo 7

Os nativos digitais e imigrantes digitais: um novo olhar sob a perspectiva da Análise Textual Discursiva

Jucilene de Souza Silva

Luely Oliveira da Silva

DOI: 10.52695/978-65-5456-110-5.7

Introdução

Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a popularização da internet, a partir do século XX, intensificando-se no século XXI, a educação vem enfrentando novos desafios oriundos desse novo cenário que adentrou o espaço escolar. Devido ao rápido acesso à informação, possibilitado pelas TDIC, estamos vivenciando um novo contexto: o da era digital ou da sociedade em rede (Castell, 2002), em que novos conceitos, metodologias e características para os estudantes e educadores do século XXI foram traçados.

Tal mudança tem desafiado educadores e estudiosos a compreenderem e encontrarem soluções para atender às exigências educacionais do aluno contemporâneo, que apresenta uma nova dinâmica de aprender no século XXI. Nossos estudantes têm se mostrado extremamente inertes no processo de ensino e aprendizagem. As antigas metodologias não mais têm atraído o público atual. A escola tem se mostrado desinteressante, e os professores não

estão conseguindo acompanhar as mudanças e, assim, atender às expectativas educacionais dos nativos digitais.

Objetivando realizar uma análise mais aprofundada desse fenômeno provocado pelo avanço das TDIC e sua inserção no ambiente escolar, possibilitando a compreensão de um novo contexto estabelecido por tais mudanças, foi realizado o estudo em questão, tratando-se de uma análise a partir das características da metodologia de pesquisa proposta inicialmente por Roque de Moraes (Moraes, 2003), a Análise Textual Discursiva (ATD), que visa estabelecer novas compreensões acerca de um fenômeno observado, buscando novos significados e reconstruindo conhecimentos já existentes do que se investiga (Moraes; Galiazzi, 2016).

Para tal, o capítulo foi dividido em quatro seções: introdução, que traz uma breve apresentação da temática; metodologia, em que descrevemos como realizamos o processo da ATD; apresentação do metatexto e considerações finais.

Metodologia

Para a realização da ATD, foi escolhido como *corpus*, que se trata do texto utilizado para a realização da análise, o artigo de Marc Prensky intitulado *Nativos digitais, imigrantes digitais*, de 2001. Nesse artigo, o autor traz uma reflexão acerca do contexto tecnológico em que os estudantes do século XXI estão inseridos, assim como os docentes. Chamados por eles de nativos e imigrantes digitais, respectivamente, Prensky utiliza os termos para se referir aos que nasceram inseridos na era tecnológica (os nativos) e aqueles que precisaram se adaptar ao novo contexto (os imigrantes).

Ressalta-se a importância do artigo para que possamos compreender melhor o comportamento dos nativos digitais e como eles processam as informações que recebem tanto no meio digital como na escola e de que forma podemos buscar soluções para acompanhar as mudanças impostas pelas TDICs.

A partir da leitura e releitura do artigo, foi possível a realização das etapas da ATD, apresentadas na ilustração a seguir, seguindo todo o percurso metodológico proposto por Moraes e Galiazzi (2016), de forma a se chegar a uma compreensão do fenômeno estudado:

Imagem 1 – Etapas da ATD



Fonte: Elaboração própria.

Seguindo as etapas descritas acima, foi possível a elaboração do quadro síntese abaixo. Nele, relacionamos as Unidades de Significação (US), as Unidades Teóricas (UT) e as Categorias Iniciais e Finais, na qual as unidades foram reorganizadas de acordo com sua significação. Todas as unidades identificadas por um código e título, conforme exemplificado no quadro 01.

Quadro 01 – Unidades de Significação e Teóricas, codificação e título (continua)

Unidades de Significação	Unidades Teóricas
<p>US01: Um novo paradigma “Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado.”</p>	<p>UT01: Mediante o uso da nova tecnologia, a longo prazo, há uma reorganização do próprio sistema cognitivo, da maneira pela qual se pensa nessa cultura (Cool; Monereo, 2010, p. 51).</p>
<p>US02: Avanço das TDIC na sociedade “É a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX.”</p>	<p>UT02: “A globalização, fenômeno moderno, trouxe consigo – ainda no século XX – uma série de mudanças em âmbito mundial. O encontro da ciência, que permite a investigação racional, com a engenharia, com a criação de ferramentas e sistemas, produziu a tecnologia necessária para redimensionar as formas de produção, de consumo, de comunicação e interação (Duarte; Scheid, 2016, p. 59)</p>

Quadro 01 – Unidades de Significação e
Teóricas, codificação e título (conclusão)

<p>US03: Os Nativos digitais</p> <p>“Representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia”</p>	<p>UT03: “O mundo se transforma de modo que as ferramentas digitais seguem essa rapidez transformadora, uma vez que a nova geração pertence ao mundo digital” (Lopes <i>et al.</i>, 2021, p. 6)</p>
<p>US04: Tecnologias digitais e um novo emergente</p> <p>“Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, videogames, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas”</p>	<p>UT04: Com a ampliação do acesso à informação por meio da rede de internet, tudo passou ser digital – acesso de forma online. Por conseguinte, “era da informação” ou “era digital” são termos frequentemente utilizados para designar os avanços tecnológicos advindos desse novo contexto, onde a comunicação passou a ser instrumentalizada pela informática (Duarte; Scheid, 2016, p. 70).</p>
<p>US05: Pensamento computacional</p> <p>“E como resultado deste ambiente onipresente e o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores”</p>	<p>UT05: Mediante o uso da nova tecnologia, a longo prazo, há uma reorganização do próprio sistema cognitivo, da maneira pela qual se pensa nessa cultura (Cool; Monereo, 2010, p. 51).</p>

Fonte: Elaboração própria

A partir da impregnação do artigo, foram identificadas vinte e uma US, as quais foram reorganizadas em quatro categorias *a priori* (organizadas previamente) iniciais e duas categorias finais, dispostas no quadro a seguir.

Quadro 02 – Categorias iniciais e finais

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS FINAIS
Conceituando os estudantes do século XXI	O PROCESSO DE APRENDER E ENSINAR NO SÉCULO XXI
O docente na era digital	
Novas metodologias para ensinar no século XXI	UM NOVO PARADIGMA: AS TDIC E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
Um novo paradigma	

Fonte: Elaboração própria.

Após a reorganização e reescrita das US e UT, com suas ressignificações, foi possível a escrita do metatexto exposto na seção a seguir.

Construção do metatexto: ressignificando as unidades e categorias da ATD

Durante o processo de unitarização e categorização, vistas as orientações da metodologia ATD para a análise dos dados das pesquisas de cunho qualitativo, foi possível a organização das US e UT (quadro 1), dentro de quatro categorias iniciais e duas finais (quadro 2) para que, assim, ocorresse a produção do metatexto.

Metatexto, segundo Moraes e Galiazzi (2016), trata-se da sintetização das US e UT, a partir da suas reescritas, relacionando-as de acordo com suas significações. É um texto que visa organizar as novas ideias, dando um novo significado para os fenômenos observados, que, no caso, compreendem as novas concepções advindas com a era digital.

A seguir, apresentamos as nossas compreensões acerca da análise do fenômeno observado a partir do *corpus* selecionado.

O processo de aprender e ensinar no século XXI

Com a evolução tecnológica ocorrida a partir do século XX, novas ferramentas e recursos tecnológicos foram inseridos na sociedade, gerando mudanças em todas as esferas sociais, inclusive nos processos de informação e comunicação. Conforme Prensky (2001), isso se deve à “chegada e a rápida

difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX” (Prensky, 2001, p. 1). Ainda nesse contexto, Duarte e Scheid (2016) afirmam:

A globalização, fenômeno moderno, trouxe consigo – ainda no século XX – uma série de mudanças em âmbito mundial. O encontro da ciência, que permite a investigação racional, com a engenharia, com a criação de ferramentas e sistemas, produziu a tecnologia necessária para redimensionar as formas de produção, de consumo, de comunicação e interação (Duarte; Scheid, 2016, p. 59).

Mediante esse cenário transformado pelo avanço tecnológico, a escola também vem sendo objeto de atenção de muitos especialistas que têm se debruçado para entender de que forma as tecnologias digitais têm influenciado o processo de aprender e ensinar no século XXI.

De acordo com o *corpus* analisado, Prensky (2001) coloca que “os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado” (Prensky, 2001, p. 1). Dessa forma, na era digital, os estudantes estão inseridos em um novo contexto. Novas formas de ensinar e aprender surgiram; assim, metodologias antigas não mais funcionam para os novos alunos. Faz-se necessário, logo, compreender as novas exigências para ensinar na era tecnológica, pois, em consonância com Cool e Monereo (2010), “mediante o uso da nova tecnologia, a longo prazo, há uma reorganização do próprio sistema cognitivo, da maneira pela qual se pensa nessa cultura” (Cool; Monereo, 2010, p. 51).

Compreendemos, assim, que práticas antigas não mais são eficazes para o estudante que vive o contexto digital, pois seu sistema cognitivo já está adaptado aos processos em que eles estão inseridos, ao acesso rápido às informações, a uma nova forma de aprender, visto que a sociedade contemporânea passou por mudanças significativas, ao passo que as TDIC se transformam rapidamente, surgindo uma nova geração: a digital.

Os nossos estudantes “representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia” (Prensky, 2001, p. 1) e como “o mundo se transforma de modo que as ferramentas digitais seguem essa rapidez transformadora, uma vez que a nova geração pertence ao mundo digital” (Lopes; Santos; Ferreira, 2021, p. 6), o processo de ensino e aprendizagem precisa se alinhar como essa nova dinâmica que estamos vivenciando.

Esses estudantes foram denominados de nativos digitais; “a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” (Prensky, 2001, p. 1). Nasceram, assim, inseridos no meio digital, fazendo com que as informações que chegam a eles se processem de uma forma diferente da dos docentes.

Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, videogames, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas (Prensky, 2001, p. 1).

Estamos vivenciando um novo contexto histórico baseado na rapidez da informação e comunicação facilitada pela popularização da internet. “E como resultado deste ambiente onipresente e o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores” (Prensky, 2001, p. 1). Com isso, os docentes precisam repensar suas práticas para que, assim, possam atender às necessidades dos nativos digitais.

Tal necessidade de mudança na postura docente e nas práticas de ensino deve-se ao fato que a maioria dos professores se encaixa em outro grupo, que Prensky (2001) caracterizou como:

Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais os mais velhos foram “socializados” de forma diferente das suas crianças, e estão em um processo de aprendizagem de uma nova linguagem. E uma língua aprendida posteriormente na vida, os cientistas nos dizem, vai para uma parte diferente do cérebro (Prensky, 2001, p. 2).

Os imigrantes digitais, que são a maioria dos educadores que hoje lidam com os novos estudantes, enfrentam grandes desafios para desenvolver suas práticas para os que já nasceram na era digital. Enquanto eles vêm de uma época em que a televisão era um dos meios de comunicação mais usados, os nativos estão cercados pelos aparatos mais modernos. Esse novo cenário tem gerado grandes problemas para o docente que ainda não mudou sua maneira de ensinar:

[...] muitos dos atuais professores nasceram num tempo em que a televisão era o principal meio de comunicação, esses mesmos professores convivem hoje com crianças e jovens que estão, quase todo o tempo, numa realidade tecnológica e virtual muito mais avançada do que aquela que eles experimentaram em sua trajetória, assim essas diferenças geram desafios, o que leva a uma constante reflexão sobre a formação e o trabalho docente (Villarreal; Silva; Okuyama, 2022, p. 13)

Portanto, faz-se necessário que o docente seja capaz de utilizar as TDIC no ambiente escolar, já que é um espaço social e essa precisa acompanhar o novo cenário criado pela introdução das tecnologias na educação, conforme Sampaio e Leite (1999):

[...] procurando cumprir sua responsabilidade social, a escola precisa contar com professores capazes de captar, entender e utilizar na educação as novas linguagens dos meios de comunicação eletrônicos e das tecnologias, que cada vez mais se tornam parte ativa da construção das estruturas de pensamento de seus alunos (Sampaio; Leite, 1999, p. 18).

Os educadores precisam se conscientizar sobre as transformações provocadas pelas TDIC na educação e em todas as esferas sociais.

Os professores de hoje têm que aprender a se comunicar na língua e estilo de seus estudantes. Isto não significa mudar o significado do que é importante, ou das boas habilidades de pensamento. Mas isso significa ir mais rápido, menos passo-a-passo, mais em paralelo, com mais acesso aleatório, entre outras coisas (Prensky, 2001, p. 4).

Prensky nos mostra uma nova realidade em que é necessário que uma nova forma de aprender e ensinar seja utilizada pelos docentes imigrantes digitais.

Repensar suas práticas pedagógicas é de extrema relevância para que, assim, consigam acompanhar as novas exigências dos estudantes nativos digitais

O mundo contemporâneo exige uma conscientização por parte dos educadores acerca da dinâmica tecnológica, do potencial das Tecnologias Digitais, do reconhecimento do enorme e crescente volume de conteúdos, e da acelerada mudança de comportamento (cibercultura), elementos que se refletem fortemente no ambiente escolar (Rodrigues *et al.*, 2014, p. 86).

Podemos, então, concluir que, para ensinar no século XXI, o docente necessita rever suas práticas e aceitar que os alunos de hoje já não podem ser ensinados com as mesmas metodologias por meio das quais o docente foi ensinado. Precisamos compreender que vivemos uma nova dinâmica na educação. Já não dá mais para pensar como Prensky (2001), que coloca que “os professores Imigrantes Digitais afirmam que os aprendizes são os mesmos que eles sempre foram, e que os mesmos métodos que funcionaram com os professores quando eles eram estudantes funcionarão com seus alunos agora” (Prensky, 2001, p. 3). Precisa-se superar as dificuldades e aceitar que um novo paradigma se estabeleceu.

Um novo paradigma: as TDIC e o processo de ensino e aprendizagem

Como o ensino tem se tornado cada vez mais desinteressante para os estudantes, e as TDIC vêm avançando significativamente no meio educacional, é necessário que professores busquem novas práticas pedagógicas que estejam atreladas às tecnologias digitais, posto que, de acordo com Tarja (2000), a utilização da internet implica em uma necessidade de mudanças no docente, que precisa adotar novas metodologias que facilitem e estimulem o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Prensky (2001) menciona dois tipos de conteúdo: o Legado e o Futuro;

O conteúdo “Legado” inclui ler, escrever, aritmética, raciocínio lógico, compreensão do que há escrito e das idéias do passado, etc – tudo do nosso currículo “tradicional”. É claro que ainda é importante, mas é de uma

era diferente. Alguns deles (como o raciocínio lógico) continuará sendo importante, mas alguns (talvez como a geometria Euclidiana) será menos importante, como foi o Latim e o Grego (Prensky, 2001, p. 4).

O conteúdo Legado corresponderia, então, a uma concepção tradicional de ensino, em que os conteúdos são baseados na memorização, leitura e escrita, não sendo tão eficazes para os estudantes nativos digitais, enquanto o conteúdo “Futuro”:

[...] é em grande escala, o que não é surpreendente, digital e tecnológico. Mas enquanto este inclui software, hardware, robótica, nanotecnologia, genoma, etc. também inclui ética, política, sociologia, línguas e outras coisas que os acompanham. Este conteúdo “Futuro” é extremamente interessante aos alunos de hoje (*idem, ibidem*).

Analisando as características de cada um, fica evidente que o conteúdo Futuro é o qual mais se adequa à realidade de nossos estudantes, porém, para que possamos nos aproximar dessa realidade, precisa-se discutir tanto o currículo como a formação docente, pois o professor também faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Logo, mudar sua postura e metodologias contribuirá para que ele possa atender às necessidades educacionais dos nativos digitais. No trecho a seguir, Prensky (2001) reforça essa concepção:

Como educadores, nós precisamos pensar sobre como ensinar tanto o conteúdo Legado e o Futuro na língua dos Nativos Digitais. O primeiro requer uma tradução maior e mudança de metodologia; o segundo requer tudo o que ADICIONA o novo conteúdo e pensamento. Não está na verdade claro para mim o que é mais difícil – “aprender algo novo” ou “aprender novas maneiras para fazer algo antigo”. Eu suspeito que seja este último (Prensky, 2001, p. 4).

Partindo disso, é necessário repensar o currículo escolar e que esse esteja alinhado a práticas que envolvam as TDIC no processo de aprendizagem. “Nós precisamos inventar metodologias para Nativos Digitais para todas as matérias, e todos os níveis, usando nossos estudantes para nos guiar” (Prensky, 2001, p. 6), inserindo metodologias ativas no processo educacional, visando tornar o aluno protagonista da construção de seu conhecimento, mais ativo e participativo.

Precisamos também tornar a escola um espaço vivo, agradável, estimulante [...]; com metodologias mais participativas, que tornem os alunos pesquisadores, ativos; com aulas mais centradas, em projetos do que em conteúdos prontos (Moran, 2012, p. 10).

Diante dessa realidade, oferecer aos estudantes uma experiência educacional mais digital proporcionaria a eles melhor interação e facilitação no entendimento dos conceitos abordados nas aulas, pois a utilização das ferramentas digitais desperta a curiosidade e a atenção para os objetos do conhecimento em estudo, levando-os a uma experiência mais imersiva e interativa.

Para auxiliar os docentes, novas metodologias que envolvam as TDIC foram propostas, contribuindo para a construção do conhecimento de forma mais dinâmica, criativa e participativa. Dentre elas, o autor relata a gamificação como uma estratégia de ensino que já vem sendo utilizada por vários professores e que pode ser adaptada a todas as áreas do conhecimento, conforme mencionado: “O processo já começou – eu conheço professores universitários inventando jogos para ensinar matérias que vão desde matemática até engenharia ou até a Inquisição Espanhola” (Prensky, 2001, p. 6). Moran (2012) reforça a importância de um novo método no sentido de que “o conhecimento constrói-se de constantes desafios, de atividades significativas, que exercitem a curiosidade, a imaginação e a criatividade” (Moran, 2012, p. 45).

Visando atender às novas demandas do século XXI, os docentes precisam conhecer as novas metodologias de ensino, como as metodologias ativas, e aprender como utilizá-las. Para isso, a formação inicial e continuada é de suma importância. Valorizar a formação docente é garantir que o educador possa se aproximar dessa nova dinâmica.

Ao educador cabe rever sua ação e investigar maneiras inovadoras de trabalho entre o conteúdo e a aprendizagem, em que – conscientemente – liga seus conhecimentos, com os dos alunos. Com isso, vai além da reprodução dos conhecimentos; autoneia o processo de aprendizagem. Isso pode atuar favoravelmente com a inserção das TDIC às atividades escolares [...] (Duar-te; Scheid, 2016, p. 130).

Destarte, tratar da formação docente é contribuir para que o educador desenvolva novas competências para, assim, acompanhar as transformações im-

postas pela era digital. Ele precisa compreender que as TDIC podem ser aliadas ao processo educacional, auxiliando-os, assim, no desenvolvimento de suas atividades e contribuindo para uma aprendizagem significativa de seus educandos.

[...] se os educadores Imigrantes Digitais realmente querem alcançar os Nativos Digitais – quer dizer, todos seus estudantes – eles terão que mudar. Já é hora para pararem de lamentar, e assim como o lema da Nike da geração dos Nativos Digitais diz “Apenas faça isso!”. Eles terão sucesso a longo prazo – e seus sucessos virão mais rapidamente se seus administradores apoiá-los (Prensky, 2001, p. 6).

A partir desse novo contexto, instaura-se um novo paradigma, no qual as tecnologias digitais têm contribuído significativamente para tal mudança no processo de ensino e aprendizagem a partir do século XX, intensificando no XXI. Tal cenário não tem como ser revertido. Dessa forma, cabe a nós, docentes, repensarmos nossas práticas e assumirmos o papel que escolhermos: de sermos educadores e atuarmos na formação cidadã de nossos estudantes. É necessário romper com o paradigma antigo, que tinha as aulas tradicionais, o aluno como um ser passivo e não mais está dando certo! São os nativos digitais e a era digital o novo paradigma vigente.

Considerações finais

Este capítulo é resultado da atividade realizada no curso sobre ATD, na qual buscamos analisar, sob a perspectiva da metodologia em questão, o fenômeno estabelecido pela inserção das TDIC no ambiente escolar, apresentando as novas concepções e desafios oriundos da era digital.

Impregnar-se no cenário tecnológico é garantir um novo olhar para os estudantes do século XXI e, assim, compreender as mudanças necessárias para que o educador imigrante digital possa atender às novas exigências impostas pelas tecnologias digitais.

Dessa forma, a ATD possibilitou realizar essa leitura mais aprofundada da temática analisada, o que tem facilitado o entendimento desse contexto tecnológico e do perfil dos nossos alunos sob a ótica de uma docente da Educação Básica, que tem buscado ressignificar suas práticas a fim de atender as expectativas dos estudantes nativos digitais. A partir da ATD, foi possível produzir um

texto autoral, com base nos referenciais teóricos já existentes que vêm discutindo e estudando a temática, contribuindo para melhor compreensão dos novos conceitos trazidos pelo autor do artigo escolhido como *corpus*.

Referências

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** – volume 1. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

COOL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação virtual**: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE, Manoelle; SCHEID, Neusa. **A contribuição dos recursos das TDICs nos processos de aprender e de ensinar**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

LOPES, Jódna; SANTOS, M.E.C.; FERREIRA, R.F.C. Literacia digital e novas competências docentes: desafios e perspectivas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 34873-34887, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27682>. Acesso em: 23 mar. 2024

MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2024

MORAES, R; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí. 2016.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants: do they really think differently? **On the horizon**, [S. l.], v. 9, n. 6, 2001. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

RODRIGUES, H. Z.; TAROUÇO, L. M. R.; KLERING, L. R.; GARCÍA-VALCÁRCCEL, A.; GUERRA, E. P. M. Taxonomia e matriz de decisão das tecnologias digitais na educação: proposta de apoio à incorporação da tecnologia em sala de aula. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 85-104, 2014. DOI: 10.20396/tsc.v2i1.14451. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14451>. Acesso em: 18 set. 2023.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, S. L. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1999.

TARJA, S.F. **Informática na Educação**: Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor da Atualidade. São Paulo: Erica, 2000.

VILLARROEL, M. A. C. U.; SILVA, G. T.; Fabio OKUYAMA, Y. O Letramento Digital para Formação de Professores com Resistência e/ou Dificuldades no Uso de Tecnologias Digitais. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4799>. Acesso em: 02 mai. 2024.

Capítulo 8

Análise Textual Discursiva: Um estudo a partir das pesquisas sobre Educação Infantil nos programas de Pós-Graduação em Educação da UFPA

Edilena Castro Souto

Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima

DOI: 10.52695/978-65-5456-110-5.8

Introdução

Nos últimos anos, a ATD tem se destacado como uma metodologia que possibilita investigar as complexidades dos discursos e práticas no âmbito educacional. Desse modo, busca-se compreender como a ATD vem sendo utilizada em dissertações e teses sobre Educação Infantil desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação da UFPA, identificando as principais contribuições dessa abordagem para o campo da educação, em especial da Educação Infantil, sendo essa a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, a qual exerce uma função essencial no desenvolvimento integral das crianças.

Dentro desse contexto, a ATD é uma metodologia qualitativa desenvolvida para tratar os dados textuais de maneira sistemática e interpretativa, fundamentada em princípios hermenêuticos e fenomenológicos. Ela permite a criação de categorias emergentes a partir dos textos analisados, facilitando a

compreensão dos fenômenos educacionais e possibilitando uma leitura crítica e reflexiva dos discursos que envolvem essa etapa da educação.

O presente estudo caracteriza-se, ainda, como uma pesquisa bibliográfica, uma vez que analisa dissertações e teses já concluídas para investigar como a ATD tem sido aplicada em pesquisas sobre Educação Infantil. O foco está na análise dos resumos dessas produções acadêmicas defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPA, com o objetivo de mapear as orientações teórico-metodológicas apontadas pelos pesquisadores que utilizam a ATD. Trata-se, portanto, de um estudo descritivo e interpretativo que busca sistematizar e sintetizar o conhecimento já produzido sobre o tema.

No que diz respeito aos procedimentos, foram selecionados resumos de pesquisas desenvolvidas, entre 2015 e 2023, no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC), as quais utilizaram a ATD como metodologia principal. O intervalo de tempo definido abrange as pesquisas mais recentes, permitindo uma análise das tendências atuais e das abordagens metodológicas contemporâneas na Educação Infantil.

Ao focar nesse período, a pesquisa busca capturar o estado mais atual do conhecimento produzido no âmbito da UFPA, refletindo as práticas e os discursos mais recorrentes na Educação Infantil. O recorte temporal de oito anos abrange uma amostra significativa, permitindo identificar tanto mudanças quanto continuidades no uso da Análise Textual Discursiva (ATD) nas pesquisas desenvolvidas na universidade. Esse intervalo possibilita uma análise aprofundada da evolução da metodologia ao longo do tempo, além de verificar a consolidação de certas tendências no campo educacional, destacando a relevância da UFPA como espaço de produção de conhecimento científico na área.

A análise foi conduzida em quatro etapas: identificação e seleção dos resumos, processo de desmontagem dos resumos (*corpus*) ou unitarização, análise das categorias emergentes e comunicação ou produção de metatexto das contribuições para a E.I.

Quadro 1 – Identificação e seleção dos resumos (continua)

Etapas	Ações Realizadas
Identificação do objeto	Uso da Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia em dissertações e teses sobre Educação Infantil defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA)
Planejamento do protocolo	Realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/ BDTD; Uso de descritores com o operador booleano “AND”: “Educação Infantil” AND “Análise textual discursiva” AND “Universidade Federal do Pará”; e leitura/análise de resumos de teses e dissertações.
Seleção prática	<p>Dada a limitação da pesquisa por não reportar resultados, os descritores foram recombinaados entre si no protocolo. Ao usar “Educação Infantil” AND “análise textual discursiva”, não foram encontrados nenhum resultado. Tentamos usar “análise textual discursiva” AND “Universidade Federal do Pará”. Foram reportados 9 resultados. Esses foram descartados por não estarem diretamente relacionados ao objeto de investigação, ou seja, nenhuma temática abordava a Educação Infantil e não estava relacionado à UFPA.</p> <p>Buscamos por programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará: Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC) e estão compreendidos como produções da última década (2015-2023).</p>
Busca na literatura	Da nova busca nos programas de pós-graduação, foram observadas dissertações de mestrado acadêmico (02) e de mestrado profissional (1).
Extração dos dados	Da análise do material e com base na seleção prática, foram feitas leituras e análises dos resumos das dissertações, considerando os que possuem rigor acadêmico-científico e trazem o delineamento das pesquisas realizadas.

Quadro 1 – Identificação e seleção dos resumos (conclusão)

Avaliação da qualidade dos dados	A classificação da qualidade dos resumos reporta a produções que atendem ao objeto de investigação e à seleção prática.
Síntese de estudo	Foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007), por meio da desconstrução dos resumos em forma de unidades empíricas (unitarização), organização dessas unidades por meio de aproximações e semelhanças (categorização) e a busca por novas compreensões sobre o fenômeno que se mostra (produção de metatextos).
Escrita da revisão	Produção de metatextos fundamentada na ATD.

Fonte: Elaborado pela autora (setembro/2024).

Nessa etapa, os documentos encontrados passam por um processo de leitura de seus resumos, dos quais são extraídas algumas informações, como a pós-graduação a que pertencem, nome do autor, ano de publicação e tema, e são ordenados.

Quadro 2 – Identificação dos achados

Universidade Federal do Pará				
RESUMO	PÓS-GRADUAÇÃO	AUTOR(A)	ANO	TEMA
01	PPEB	PAZ, A. S. O. da	2020	As narrativas de professoras e suas práticas educativas no berçário da EMEI Cotijuba.
02	PPEB	SILVA, E. A da	2020	Sentidos e significados sobre a educação científica na Educação Infantil
03	PPGDOC	COSTA, E. G	2020	Ensino de ciências na Educação Infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora (setembro/2024).

Realizada a escolha dos resumos das dissertações, partimos para a unitarização, constituída pelas unidades empíricas e teóricas. Para Moraes e Galiazzi (2007), a formação das unidades de análise oriundas das unidades empíricas deve receber código a fim de identificar o texto de origem. No quadro 3, apresentamos os códigos para localização das unidades de análise.

Quadro 3 – Códigos e Significados

Códigos	Significados
R	Resumo (referente ao quadro 2)
Numeral Cardinal de 1 a 3	Indica o resumo referente ao quadro 2
UE	Unidade Empírica
UE de 1 a 5	Indica a “unidade empírica” referente ao quadro 4

Fonte: Elaborado pela autora (setembro/2024).

Processo de desmontagem dos resumos (*corpus*) ou unitarização e a criação das unidades empíricas

Buscamos uma análise criteriosa e rigorosa do *corpus* escolhido – no nosso caso, os resumos – para iniciarmos o primeiro passo da ATD: a desconstrução dos resumos para dar lugar às unidades de análise, também chamadas de unidades de significados ou sentido por Moraes e Galiazzi (2007). A seguir, atribuímos um título que represente a ideia principal da unidade e código para identificar seu resumo de origem. No quadro 4, apresentaremos as unidades de análise.

De acordo com o material selecionado nas plataformas de buscas, começamos a unitarização.

Quadro 4 – Desmontagem dos resumos ou Unitarização (continua)

Código	R1	R2	R3
Objetivo geral (UE1)	<p>“interpretar e analisar os discursos narrativos das professoras de bebês a partir da escuta de suas experiências cotidianas e de suas práticas educativas na EMEI Cotijuba”</p>	<p>“analisar os sentidos e significados expressos nas narrativas das professoras sobre o processo da educação científica na Educação Infantil.”</p>	<p>“analisar as contribuições da associação entre ludicidade e abordagem CTS (Ciências, Tecnologia e Sociedade) para o ensino de ciências em uma turma da Educação Infantil”</p>
Metodologia (UE2)	<p>“pesquisa narrativa, utilizando a análise textual discursiva”</p>	<p>“...pesquisa qualitativa de abordagem narrativa, a escolha do campo empírico foi uma Unidade de Educação Infantil – UEI, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Belém/PA, localizada no Distrito de Icoaraci, [...] coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e teve como sujeitos da pesquisa três professoras que atuam na pré-escola da referida UEI. [...] A análise dos dados foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI 2006; 2007).”</p>	<p>“A metodologia do estudo adotou uma abordagem qualitativa, do tipo intervenção pedagógica, que aconteceu em uma Unidade de Educação Infantil do Município de Belém/PA. O método de intervenção adotado constituiu-se por atividades lúdicas, com abordagem CTS, sobre o tema ambiente escolar, tendo como sujeitos 25 crianças, na faixa etária de quatro a cinco anos. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram fotografias, diário de campo, gravações em áudio e desenhos produzidos pelas crianças durante as atividades. Para a interpretação dos dados, fez-se uso da Análise Textual Discursiva.”</p>

Quadro 4 – Desmontagem dos resumos ou Unitarização (conclusão)

Resultado da pesquisa (UE3)	“inquietações pedagógicas foram incentivadoras do estudo e da busca, com seus pares, das bases do trabalho docente com bebês. Desse modo, ao longo do percurso, foram constituindo-se em professoras da educação ribeirinha.”	“apontaram que as professoras, ao relatarem sobre suas práticas ancoradas em uma proposta curricular que tem como base as múltiplas linguagens da criança, sinalizam, no processo educativo, a preocupação em valorizar as experiências, as falas e as curiosidades das crianças, a partir de um movimento de descoberta, de construção do conhecimento, das suas relações com o mundo natural e com o seu contexto histórico-cultural, elementos que corroboram com os sentidos e significados no que se refere às possibilidades e aproximações da educação científica no contexto da Educação Infantil.”	“...observou-se que os princípios CTS emergiram nas atividades lúdicas durante as situações de aprendizagem, fomentando, na problematização de questões sociais pelas crianças, a sua participação em decisões referentes aos assuntos abordados, na construção de atitudes e valores relacionados aos cuidados com o meio, bem como na fomentação de um ensino de ciências interdisciplinar, contextualizado e dialógico.”
Lacunas (UE4)	Não apontou	Não apontou	
Sugestões (UE5)	Não apontou	Não apontou	“...trazer a Educação CTS para o campo da Educação Infantil se propõe como um grande desafio, porém necessário para que também possa contribuir com a promoção da formação científica das crianças, com vistas a estimular sua criticidade e a construção de um terreno favorável para o exercício de sua cidadania”

Fonte: Elaborado pela autora (setembro/2024).

Após listadas as dissertações no quadro 4, identificamos temáticas que podem ser as Unidades de Análise ou de significados ou sentido, como nos esclarecem Moraes e Galiazzi (2007). Essas receberam título que representa a ideia principal da unidade e código a fim de identificar o seu texto de origem.

Essas dissertações exploram diferentes aspectos do contexto da Educação Infantil, e é possível observar alguns padrões e temas comuns.

Quadro 5 – Unidades de Análise, significado ou de sentido

Código	Unidades de Análise	Categorização Inicial
R1UE1	“interpretar e analisar os discursos narrativos das professoras de bebês a partir da escuta de suas experiências cotidianas e de suas práticas educativas na EMEI Cotijuba”	Narrativas das Professoras
R2UE1	“analisar os sentidos e significados expressos nas narrativas das professoras sobre o processo da educação científica na Educação Infantil.”	
R1UE1	“interpretar e analisar os discursos narrativos das professoras de bebês a partir da escuta de suas experiências cotidianas e de suas práticas educativas na EMEI Cotijuba”	Práticas Educativas na Educação Infantil
R2UE1	“analisar os sentidos e significados expressos nas narrativas das professoras sobre o processo da educação científica na Educação Infantil.”	
R3UE1	“analisar as contribuições da associação entre ludicidade e abordagem CTS para o ensino de ciências em uma turma da Educação Infantil”	
R1UE2	“A análise dos dados foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016; 2007).”	Análise Textual Discursiva (ATD)
R2UE2	IDEM	
R3UE2	IDEM	
R2UE1	“analisar os sentidos e significados expressos nas narrativas das professoras sobre o processo da educação científica na Educação Infantil.” – no contexto	Valorização das Experiências das Crianças
R3UE1	“analisar as contribuições da associação entre ludicidade e abordagem CTS para o ensino de ciências em uma turma da Educação Infantil.” – no contexto	
R3UE5	“de práticas que enriqueçam as experiências com a cultura e as possibilidades de expressão da criança pelo desenho, pelo brincar, por atividades produtivas, além do contato com a cultura que envolve o escrever [...]”	Desafios e Propostas da Educação Infantil Inovadora

Fonte: Elaborado pela autora (setembro/2024).

Durante o processo de definição de Unidades de Análise, notamos que **R1UE1** e **R2UE1** pertenciam a mais de uma categoria. Isso foi possível devido ao fato de a unidade pertencer a diferentes categorias pela sua natureza interpretativa e pela diversidade de significados que pode ser atribuída a ela. Sobre essa questão, Moraes (2003) nos diz que “uma mesma unidade pode ser lida de diferentes perspectivas, resultando em múltiplos sentidos, dependendo do foco ou da perspectiva em que seja examinada” (Moraes, 2003, p. 199). Dessa maneira, se considerarmos a percepção do objeto, texto ou ideia sendo influenciada pelas diversas perspectivas que se adotam ao analisá-lo, teremos cada perspectiva oferecendo um enfoque diferente, o que pode justificar a categorização dessa unidade em múltiplos campos.

Dessa maneira, o processo de unidades de análise, significado ou sentido reflete, portanto, a complexidade das interações humana e cognitivas, nas quais a interpretação não é fixa, mas fluida e suscetível às influências contextuais. Tomemos como exemplo um texto que pode ser analisado sob diferentes pontos de vista linguístico, estético, sociológico ou filosófico, cada qual atribuindo um sentido distinto ao mesmo conteúdo. Essa flexibilidade evita que a análise fique limitada a uma única categoria ou compreensão. Em vez disso, permite uma abordagem mais abrangente e globalizada.

Categorias Iniciais

A partir do processo da análise dos resumos das dissertações (corpus) em seus detalhes, entraremos no segundo ciclo, que se caracteriza pelo processo de estabelecimento de relações ou categorizações, as quais envolvem a construção de conexões entre as unidades de análise. Segundo Moraes e Galiazzi (2007), esse é um processo recursivo de leitura e comparação entre elas, resultando em conjuntos que apresentam elementos semelhantes, processo que exige do pesquisador uma impregnação profunda das informações e, ao mesmo tempo, a eliminação do excesso de conteúdos. Assim, destacaremos as categorias iniciais, as quais foram construídas nesse processo de síntese e compreensão do fenômeno estudado.

Quadro 6 – Categorias iniciais

TÍTULO
Narrativas das Professoras
Práticas Educativas na Educação Infantil
Análise Textual Discursiva (ATD)
Valorização das Experiências das Crianças
Desafios e Propostas da Educação Infantil Inovadora

Fonte: Elaborado pela autora (setembro/2024).

Considerando as múltiplas possibilidades de leitura de um texto, podemos notar que uma mesma Unidade de Análise pode ser lida por diferentes perspectivas, resultando, com isso, em diferentes sentidos. Isso nos permite perceber que ela pode ocupar em mais de uma categoria. Para Moraes e Galiuzzi (2007), “isso representa um movimento positivo no sentido da superação da fragmentação” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 21). Ao mesmo tempo que a compreensão do fenômeno vai se consolidando, vamos alcançando uma estrutura de categorias mais organizada, o que traz cada vez mais sentidos e significados que nos ajudam a refletir sobre o fenômeno estudado.

A Análise Textual Discursiva (ATD) como percurso metodológico possibilitou alcançar processo de desmontagem dos resumos (*corpus*) ou unitarização, o ordenamento e o reordenamento de categorias e permitiu chegar às categorias finais. Assim, foi possível o agrupamento em cinco categorias iniciais, e, posteriormente, com o processo de síntese, construímos duas categorias finais impregnadas com os sentidos dos resumos.

Quadro 7 – Categorias iniciais e finais

Categoria inicial	Categorias finais
Narrativas das Professoras	A influência das narrativas das professoras na construção e reflexão das práticas educativas na Educação Infantil
Práticas Educativas na Educação Infantil	
Valorização das Experiências das Crianças	Desafios e Inovações na Educação Infantil: Estratégias para a Valorização das Experiências das crianças
Desafios e Propostas da Educação Infantil Inovadora	
Análise Textual Discursiva (ATD)	Aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD) em Pesquisas na Educação Infantil: Explorando Discursos e Práticas Pedagógicas

Fonte: Elaborado pela autora

Comunicação ou produção de metatextos

METATEXTO 1: A influência das narrativas das professoras na construção e reflexão das práticas educativas na Educação Infantil

A partir da análise das categorias Narrativas das professoras e Práticas educativas na Educação Infantil, foi possível a elaboração do texto.

As práticas educativas na Educação Infantil sofrem influências das vivências e experiências das professoras, que, ao longo do tempo, constroem narrativas ricas em saberes e reflexões sobre o cotidiano escolar. Essas narrativas, conforme destacam Clandinin e Connelly (2011), não são apenas registros de eventos, mas, sim, construções dinâmicas que refletem o processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal no qual as histórias de vida se entrelaçam com as práticas pedagógicas, contribuindo para uma compreensão mais profunda e contextualizada do ensino-aprendizagem. As experiências ocorrem de forma narrativa, e a pesquisa narrativa é uma abordagem que explora essa experiência por meio de histórias de vida. Dessa maneira, a experiência educacional traz a possibilidade de ser investigada por meio de métodos narrativos.

Essas narrativas, de algum modo, vêm ganhando espaço na área da educação como uma importante metodologia de investigação e de desenvolvimento profissional. As narrativas docentes são compostas por relatos pessoais e/

ou coletivos, oferecem um panorama detalhado das estratégias pedagógicas vivenciadas e dos desafios enfrentados durante o processo de ensino-aprendizagem. Nessa linha, Clandinin e Connelly (2011) destacam a centralidade da experiência no campo das ciências sociais, especialmente na educação, e como a narrativa se configura como a melhor ferramenta para representar e compreender essa experiência.

A ideia de que a experiência é tanto o objeto de estudo quanto a metodologia empregada reflete uma perspectiva epistemológica em que o “pensamento narrativo” não é apenas um meio de análise, mas uma forma fundamental de viver e entender o mundo. Os autores enfatizam que a narrativa não é apenas uma técnica de pesquisa, mas uma forma integral de experiência humana que permeia tanto o que estudamos quanto a maneira como o fazemos. Isso reforça a importância do método narrativo como uma abordagem rica e poderosa para explorar as complexidades das experiências educacionais e sociais.

É importante ressaltar que as narrativas das professoras não são meramente relatos descritivos; elas carregam, em si, uma dimensão reflexiva que as permite reavaliar suas práticas, confrontar suas crenças e buscar novas estratégias de atuação pedagógica num processo contínuo e cíclico de reflexão-ação-reflexão. Quando as professoras compartilham suas histórias, elas estão, simultaneamente, construindo um repertório de saberes práticos que contribui para a formação de uma identidade docente coletiva. Esse compartilhamento é significativo para o desenvolvimento profissional, pois permite a troca de experiências, o questionamento de métodos e a construção de um saber pedagógico mais contextualizado e sensível às necessidades das crianças. Ainda nesse sentido, salientamos a dimensão reflexiva das narrativas das professoras, pois:

[...] apontaram que as professoras, ao relatarem sobre suas práticas ancoradas em uma proposta curricular que tem como base as múltiplas linguagens da criança, sinalizam, no processo educativo, a preocupação em valorizar as experiências, as falas e as curiosidades das crianças a partir de um movimento de descoberta, de construção do conhecimento, das suas relações com o mundo natural e com o seu contexto histórico-cultural, elementos que corroboram com os sentidos e significados no que se refere às possibilidades e aproximações da educação científica no contexto da Educação Infantil (R2UE3).

Além disso, as narrativas proporcionam um espaço para que as professoras expressem suas inquietações, desafios e sucessos, promovendo uma cultura de reflexão crítica e, ao mesmo tempo, investigativa sobre as práticas educativas. Essa reflexão, muitas vezes, conduz a ajustes e inovações nas abordagens pedagógicas, contribuindo para uma formação mais efetiva e alinhada às demandas do contexto educacional em processo contínuo de formação. Por meio das narrativas, as professoras podem identificar lacunas em suas práticas, reconhecer a importância de valorizar as experiências das crianças e buscar formas de integrar essas experiências ao processo de ensino-aprendizagem. Da mesma maneira, podemos notar, com R3UE3, como a prática educativa na Educação Infantil pode ser enriquecida tanto pelas atividades lúdicas que incorporam princípios de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) quanto pela reflexão crítica das professoras sobre suas práticas pedagógicas. No entanto,

[...] observou-se que princípios CTS emergiram nas atividades lúdicas durante as situações de aprendizagem, fomentando, na problematização de questões sociais pelas crianças, a sua participação em decisões referentes aos assuntos abordados, na construção de atitudes e valores relacionados aos cuidados com o meio, bem como na fomentação de um ensino de ciências interdisciplinar, contextualizado e dialógico (R3UE3).

Tanto as atividades lúdicas baseadas nos princípios CTS quanto as narrativas reflexivas das professoras são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e contextualizado. Enquanto as atividades lúdicas engajam as crianças em um processo de aprendizagem que é relevante para suas vidas e o mundo ao seu redor, as narrativas das professoras permitem a contínua reavaliação e aprimoramento dessas práticas, garantindo que os processos formativos permaneçam alinhados às necessidades das crianças e às demandas sociais. Juntas, essas abordagens promovem uma educação que é, ao mesmo tempo, crítica, reflexiva e transformadora.

A influência das narrativas das professoras na Educação Infantil também se estende à formação inicial e continuada de educadores. Ao analisar essas narrativas, é possível identificar padrões e temas recorrentes que podem informar a elaboração de programas de formação docente mais alinhados com a realidade do trabalho na Educação Infantil. Dessa forma, o “conhecimento profissional” dos professores não deve ser confinado apenas ao conhecimento

prático pessoal e ao conteúdo pedagógico. Definir o conhecimento dos professores apenas dentro das fronteiras da sala de aula é uma forma de limitar seu potencial e uso. Assim:

[...] o conhecimento prático pessoal e conhecimento do conteúdo pedagógico são parte do “conhecimento profissional” do professor. Esse conhecimento profissional vai muito além do pessoal, do prático e do pedagógico. Confiá-lo nesses limites é falar a respeito de uma voz de empoderamento, enquanto, na realidade, realiza-se um desempoderamento. Definir o conhecimento dos professores em termos de sua localização dentro das fronteiras da sala de aula é estabelecer limites a seu potencial e seu uso (Goodson, 2019, p. 143).

Nessa perspectiva, a ideia é de que o conhecimento docente deve transcender as limitações impostas pela prática cotidiana na sala de aula. Ao valorizar as narrativas das professoras, o autor propõe uma maneira de expandir o conhecimento profissional, utilizando essas experiências como uma ponte entre a teoria e a prática. Isso não só evita o “desempoderamento” mencionado na citação, mas também promove um entendimento mais amplo do papel dos educadores, permitindo que seu conhecimento seja aplicado em um contexto mais amplo e que contribua para o avanço da educação como um todo.

Dentro desse contexto, as narrativas das professoras são fundamentais para a construção e reflexão das práticas educativas na Educação Infantil. Conforme Clandinin e Connelly (2011), nossas vidas estão profundamente imersas em narrativas que integram diferentes perspectivas e experiências. No contexto educacional, isso inclui as histórias das crianças, dos professores e da própria instituição, formando um tecido coletivo e interconectado. Elas não apenas documentam o que acontece nas salas de aula, mas também oferecem um espaço para a reflexão crítica e o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, contribuindo para uma Educação Infantil mais rica, inclusiva e transformadora.

METATEXTO 2: Desafios e inovações na Educação Infantil: estratégias para a valorização das experiências das crianças

As categorias Valorização das experiências das crianças e Desafios e Propostas de Ensino Inovador, ao serem analisadas, após releituras, originaram

a segunda categoria: Desafios e inovações no ensino: estratégias para a valorização das experiências das crianças na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, a valorização das experiências das crianças é fundamental para um desenvolvimento integral e significativo. No entanto, implementar práticas que respeitem e promovam essas experiências representa diversos desafios no contexto educacional contemporâneo. A necessidade de inovar os processos de desenvolvimento e aprendizagem, resguardando as particularidades e interesses das crianças, requer estratégias pedagógicas que vão além dos modelos tradicionais, propondo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e centrado na criança. Pelo exposto, a criança aprende dentro de contextos ricos, portanto:

Devemos incorporar em nossa prática, portanto, reflexões sobre um ponto decisivo e delicado: *O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e nossos recursos* (Malaguzzi, 2016, p. 72).

Um dos principais desafios é a superação das práticas pedagógicas padronizadas que, muitas vezes, não consideram as singularidades de cada criança. Essas práticas, geralmente voltadas para a reprodução de conteúdos, podem limitar a criatividade, a curiosidade e a autonomia dos alunos. No âmbito dessa discussão, Freire (1996) enfatiza que a educação não é mera transmissão de conteúdos, que limita e reprime. É necessário portanto, que seja libertadora que valorize as experiências e a participação ativa dos alunos. Diante disso, a valorização das experiências das crianças demanda abordagens mais flexíveis, que permitam a exploração do mundo ao seu redor, respeitando o ritmo e os interesses individuais. Isso exige que os educadores se apropriem de um saber necessário

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 1996, p. 52).

Inovar na Educação Infantil, portanto, passa por criar estratégias que integrem as vivências das crianças ao currículo escolar. Nesse contexto, Rinaldi (2012) enfatiza a importância dos significados que as crianças constroem e das teorias que desenvolvem ao tentarem compreender o mundo ao seu redor. Segundo a autora, essas construções revelam, de forma poderosa, como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e suas relações com ela. Assim, evitamos a separação entre o conhecimento e o currículo, assegurando que estejam intimamente conectados às experiências das crianças.

Malaguzzi (2016) enfatiza a importância de permitir que as crianças sejam protagonistas de seu aprendizado, explorando temas que emergem de suas próprias curiosidades e interações com o ambiente. Nesse contexto, notamos a importância de uma abordagem pedagógica que valorize tanto a iniciativa interna das crianças quanto o papel fundamental dos educadores na criação de um ambiente de aprendizagem significativo. A curiosidade das crianças deve ser vista como uma força natural e intrínseca que impulsiona a valorização do processo educativo. No entanto, para que essa curiosidade seja plenamente aproveitada, é necessário que os professores não apenas forneçam recursos, como também interpretem e relacionem essas experiências a um conjunto mais amplo de significados, compreendendo que:

[...] o acento está na interação entre a experiência da criança e o modo como o adulto a relaciona com um conjunto de significados. Dizendo de outro modo, trata-se da relação entre as condições internas das crianças (ímpeto por aprender) e as condições externas criadas pelo professor em termos de recursos e de interpretação (Fochi, 2020, p. 57).

Outro aspecto importante é a formação continuada dos professores. Para que possam implementar essas inovações, os educadores precisam estar preparados para reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão das crianças, seja por meio do brincar, da linguagem, do movimento ou da arte. A formação docente inclui reflexões sobre a importância de ouvir e observar as crianças e permite que suas experiências orientem o planejamento pedagógico. Isso fica bem exposto com a pesquisadora (RIUE3): “[...] inquietações pedagógicas foram incentivadoras do estudo e da busca, com seus pares, das bases do trabalho docente com bebês. Desse modo, ao longo do percurso, foram constituindo-se em professoras da educação ribeirinha”.

Ao abordar a importância das inquietações pedagógicas como impulsionadoras da formação continuada, a pesquisa destaca como essas reflexões contribuem para a construção da identidade e da prática docente, especialmente em contextos específicos, como o da educação ribeirinha. Essa perspectiva reforça a necessidade de que os professores sejam continuamente desafiados a repensar suas práticas, dialogando com suas vivências e com as realidades socioculturais das crianças, de modo a planejar estratégias pedagógicas mais inclusivas e significativas.

Tanto as inquietações pedagógicas quanto a formação continuada são fundamentais para o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e inclusivas. As inquietações pedagógicas motivam as professoras a buscar constantemente novos conhecimentos e a se desenvolverem em colaboração com seus pares. Por outro lado, a formação continuada oferece os recursos e o suporte necessários para que essas educadoras possam reconhecer e integrar as diversas formas de expressão das crianças em suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, Loris Malaguzzi (2016) afirma que:

Assim como a inteligência aumenta com o uso, também o papel, o conhecimento, a profissão e as competências dos professores se fortalecem por meio da aplicação direta. Os professores - como as crianças e todo mundo - sentem a necessidade de desenvolver as suas competências [...] (Malaguzzi, 2016, p. 64).

Isso significa que, quanto mais os professores se envolvem na prática de seus fazeres pedagógicos, experimentam novas metodologias e refletem sobre suas práticas, mais aprimoram e fortalecem sua identidade profissional. Assim, o engajamento contínuo na prática e a busca por inovação são essenciais para a evolução da prática educativa e para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Além disso, a construção de um ambiente escolar que acolha e promova a diversidade de experiências infantis é parte importante desse processo. Isso inclui a criação de espaços e tempos que permitam a livre expressão e a exploração ativa, bem como o estabelecimento de uma cultura escolar que valorize a escuta e o diálogo. Os educadores precisam estar atentos para identificar as oportunidades de aprendizagem que emergem das interações cotidianas das crianças, utilizando essas oportunidades para enriquecer o processo educativo.

Em conclusão, os desafios de valorizar as experiências das crianças na Educação Infantil são significativos, mas as inovações pedagógicas oferecem caminhos promissores. Ao integrar as vivências infantis no planejamento e na prática pedagógica, as escolas podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, dinâmicos e centrados na criança. Essas perspectivas não apenas promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, mas também fortalecem a base para uma educação mais democrática e participativa.

METATEXTO 3: Aplicação da ATD em pesquisas na Educação Infantil: explorando discursos e práticas pedagógicas

No que diz respeito à categoria Análise Textual Discursiva, após análises dos resumos, foi possível elaborar o tema: ATD em pesquisas na Educação Infantil: explorando discursos e práticas pedagógicas.

Ressaltamos que, na primeira etapa da pesquisa, os documentos encontrados passaram por uma leitura de seus resumos. Apesar de todas utilizarem a ATD como metodologia, nenhum dos resumos mencionava a aplicabilidade dessa metodologia na pesquisa. Não encontramos resposta para nosso objeto de estudo, mas, ao adentrarmos nas dissertações, pudemos notar a riqueza que a metodologia proporciona àqueles que a utilizam para análise de dados. Assim, achamos importante produzir um metatexto para ATD e Educação Infantil.

Outro dado a ressaltar é que, ao iniciar a pesquisa científica nos repositórios catálogo de teses e dissertações da CAPES e BDTD,¹ incluindo o critério “anos de defesa”, no período de 2015 e 2023, foram encontrados 9 resultados, que foram descartados por não estarem diretamente relacionados ao objeto de investigação. Ou seja, nenhuma temática abordava a Educação Infantil e não estava relacionada à pós-graduação em Educação da UFPA. Em uma segunda busca minuciosa nos programas de Pós-Graduação em Educação da UFPA, obtivemos os achados que compõem nossa pesquisa. Notamos que, durante a busca nos repositórios, no período de 8 anos, poucos pesquisadores na área da Educação Infantil utilizaram a ATD em suas pesquisas.

1 CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior BDTD: Biblioteca Digital. Brasileira de Teses e Dissertações.

Moraes e Galiuzzi (2007) afirmam que a Análise Textual Discursiva permite uma compreensão profunda das dinâmicas e das práticas pedagógicas por meio da interpretação dos discursos. Essa abordagem metodológica é fenomenológica, como ressaltam Moraes e Galiuzzi (2016), pois “[...] vale-se essencialmente das manifestações orais e escritas dos sujeitos. É da análise desta que a pesquisa fenomenológica extrai as essências dos fenômenos investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 29). Em face disso, ela é especialmente útil para investigar como os discursos dos educadores e das crianças refletem e influenciam o processo educativo.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2007), a Análise Textual Discursiva possibilita aos pesquisadores explorarem as múltiplas camadas de significados nas narrativas e relatos coletados no contexto escolar. Na Educação Infantil, essa metodologia é utilizada para investigar os discursos narrativos e as práticas docentes, as expressões das experiências pelas crianças e a forma como essas interações são interpretadas e moldadas, permitindo a identificação de padrões e temas que revelam a construção do desenvolvimento e da aprendizagem no ambiente escolar. Nesse aspecto, importa sublinhar que:

O tipo de análise proposto exige do pesquisador uma impregnação aprofundada nos materiais de análise. Isso possibilita a emergência de novas compreensões, processo que se concebe funcionar por auto-organização. Esse tipo de encaminhamento requer que o escritor assuma seu papel de sujeito histórico, capaz de intervir nos discursos que investiga, ao mesmo tempo que assume a autoria de suas produções (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 156).

Uma das principais aplicações da ATD em pesquisas na Educação Infantil é a análise das práticas pedagógicas a partir dos discursos dos educadores. É por meio da interpretação dos relatos das professoras que é possível compreender como elas conceituam e implementam suas estratégias pedagógicas, quais são as suas preocupações e como elas lidam com os desafios na Educação Infantil. A ATD permite identificar como as ideias e convicções sobre a aprendizagem e as práticas pedagógicas estão interligadas e como são comunicadas e transformadas através do discurso docente.

Uma das possibilidades de uso da ATD é o potencial para analisar como as crianças interagem entre si, incluindo como expressam suas emoções, cons-

troem narrativas e solucionam conflitos, revelando *insights* sobre o desenvolvimento social e emocional das crianças. Ao ser aplicada, essa metodologia é capaz de explorar as dinâmicas entre crianças e professores, investigando como os professores orientam, apoiam e interagem com as crianças e como essas interações influenciam o ambiente de aprendizagem. Ao ser usada para analisar as histórias e narrativas criadas pelas próprias crianças, ajuda a compreender suas perspectivas, interesses e como elas dão sentido ao mundo ao seu redor. Além disso, pode ser utilizada para examinar como questões de inclusão, diversidade e equidade são abordadas nos discursos e práticas educacionais, tanto por educadores quanto por alunos.

A utilização da Análise Textual Discursiva (ATD) oferece amplas possibilidades de análise em diversos contextos da Educação Infantil. Essa abordagem metodológica permite investigar registros como portfólios, diários de classe e documentos pedagógicos, proporcionando uma compreensão detalhada de como as práticas pedagógicas se desenvolvem e evoluem ao longo do tempo. A ATD também é uma ferramenta útil para explorar como os professores comunicam suas práticas pedagógicas e compartilham informações sobre o desenvolvimento das crianças com as famílias, contribuindo para fortalecer a parceria entre escola e família.

Por outro lado, a aplicação da ATD possibilita analisar as percepções de educadores e crianças sobre os processos de avaliação na Educação Infantil. Essa abordagem permite identificar como as práticas avaliativas são compreendidas, valorizadas e incorporadas ao cotidiano pedagógico. Ao oferecer uma visão contextualizada e profunda, a ATD ajuda a evidenciar os múltiplos aspectos que compõem a Educação Infantil, promovendo reflexões que podem qualificar as práticas pedagógicas e ampliar o diálogo entre os diferentes atores envolvidos nesse processo educativo.

Além disso, a ATD também é útil para explorar a forma como as crianças expressam suas experiências e percepções. Ao analisar as produções verbais e não-verbais delas, como desenhos, conversas e interações, os pesquisadores podem captar a maneira como as crianças interpretam e reagem ao ambiente educacional. Essa análise pode revelar *insights* sobre o impacto das práticas pedagógicas na experiência infantil e como as crianças participam ativamente na construção do seu próprio aprendizado.

A metodologia também se destaca na análise de como os discursos pedagógicos são influenciados por contextos culturais e institucionais. Em Educação Infantil, isso significa examinar de que modo as práticas e as narrativas estão situadas em contextos específicos, como as características culturais da comunidade escolar e as diretrizes curriculares. A ATD permite a investigação de como esses fatores contextuais moldam as práticas educativas e como as narrativas dos educadores e das crianças refletem e respondem a esses contextos.

Outro aspecto relevante da ATD é a sua capacidade de promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e os discursos educativos. Ao identificar padrões e contradições nos discursos, os pesquisadores podem provocar discussões sobre as implicações dessas práticas para a Educação Infantil e sugerir melhorias ou novas abordagens. Essa reflexão crítica é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

A Análise Textual Discursiva oferece uma lente poderosa para investigar e entender as complexidades do processo educativo na Educação Infantil. Ao explorar discursos e práticas pedagógicas, a ATD contribui para uma compreensão mais profunda das dinâmicas do processo de desenvolvimento e da aprendizagem, possibilitando a identificação de áreas de melhoria de práticas mais alinhadas às necessidades e experiências das crianças. Motivada pela compreensão da ATD em pesquisas na área da Educação Infantil, busco a pesquisa (R3UE5) para ilustrar a importância de metodologias e abordagens que ampliem e aprofundem a compreensão e a prática da Educação Infantil, especialmente no que tange à formação científica e cidadã das crianças:

[...] trazer a Educação CTS para o campo da Educação Infantil se propõe como um grande desafio, porém necessário para que também possa contribuir com a promoção da formação científica das crianças, com vistas a estimular sua criticidade e a construção de um terreno favorável para o exercício de sua cidadania (R3UE5).

O reconhecimento de que, para promover uma Educação Infantil que seja realmente transformadora, é essencial tanto integrar abordagens que estimulem a criticidade e a cidadania, como no caso da Educação CTS, quanto utilizar ferramentas metodológicas, como a ATD, para entender e aprimorar as práticas pedagógicas. Ambos os textos sublinham a importância de um processo educativo que seja crítico, reflexivo e capaz de se adaptar às necessidades das crianças, garantindo que a formação seja mais humanizada e não

só atenda às exigências imediatas, mas também contribua para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Conclusão

A Análise Textual Discursiva, ao ser utilizada em pesquisas sobre Educação Infantil em Programas de Pós-graduação na UFPA, tem se mostrado uma metodologia importante para a compreensão dos discursos educacionais. Este estudo contribui para a literatura ao evidenciar a pertinência da ATD na investigação de temas complexos, oferecendo subsídios para a formação de pesquisadores e a formulação de propostas educacionais mais inclusivas e contextualizadas.

O estudo dos resumos revelou que a ATD tem sido utilizada para explorar diversos aspectos da Educação Infantil, como as narrativas das professoras, práticas educativas, valorização das experiências das crianças e desafios e propostas de educação inovadora. As categorias emergentes apontam para uma preocupação central com a qualidade da educação oferecida e a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas. A metodologia ATD permitiu que os pesquisadores desvendassem nuances dos discursos educacionais, oferecendo reflexões propositivas para a melhoria da prática pedagógica e da formação docente, além de produções autorais acerca dos achados.

Os resultados indicam que a ATD se mostrou eficaz na análise de discursos complexos e multifacetados presentes na Educação Infantil. No entanto, alguns desafios foram encontrados, como, por exemplo, o pouco uso da metodologia pelos pesquisadores, o que nos leva a pensar na necessidade de uma formação específica para o uso da ATD dentro dos espaços de pós-graduação. Um aspecto relevante discutido neste texto é a importância da ATD para a construção de conhecimento que seja localizado e contextualizado, o que é fundamental para a educação na região amazônica, em especial para as especificidades da Educação Infantil.

Referências

CLANDININ, D. J; CONNELLY. M. F. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, Edith Gonçalves. **Ensino de ciências na educação infantil**: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade. 2020. 201 f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiências: notas reflexivas. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 25, p. 52-72, v. 25, Dossiê, 2020 DOI: 10.18226/21784612.v25. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-46122020000100403&script=sci_arttext. Acesso em: 30 set. 2024.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. 1. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

MALAGUZZI, L. História, ideias e princípios básicos: Uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 45-85.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. v. 1. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2024.

PAZ, Antonia Suely Oliveira da. **As narrativas de professoras e suas práticas educativas no berçário da EMEI Cotijuba**. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SILVA, Ednalva Ambrósio da. **Sentidos e significados sobre a educação científica na educação infantil**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

Capítulo 9

Análise dos objetivos específicos da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbica, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais: um olhar da Análise Textual Discursiva (ATD)

Alessandra Salcedo Bittencourt

Amanda Duarte Pimentel

Joice Barbosa Bittencourt

DOI: 10.52695/978-65-5456-110-5.9

Introdução

Este capítulo apresenta os resultados de um exercício realizado no curso “Análise Textual Discursiva (ATD): Teoria na prática”, organizado pelos professores Arthur Rezende da Silva e Valéria de Souza Marcelino. O curso ocorreu no período entre 19/07/24 e 09/08/24, pela plataforma *online* Zoom.

A Análise Textual Discursiva é uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa cuja finalidade é produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos (Moraes; Galiazzi, 2016). Em síntese, a sequência recursiva da ATD é a seguinte: 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). Essa metodologia se insere entre a análise de conteúdo

e a análise do discurso, diferindo delas por ser um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (Moraes; Galiuzzi, 2016). De forma geral, a ATD:

[...] é um processo integrado de análise e síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 136).

O Artigo 196 da Constituição Federal diz que a saúde é um direito de todos e que o Estado deve garantir a redução do risco de doenças ou seu agravamento e o acesso universal e igualitário aos serviços de saúde (Brasil, 1988). Apesar disso, indivíduos LGBT enfrentam barreiras de acesso aos serviços de saúde, nos quais se deparam, constantemente, com discursos e práticas discriminatórios e preconceituosos (Brasil, 2011).

Nesse sentido, na tentativa de combater o preconceito, legitimar e reconhecer as demandas específicas dessa população, a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, considerando as questões de gênero, raça/etnia, geração, orientação sexual e práticas afetivas, visa garantir que todos recebam um atendimento digno e humanizado, contribuindo para a redução das desigualdades e para a promoção da saúde integral da população LGBT, além da equidade (Brasil, 2011). Assim, a existência da política se faz importante, pois visa garantir um direito constitucional, além de orientar e preparar os profissionais que atuam nos dispositivos de saúde pública com as demandas desse público.

Alguns estudos que abordam a política e sua aplicação dentro do sistema público de saúde foram utilizados para a produção de unidades de significado teóricas. Assim, destacam a falta de preparo dos profissionais de saúde para atender às demandas da população LGBT, evidenciando lacunas na capacitação direcionada a esse público e no conhecimento da Política Nacional de Saúde Integral LGBT em si (Guimarães *et al.*, 2020).

Ainda, muitos profissionais associam as necessidades de pessoas trans a questões de saúde mental (Negreiros *et al.*, 2019), e a experiência no atendimento a transexuais no processo transexualizador é ineficiente (Nogueira; Aragão, 2019). Além disso, as demandas dessa população são frequentemente reduzidas

à prevenção de IST, reforçando estereótipos (Oliveira *et al.*, 2018). Ademais, o medo da discriminação também leva pessoas trans a evitarem os serviços de saúde, recorrendo à automedicação e outras práticas (Silva *et al.*, 2020).

A fim de explorar um novo olhar sobre esse tema, o *corpus* utilizado nesta análise foi a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Brasil, 2011). A questão de pesquisa que conduz este estudo é: o que se mostra nos objetivos específicos da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais utilizando a metodologia Análise Textual Discursiva?

O objetivo geral deste trabalho é compreender os objetivos específicos da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais utilizando a metodologia Análise Textual Discursiva. Os objetivos específicos são: I) compreender a utilização dessa metodologia; II) discutir sobre as compreensões emergentes da ATD. A justificativa deste trabalho se dá pela necessidade de explorar documentos oficiais, como políticas públicas e seus entendimentos, pois esses direcionam as ações e investimentos do Poder Público.

Metodologia

A análise documental envolve o exame de diferentes tipos de documentos, que podem ser classificados em primários, secundários e terciários. Os documentos primários são aqueles que permanecem em sua construção original de acordo com os autores, sendo contemporâneos aos eventos estudados na pesquisa. Alguns exemplos de documentos primários são: legislações, diários ou documentos oficiais. Já as fontes secundárias, como livros e biografias, são interpretações ou análises que se baseiam nas fontes primárias. Por fim, as fontes terciárias são compiladas de fontes primárias e secundárias, como bibliografias e índices (Gil, 2019).

A ATD conduz a compreensões cada vez mais elaboradas dos fenômenos investigados, possibilitando uma participação do pesquisador e do sujeito na reconstrução dos discursos (Moraes; Galiazzi, 2016). A análise pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva (Moraes, 2003). O autor explica esses processos:

1. 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. 2. Estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, implicando 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. 3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores (Moraes, 2003, p. 191).

Diversos materiais podem ser utilizados com essa metodologia: entrevistas, registros de observações, depoimentos de participantes, entre outros (Moraes; Galiuzzi, 2016). Esses materiais recebem o nome de *corpus* e, para esta análise, foram utilizados os objetivos específicos da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, instituída pela Portaria nº 2.836, de 1º de dezembro de 2011, do governo federal.

Resultados e discussões

Como este artigo se desenvolveu durante um exercício do curso “Análise Textual Discursiva (ATD): Teoria na prática”, optamos por apresentar a seguir o quadro com os dados mais detalhados que foram utilizados na elaboração do metatexto apresentado neste trabalho. Além disso, da análise dos objetivos específicos da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, emergiram mais duas categorias finais, mas os metatextos não foram contemplados neste texto.

Em relação à unitarização, nesse momento, realiza-se a desmontagem dos textos, na qual o pesquisador é quem decide em que medida fragmentará o

corpus, resultando em unidades de maior ou menor extensão. Nessa etapa, há um intenso contato com o material da análise, sendo cenário para emergência de novas compreensões (Silva; Marcelino, 2022). Nessa parte, foi realizada uma leitura atenta dos objetivos específicos da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, a fim de realizar a categorização adequada.

Também se faz a unitarização dos textos teóricos, um processo fundamental para a pesquisa, pois possibilita a construção das unidades teóricas. Essas unidades são essenciais na elaboração dos metatextos. No âmbito da Análise Textual Discursiva (ATD), essa integração ocorre por meio dos “encontros teóricos e empíricos” (Galiazzi; Ramos; Moraes, 2021, p. 101 *apud* Silva; Marcelino, 2022, p. 118), que promovem diálogos entre a teoria e a prática em relação ao objeto de estudo. Neste exercício, foram produzidas 58 unidades teóricas. Os principais autores e argumentos apresentados nos textos são:

Guimarães *et al.*, 2020 – Discutem a capacitação insuficiente dos profissionais de saúde para atender a população LGBT e o desconhecimento da Política Nacional de Saúde Integral LGBT.

Negreiros *et al.*, 2019 – Apontam que profissionais associam demandas de saúde da população trans a transtornos mentais e não estão preparados para lidar com essas necessidades.

Nogueira e Aragão, 2019 – Relatam que muitos profissionais nunca atenderam pessoas transexuais com demandas relacionadas ao processo transexualizador.

Oliveira *et al.*, 2018 – Abordam como os profissionais de saúde resumem as demandas LGBT à prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), reforçando estereótipos.

Silva *et al.*, 2020 – Apresentam dados sobre o medo da discriminação que afasta pessoas trans dos serviços de saúde, levando-as à automedicação.

A etapa de categorização representa não só o agrupamento dos itens da fragmentação do *corpus*, mas também um processo de auto-organização, de reconstrução de categorias integradas e inter-relacionadas (Silva; Marcelino, 2022). Desse modo, o texto foi separado em 24 unidades empíricas, que foram organizadas, inicialmente, em 5 categorias iniciais e 3 categorias finais. O recorte a que se refere a análise apresentada neste texto está no quadro 1.

Quadro 1 – Apresentação das unidades empíricas, categoria intermediária e final desta análise (continua)

Código	Unidade empírica	Categoria inicial	Categoria final
OE1C1	Instituir mecanismos de gestão para atingir maior equidade no SUS, com especial atenção às demandas e necessidades em saúde da população LGBT, incluídas as especificidades de raça, cor, etnia, territorial e outras congêneres	Acesso aos serviços de saúde	Acesso e Adaptação dos serviços às demandas em saúde
OE2C1	Ampliar o acesso da população LGBT aos serviços de saúde do SUS, garantindo às pessoas o respeito e a prestação de serviços de saúde com qualidade e resolução de suas demandas e necessidades	Acesso aos serviços de saúde	
OE3C1	Garantir acesso ao processo transsexualizador na rede do SUS nos moldes regulamentados	Acesso aos serviços de saúde	
OE4C1	Buscar, no âmbito da saúde suplementar, a garantia da extensão da cobertura dos planos e seguros privados de saúde ao cônjuge dependente para casais de lésbicas, gays e bissexuais	Acesso aos serviços de saúde	
OE5C2	Qualificar a rede de serviços do SUS para a atenção e o cuidado integral à saúde da população LGBT	Adaptação dos serviços às demandas em saúde	
OE6C2	Qualificar a informação em saúde no que tange à coleta, ao processamento e à análise dos dados específicos sobre a saúde da população LGBT, incluindo os recortes étnico-racial e territorial	Adaptação dos serviços às demandas em saúde	
OE7C2	Incluir o tema do enfrentamento às discriminações de gênero, orientação sexual, raça, cor e território nos processos de educação permanente dos gestores, trabalhadores da saúde e integrantes dos Conselhos de Saúde	Adaptação dos serviços às demandas em saúde	

Quadro 1 – Apresentação das unidades empíricas, categoria intermediária e final desta análise (conclusão)

OE8C2	Promover o aperfeiçoamento das tecnologias usadas no processo transexualizador para mulheres e homens	Adaptação dos serviços às demandas em saúde	
OE9C2	Definir estratégias setoriais e intersetoriais que visem reduzir a morbidade e a mortalidade de travestis	Adaptação dos serviços às demandas em saúde	

Unidades: OEx = Objetivo Específico x (sendo x o número do objetivo) e Cx = Categoria x (sendo x o número da categoria).

Fonte: Os autores (2024).

A partir da utilização da metodologia Análise Textual Discursiva (ATD), emergiram três categorias finais, sendo elas: Acesso e adaptação dos serviços às demandas em saúde; Combate à discriminação e Pesquisa e difusão da informação em saúde; Prevenção e cuidado em saúde. Para este artigo, apresentaremos a seguir apenas o metatexto originado da categoria “Acesso e adaptação dos serviços às demandas em saúde”, intitulado: *Acesso e Adaptação dos serviços às demandas em saúde – uma dicotomia entre a proposta da Política e a realidade relatada pela comunidade acadêmica*:

Acesso e Adaptação dos serviços às demandas em saúde – uma dicotomia entre a proposta da Política e a realidade relatada pela comunidade acadêmica

Ao utilizarmos a ATD para análise da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, emergiu uma relação de dicotomia entre a proposta da política e a realidade relatada pela comunidade acadêmica. Assim, o documento busca instituir mecanismos de gestão para atingir maior equidade no SUS, com especial atenção às demandas e necessidades em saúde da população LGBT, inclusive as especificidades de raça, cor, etnia, territorial e outras congêneres (OE1C), e incluir o tema do enfrentamento às discriminações de gênero, orientação sexual, raça, cor e território nos processos de educação permanente dos gestores, trabalhadores da saúde e integrantes dos Conselhos de Saúde (OE7C2).

Entretanto, na literatura acadêmica aparecem relatos de como essas equipes não estão capacitadas para esses atendimentos, inclusive muitos profissionais desconhecem a Política (Guimarães *et al.*, 2020; Negreiros *et al.*, 2019; Nogueira; Aragão, 2019), o que, por certo, interfere nas práticas direcionadas à população LGBT. Dessa forma, através do desconhecimento das especificidades desse público, as práticas de cuidado acabam seguindo os padrões heterossexistas (Oliveira *et al.*, 2018), uma vez que é o mais comum e conhecido dentro dos dispositivos de saúde.

No que tange à garantia de acesso e qualidade do atendimento, a política visa ampliar o acesso da população LGBT aos serviços de saúde do SUS, garantindo às pessoas o respeito e a prestação de serviços de saúde com qualidade e resolução de suas demandas e necessidades (OE2C1). No entanto, é comum que os profissionais resumam as demandas de saúde dessa população à prevenção ou tratamento de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), o que reforça o estigma social (Oliveira *et al.*, 2018; Guimarães *et al.*, 2020). Assim, as reais necessidades são invisibilizadas e, conseqüentemente, não atendidas.

A falta de compreensão e reconhecimento das especificidades do público LGBT afeta negativamente o acesso e a qualidade do atendimento. Apesar de ser um direito, e ainda que os profissionais demonstrem ter conhecimento sobre a importância do nome social, a prática diária diverge do ideal, pois, ao prestar atendimento a uma pessoa transexual, o nome de registro acaba sendo priorizado, causando constrangimentos aos usuários (Guimarães *et al.*, 2020).

Em contrapartida, há locais onde o uso do nome social e a permissão do uso de banheiro correspondente à expressão de gênero são ações vistas como suficientes para que o atendimento seja compreendido pelos profissionais da saúde como adequado e humanizado (Oliveira *et al.*, 2018). Esse ponto de vista denuncia o desconhecimento dos direitos e necessidades em saúde da população LGBT. Usuários apontam a necessidade de qualificação dos profissionais como essencial para a qualidade e adequação do atendimento recebido (Silva *et al.*, 2020).

As pessoas trans são as que mais enfrentam dificuldades nos serviços de saúde, sendo a discriminação institucional um fator crucial para a criação de barreiras de acesso, o que as leva a buscar formas alternativas de cuidado, desenvolver estratégias de resistência ou até mesmo desistir de procurar uma unidade de saúde (Cazeiro, 2021). Em entrevistas realizadas por Silva *et al.* (2020), quando questionados sobre a frequência e os motivos pelos quais a população

transgênero procura os serviços de saúde, foi observado que alguns participantes relataram recorrer aos serviços de atenção secundária somente quando sua saúde já estava comprometida, negligenciando os serviços de atenção primária. Outros participantes mencionaram evitar os serviços de saúde devido ao medo de serem vítimas de discriminação e preconceito por parte dos profissionais, o que os leva à automedicação e ao agravamento de seus quadros (Silva *et al.*, 2020). Essas falas vão de encontro ao que se propõe a política.

Ademais, a política busca garantir acesso ao processo transexualizador na rede do SUS, nos moldes regulamentados (OE3C2), e promover o aperfeiçoamento das tecnologias usadas no processo transexualizador para mulheres e homens (OE8C2). No entanto, ainda que se trate de um direito, os usuários possuem dificuldade de procurar e acessar os dispositivos de saúde para a obtenção do processo transexualizador, por causa do preconceito e discriminação enfrentados (Cazeiro, 2021). Além disso, aqueles que conseguem acessar e entrar na fila de espera denunciam descaso e falta de informação sobre quando e como ocorrerá (Cazeiro, 2021). Ainda, os profissionais relatam nunca ter atendido pessoas transexuais com demandas relacionadas ao processo transexualizador (Nogueira; Aragão, 2019) e outros não são qualificados e preparados para atender a essas demandas, associando-as, por vezes, a transtornos mentais (Negreiros *et al.*, 2019).

Por fim, o objetivo de qualificar a rede de serviços do SUS para a atenção e o cuidado integral à saúde da população LGBT (OE5C2) é uma necessidade, uma vez que os profissionais assumem não estarem adequadamente preparados. Assuntos como gênero e sexualidade não fizeram parte da educação acadêmica da maioria dos profissionais (Guimarães *et al.*, 2020) e, além disso, não é comum que sejam estudados após a formação, de maneira complementar (Negreiros *et al.*, 2019). Assim, o atendimento da população LGBT acaba sendo prejudicado em diferentes âmbitos.

Considerações finais

Ao utilizarmos a Análise Textual Discursiva (ATD) para investigar os objetivos específicos da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, emergiu o metatexto *Acesso e Adaptação dos serviços às demandas em saúde – uma dicotomia entre a proposta da Política e a realidade relatada pela comunidade acadêmica*.

Ao relacionar o referencial teórico com as unidades empíricas, fica claro que, apesar dos avanços previstos na política, muitos profissionais de saúde não estão capacitados para lidar com as demandas específicas dessa população, formando uma lacuna entre o que está previsto na política e as práticas cotidianas nos serviços de saúde. Inclusive, alguns profissionais acreditam que não há necessidade de adequar o atendimento às pessoas LGBT e acabam utilizando de padrões heteronormativos para realizar os atendimentos. Além disso, as demandas de saúde dessa população são resumidas à prevenção e tratamento de ISTs, o que reforça estereótipos. Ainda, percebe-se que o preconceito e a discriminação prevalecem e se tornam barreiras significativas ao acesso e à qualidade do atendimento, especialmente para pessoas trans, que enfrentam outros desafios como a negligência no processo transexualizador e a recusa de alguns profissionais em utilizarem o nome social.

A falta de formação em questões de gênero e sexualidade e a falta de procura voluntária de conhecimento sobre os temas contribuem para a perpetuação de práticas discriminatórias. Nesse sentido, esse cenário aponta para a necessidade de qualificação dos profissionais e de uma implementação mais efetiva da política, de modo que os indivíduos se sintam acolhidos e tenham suas necessidades atendidas, garantindo seu direito constitucional. Assim, concluímos que, apesar de a política representar um grande avanço na saúde pública e também para a comunidade LGBT, a sua aplicação está longe da realidade observada nos dispositivos de saúde.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.836, de 1º de dezembro de 2011**. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Política Nacional de Saúde Integral LGBT). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2836_01_12_2011.html. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?abrirBase=CF&abrirArtigo=196#:~:text=196.,sua%20promo%C3%A7%C3%A3o%2C%20prote%C3%A7%C3%A3o%20e%20recupera%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 ago. 2024

CAZEIRO, F. Saúde da População LGBT para além do HIV/aids e Processo Transexualizador no SUS. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, Cuiabá, v. 3, n. 11, p. 19-45, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31560/2595-3206.2020.11.11256>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/11256>. Acesso em: 23 ago. 2024

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUIMARÃES, Nilo Plantiko; SOTERO, Rafaela Lirio; COLA, João Paulo; ANTONIO, Suzana; GALAVOTE, Heletícia Scabelo. Avaliação da implementação da Política Nacional de Saúde Integral à população LGBT em um município da região Sudeste do Brasil. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1712>. Acesso em: 20 ago. 2024.

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/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2024.

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

NEGREIROS, Flávia Rachel Nogueira de *et al.* Saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais: da formação médica à atuação profissional. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 43, n. 1, p. 23-31, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n1RB20180075>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/tfbkrZY79FzFFHCnHpcffCw/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024

NOGUEIRA, Francisco Jander de Sousa; ARAGÃO, Thalia Ariadne Peña. Política Nacional de Saúde Integral LGBT: o que ocorre na prática sob o prisma de usuários (as) e profissionais de saúde. **Saúde e pesquisa**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 463-470, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17765/2176-9206.2019v12n3p463-470>. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/7220>. Acesso em: 21 ago. 2024

OLIVEIRA, Geane Silva *et al.* Serviços de saúde para lésbicas, gays, bissexuais e travestis/transexuais. **Rev. Enferm. UFPE**, Recife, v. 12, n. 10, p. 2598-609, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v12i10a237014p2598-2609-2018>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaenfermagem/article/view/237014>. Acesso em: 20 ago. 2024

SILVA, Arthur Rezende; MARCELINO, Valeria de Souza (org.). **Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. Disponível em: <https://encontrografia.com/analise-textual-discursiva-atd-teoria-na-pratica/>. Acesso em: 25 ago. de 2024.

SILVA, R. R. da; SILVA, M. M. de O.; ALVES, H. L. C.; DOS SANTOS MOREIRA, F. T. L.; ALBUQUERQUE, G. A. Percepção da população transgênero acerca do atendimento em serviços de saúde. **Tempus**: Actas de Saúde Coletiva, Brasília, v. 14, n. 4, p. 48-69, 2020. DOI: 10.18569/tempus.v14i4.2744. Disponível em: <https://www.tempus.unb.br/index.php/tempus/article/view/2744>. Acesso em: 22 ago. 2024.

Capítulo 10

Articulações entre a Análise Textual Discursiva e o Método (Auto)biográfico: um estado de conhecimento

Janaína Bárbara Rangel Silva

Valéria de Souza Marcelino

DOI: 10.52695/978-65-5456-110-5.10

Introdução

O Método (Auto)biográfico surge em fins do século XIX como uma aposta científica, não positivista, que tem a premissa de que “[...]se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal, social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual” (Ferrarotti, 2014, p. 21).

Seguindo essa premissa, o método tem como objeto de investigação fontes (auto)biográficas materializadas em relatos orais, fotografias, diários, autobiografias, biografias, cartas e memoriais (*ibid.*, p. 20); rastros de vida que permitem ao pesquisador direcionar um olhar mais atento e respeitoso aos indivíduos e seus objetos de análise, distanciando-se da objetividade imposta por uma falsa neutralidade e por leis sociais aleatórias estabelecidas a partir de uma única perspectiva.

Contudo, a importância do método mostrou ir além de sua potencialidade como instrumento de investigação, como fonte de dados. Muito antes, os estudos acerca de suas nuances denotam, sobretudo, sua importância enquanto *instrumento (auto)formativo* (Nóvoa; Finger, 2014), considerando que, durante um procedimento de escrita (auto)biográfica, o sujeito reforça e amplia sua capacidade de seleção, hierarquização e ressignificação de episódios, pessoas, lugares, etc., transformando-os em uma história: na sua história.

Nesse sentido, os pesquisadores que dele se apropriam possuem, como característica inerente ao seu trabalho, o interesse pelas inúmeras possibilidades de estar no mundo e de como essa diversidade de perspectivas pode contribuir para a tessitura de um conhecimento cujas tramas se entrelaçam de modo firme e delicado.

No entanto, uma das principais dificuldades que podem ser enfrentadas por pesquisadores que adotam o método é justamente a análise do material coletado, uma vez que se torna necessário encontrar uma unidade para a construção de um tecido único, mas formado por tramas aparentemente diversas.

Diante do exposto, defendemos a adoção da Análise Textual Discursiva (ATD) como uma metodologia capaz de realizar tal tessitura, construindo novos arranjos epistemológicos a partir da análise de narrativas (auto)biográficas. Assim, este trabalho – recorte da dissertação de uma das autoras – pretende demonstrar como a articulação entre a ATD e o Método Autobiográfico vem contribuindo para as pesquisas qualitativas, especialmente nas áreas de Educação e ensino, por meio de um Estado do Conhecimento – EC (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), desenvolvido juntamente com a Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes; Galiuzzi, 2007).

Para tanto, primeiramente, realizamos os procedimentos propostos na metodologia do EC por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) para identificarmos, registrarmos e categorizarmos trabalhos sobre o tema em bases de dados de teses e dissertações. Com esses trabalhos em mãos, realizamos nossa ATD, e o texto abaixo traz a descrição de todo esse processo.

O texto está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentaremos os aspectos formais da ATD; em seguida, o processo de construção do Estado do Conhecimento e como essas metodologias dialogam; e, ao final, em que medida contribuem para as pesquisas que se utilizam de narrativas (auto)biográficas.

Análise Textual Discursiva

A Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2007), enquanto uma metodologia de análise de informações qualitativas situada entre a Análise do Discurso e a Análise de Conteúdo, busca novas compreensões acerca dos fenômenos e dos discursos.

Amparada em fundamentos hermenêuticos, a ATD assume uma abordagem que vai além de “[...] um conjunto de procedimentos definidos [...]” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 118), acionando o pensamento crítico do analista e, talvez por essa razão, tem avançado em diferentes frentes acadêmicas, demonstrando seu potencial enquanto metodologia de análise de dados (Oliveira; Silva, 2024), mas também como mediadora na construção de novas teorias à medida que liberta o pesquisador para que este possa exercitar sua escrita autoral: um exercício de produção de novos significados por meio de processos recursivos.

Porém, seus autores advertem que, antes de iniciar seus procedimentos, faz-se necessária uma “tempestade de ideias”, “[...] na qual o analista mergulha nos temas que pretende explorar. Esta fase corresponde a um momento desconstrutivo, seja das ideias do pesquisador, seja das ideias de outros sujeitos [...]”. Novos entendimentos emergem por intuição” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 126).

Assim, a partir dessa desconstrução ideológica – o que seria inviável em um contexto de pesquisa positivista em que o pesquisador parte de uma hipótese pré-concebida, isto é, de uma construção ideológica –, o analista inicia, de fato, os procedimentos técnicos da ATD: unitarização, categorização e produção de metatexto.

Na unitarização, o texto analisado é desmembrado em pequenas unidades de significado, que são selecionadas por meio da interpretação e isolamento de ideias identificadas e atualizadas pelo analista por meio de um “mergulho” “[...] em significados coletivos expressos pelos sujeitos da pesquisa” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 124), criando “[...] um espaço criativo, de auto-organização, capaz de dar origem a novas combinações, criando as condições para a emergência do novo, sempre a partir do intercâmbio de sentidos” (*idem, ibidem*).

Após essa etapa, realizada com intensidade e profundidade, o analista deve evocar significados semelhantes que façam essas unidades confluir, dando origem, assim, a vários níveis de categorias – inclusive, como ressaltam Silva e

Marcelino (2022), “[...] a mesma unidade pode ser lida sob diferentes perspectivas, resultando em diferentes sentidos, sendo permitido, desta forma que a mesma unidade possa ser aceita em mais de uma categoria” (Silva; Marcelino, 2022, p. 18), característica que a diferencia, portanto, da Análise de Conteúdo.

Esse procedimento, denominado *categorização*,

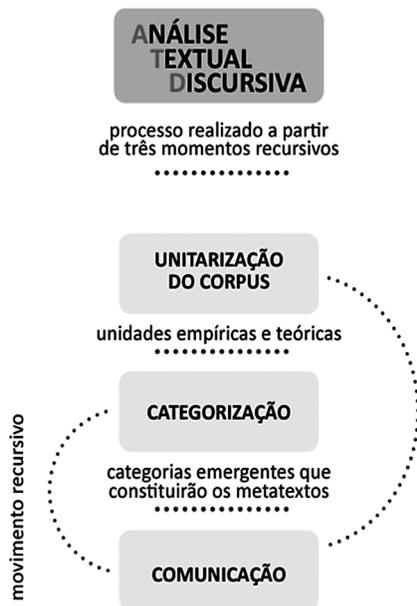
[...] é um processo de criação, ordenamento, organização e síntese. Constitui, ao mesmo tempo, processo de construção de compreensão de fenômenos investigados, aliada à comunicação dessa compreensão por meio de uma estrutura de categorias (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 78).

Ainda conforme Silva e Marcelino (2022), “[...] outra característica referente à categorização reside no fato da ATD aceitar tanto o estabelecimento de categorias a priori quanto de categorias emergentes ou, ainda, categorias mistas (a priori e emergentes)” (Silva; Marcelino, 2022, p. 22). Procedimento que possibilita ao analista articular significados desvelando sentidos, muitas vezes, ocultos no texto.

Um exercício de dialogicidade entre o que se mostra no texto e o aparato teórico do analista, considerando que novos autores podem ser convidados ao diálogo nesse momento. Essa característica permeável que a ATD imprime ao trabalho do pesquisador potencializa suas chances de fazer novas descobertas por meio dessas análises, de desenvolver novas teorias.

Por fim, os *metatextos* – as escritas autorais do pesquisador – surgem como o resultado desse processo hermenêutico de compreensão da palavra dita pelo outro. Um olhar descritivo e interpretativo sobre as questões que se mostraram ao longo do processo, trazendo-lhe frescor e novas possibilidades de entendimento. Contudo, é necessário reiterar que, para todo esse processo, é necessário ter disponibilidade para um mergulho no desconhecido e ser impregnado pelas temáticas que surgem em cada etapa do processo, conforme figura 1.

Figura 1 – Representação esquemática das etapas da ATD



Fonte: Silva; Marcelino, 2022, p. 24.

Entretanto, ainda que com etapas pré-definidas, inúmeras são as formas de realizar uma ATD, e, portanto, uma pesquisa sobre trabalhos anteriores se faz necessária. Neste trabalho, optamos por utilizar a metodologia do Estado do Conhecimento para tal finalidade, como veremos a seguir.

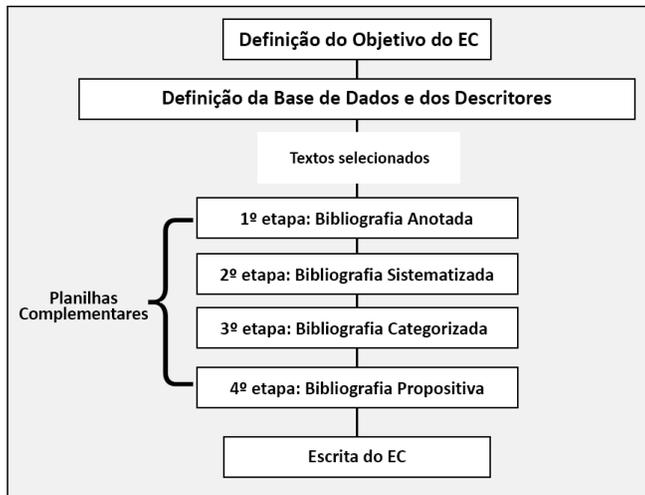
Estado do conhecimento

O início de qualquer pesquisa carece da compreensão sobre o que vem sendo discutido acerca da temática definida. Para tanto, são necessárias buscas em bases de dados, que podem ser realizadas de diferentes formas. As já consolidadas são as do tipo Revisão Sistemática – que assumem destaque no campo das Ciências Biológicas – e as de Estado da Arte, nas áreas das Ciências Exatas, o que não impede que pesquisadores de outros campos possam fazer uso de seus procedimentos.

Mas “[...] então, por que usar o Estado do Conhecimento para as Humanidades?” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 23). O *Estado do Co-*

nhecimento (EC) é uma metodologia que, de acordo com as autoras, propõe a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (*idem, ibidem*). Seus objetivos são alcançados por meio dos seguintes procedimentos: 1) Definição do Objetivo do EC; 2) Definição da Base de Dados e dos Descritores; 3) Bibliografia Anotada; 4) Bibliografia Sistematizada; 5) Bibliografia Categorizada; 6) Bibliografia Propositiva; e 7) Escrita do EC, conforme a figura 2.

Figura 2 – Procedimentos do Estado de Conhecimento



Fonte: Elaboração própria.

Assim, essa é uma importante etapa em pesquisas, fundamentando o que será produzido nas publicações acadêmicas, além da produção de conhecimento sobre o tema em questão, de forma criteriosa e com rigor metodológico, sendo útil ao longo de todo o percurso metodológico da pesquisa, bem como tendendo a ampliar os horizontes de conhecimentos do pesquisador, contribuindo para a superação de seus *pré-conceitos* (Gadamer, 1999).

A seguir, detalharemos cada um desses procedimentos e de que forma foram realizados para este trabalho.

O início de todo o processo: definindo o objetivo

O primeiro passo é estabelecer o objetivo do seu EC. A partir dele, vamos delimitar o que queremos descobrir ou conhecer sobre o tema ou a área que estamos pesquisando. Ressaltando que o objetivo do EC não é o objetivo da sua pesquisa, da sua tese ou dissertação.

Para este texto, definimos como objetivo compreender como a ATD pode contribuir para análise dos dados em pesquisas que se utilizam do Método (Auto)biográfico – objetivo definido, como dito anteriormente, com base na dissertação de mestrado de uma das autoras, que tem como tema de pesquisa o Método Autobiográfico na formação docente em Teatro.

A busca pelos trabalhos: definindo a base de dados e os descritores

Com o objetivo estabelecido, seguimos para a busca nos repositórios, utilizando os termos “análise textual discursiva” e “método autobiográfico”. Vale destacar a importância de os termos estarem entre aspas para que não retornem trabalhos que apresentem apenas as palavras descontextualizadas, isto é, se o interesse for na “Análise Textual Discursiva”, então a busca pelas palavras “análise”, “textual” e “discursiva”, certamente, conduzirão o pesquisador por caminhos que vão muito além da ATD.

Dito isso, realizamos a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da CAPES e no Google Acadêmico. A busca realizada na BDTD, em todos os campos, compreendendo o período de 2014 a 2020, retornou apenas 1 dissertação. A busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES retornou com apenas 2 trabalhos.

Por entendermos ser esse número de trabalhos reduzido demais, optamos por buscar no Google Acadêmico para ter uma visão mais ampla das publicações, para o mesmo período. Dessa forma, obtivemos um total 44 trabalhos nos 3 sites ou repositórios pesquisados. Ressaltamos que um dos trabalhos encontrados se repetiu em todos os resultados de busca. Apresentamos o resultado no quadro 1.

Quadro 1 – Resumo da busca realizada no BDTD, periódicos CAPES e Google Acadêmico

Termos pesquisados	Trabalhos encontrados	
	“análise textual discursiva” e “método autobiográfico”	BDTD
Portal de Periódicos CAPES		2
Google Acadêmico		43

Fonte: Elaboração própria.

Tratamento dos textos selecionados

A partir desta seleção, iniciaram-se os procedimentos que envolvem o tratamento dos textos encontrados por meio da construção de planilhas complementares: i) Bibliografia Anotada, ii) Bibliografia Sistematizada, iii) Bibliografia Categorizada e iv) Bibliografia Propositiva, como veremos nas descrições abaixo.

Bibliografia anotada

Organizamos todos os 44 trabalhos encontrados em uma planilha do Excel, contendo as informações. No quadro 2, logo abaixo, apresentamos um recorte para exemplificar.

Quadro 2 – Bibliografia anotada (continua)

Nº	Ano	Autor	Título	Resumo
		Silva, W. R. S. da; Souza, D. P. de; Rodrigues-Moura, S.	A abordagem PBL (Problem Based Learning) em um curso técnico em enfermagem: elementos autobiográficos da prática docente em anatomia humana. Revista Pesquisa Qualitativa , [S. l.], v. 7, n. 15, p. 428-452, 2019. https://doi.org/10.33361/RPQ.2019.v.7.n.15.256 . Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/256 . Acesso em: 29 ago. 2024.	

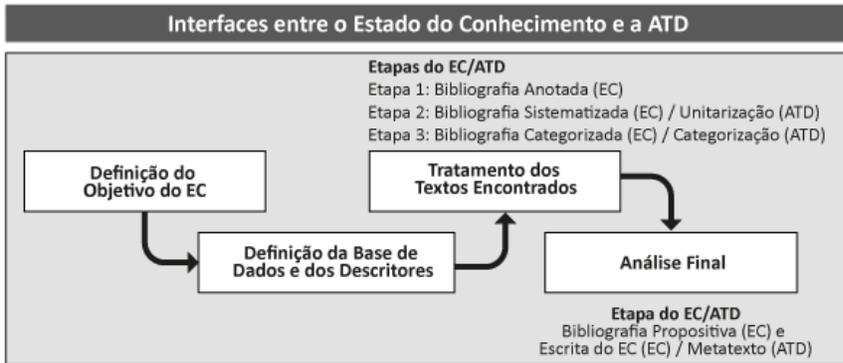
Quadro 2 – Bibliografia anotada (conclusão)

1	2019	<p>Wanhinna Regina Soares da Silva</p> <p>Douglas Pereira de Souza</p> <p>Sebastião Rodrigues-Moura</p>	<p>A abordagem PBL (Problem Based Learning) em um curso técnico em enfermagem: elementos autobiográficos da prática docente em anatomia humana</p>	<p>Nesta pesquisa, ancoramos a nossa investigação em analisar os elementos didáticos da ação docente de um professor enfermeiro da educação profissional por meio da abordagem Problem Based Learning (PBL) no ensino de anatomia humana. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de cunho autobiográfico, em que nos apropriamos da Análise Textual Discursiva (ATD) como técnica de análise para a argumentação dos registros extraídos de um diário de docência; material empírico do qual emergiram resultados relacionados a (i) elementos da prática docente reflexiva, (ii) apreensão dos conhecimentos técnico-científicos dos estudantes, e (iii) potencialidades do uso da PBL na mediação pedagógica em saúde. Infere-se que o processo pode oportunizar a capacidade de integrar a realidade do estudante à educação profissional, bem como delinear contribuições para a educação em saúde, a fim de fortalecer a construção do conhecimento científico a profissionais de forma integral e humanizada.</p> <p>Palavras-chave: Educação em Saúde; Problem Based Learning; Anatomia.</p>
---	------	---	--	--

Fonte: Arquivo pessoal.

Com esse material em mãos, passamos a articular a ATD com o EC. Isso se tornou possível na medida em que ambas as metodologias – embora com finalidades distintas – apresentam etapas passíveis de diálogo, como no esquema abaixo (figura 3).

Figura 3 – Esquema Estado do Conhecimento aliado à ATD



Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, com todos esses dados nessa tabela, e os 43 trabalhos salvos, não precisamos mais recorrer aos repositórios, permitindo-nos realizar uma leitura flutuante. Entretanto, ainda não sabíamos exatamente se haveria exclusão de trabalhos. Esse passo ficou para a etapa *Bibliografia Sistematizada (EC)/ Unitarização (ATD)*, a qual apresentamos a seguir.

Bibliografia Sistematizada (EC)/ Unitarização (ATD)

Prosseguimos analisando nossa Bibliografia Sistematizada e iniciamos um processo de Unitarização (ATD). A unitarização constitui a primeira etapa da ATD, como já explicado. Essa é a etapa na qual destacamos as unidades de significado (US). Nossa unitarização foi feita a partir de uma leitura atenciosa dos resumos, e, quando necessário, recorremos ao texto na íntegra. De modo a facilitar a visualização, destacamos as US colorindo na tabela, ainda no Excel.

A partir das US, começamos a elaborar as categorias. Na ATD, a categorização corresponde à segunda etapa e consiste em agrupar US que apresentem semelhança de sentido ou que tratem do mesmo assunto. Essas categorias começaram a ser organizadas e são apresentadas no próximo passo do EC.

Nesse momento, lemos os títulos e os resumos com muita atenção. Quando foi necessário, recorremos aos trabalhos na íntegra, visto que, em alguns casos, as informações nos resumos não foram suficientes para construir o quadro 3, apresentado a seguir.

Quadro 3 – Bibliografia Sistematizada

Bibliografia Sistematizada	
Nº	1
Ano	2015
Autor	Rita Cristiana Barbosa
Título	Mulheres e formação docente em tempos de TIC: narrativas de experiências de inclusão, competências e empoderamento na UFPB virtual.
Nível	Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
Objetivos	Objetivou analisar as experiências de alunas e ex-alunas dos cursos de Licenciatura EaD da Universidade Federal da Paraíba – UFPB Virtual, destacando questões de inclusão educacional e digital e empoderamento de gênero em TIC.
Metodologia	A opção foi pelo método narrativo autobiográfico e o <i>corpus</i> se constituiu de narrativas de 90 mulheres, construídas de várias formas e em tempos diferentes, de 2010 a 2014: por mensagem pessoal via e-mail, <i>Facebook</i> e <i>Google Drive</i> ; por mensagem pessoal via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle; nos diários das aprendentes no AVA; e nos perfis das alunas no AVA. As narrativas assim colhidas foram analisadas pelo método de análise textual discursiva.
Resultados	Conclui-se que, além da construção de conhecimentos formais, importantes para a melhoria das práticas pedagógicas das docentes, as mulheres adquirem autoconfiança com a utilização das TIC pela necessidade de uso constante exigida pela modalidade e desenvolvem competências cognitivas, operacionais, socioemocionais e femininas, compreendidas como as capacidades que compõem o pensamento em rede, mais característico das mulheres. Isso possibilita a diminuição da brecha digital de gênero, a recriação das suas identidades e a potencialização de vários tipos de empoderamento.

Fonte: Arquivo pessoal.

Após essa organização, já temos uma ampla visão dos trabalhos que atendem ao nosso objetivo do EC, a ponto de conseguir eliminar por critérios de exclusão. Assim, ficamos com apenas 08 trabalhos, dentre aqueles 44 iniciais, os quais atendiam ao nosso objetivo.

Mas como chegamos a esse número reduzido de trabalhos? Quais critérios usamos para excluir os trabalhos que não nos interessavam? I) Aqueles

que eram artigos ou uma pesquisa constituída por revisão da literatura, do mesmo tipo de trabalho que o nosso EC; II) livros que não apresentavam resumo e nem tinham o PDF disponível; III) outro tipo de publicação que retornou, mas não eram artigos, nem teses, nem dissertações.

Além desses critérios, optamos, após uma leitura mais detalhada, por excluir os artigos, pois esses têm espaço limitado e não apresentavam em detalhes como desenvolveram a ATD, isto é, apresentavam os metatextos, mas não detalhavam como chegaram lá. Por essa razão, entendemos que uma dissertação ou uma tese nos forneceria mais dados na medida em que seu espaço viabiliza a descrição do processo analítico pela ATD.

Nesse processo, restaram-nos 8 trabalhos, que foram organizados na planilha Bibliografia Categorizada, como veremos a seguir.

Bibliografia Categorizada (EC)/ Categorização (ATD)

Nessa etapa do EC, prosseguimos apontando a relação com o processo da ATD. Há um entrelaçamento, portanto, do EC com a ATD, no que se refere à etapa da categorização.

No EC, para chegar a tal categorização, buscamos identificar tendências e padrões relevantes e recorrentes para construí-las. Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt (2021) sugerem que, durante a leitura dos resumos das publicações, pode-se pensar em algumas perguntas: sobre o que mais falam essas pesquisas quando tratam dessa temática? Quais as abordagens mais frequentes quando se referem a esse assunto? Há uma tendência quando discutem esse tema?

Na ATD, o processo de categorização acontece pela aproximação das US por semelhança de sentido, agrupando-as, inicialmente, em categorias iniciais; e, num movimento de ampliação das categorias, chegamos até um menor número de categorias mais amplas, as categorias finais.

Foi dessa forma que agrupamos todos os oito trabalhos analisados em apenas uma categoria final, pois todos adotaram o método autobiográfico como fonte de dados e metodologia (auto)formativa e a ATD como metodologia para análise de textos, sendo as narrativas coletadas dos textos analisados. Esses são organizados como apresentamos no quadro 4, que, por falta de espaço neste texto, é um recorte da Bibliografia Categorizada.

Quadro 4 – Bibliografia Categorizada: um recorte.

Bibliografia CATEGORIZADA	Bibliografia SISTEMATIZADA	Nº	1
		Ano	2015
		Autor	BARBOSA, Rita Cristiana
		Título	Mulheres e formação docente em tempos de TIC: narrativas de experiências de inclusão, competências e empoderamento na UFPB virtual
		Nível	Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
		Objetivos	Objetivou analisar as experiências de alunas e ex-alunas dos cursos de Licenciatura EaD da Universidade Federal da Paraíba – UFPB Virtual, destacando questões de inclusão educacional e digital e empoderamento de gênero em TIC.
		Metodologia	A opção foi pelo método narrativo autobiográfico e o <i>corpus</i> se constituiu de narrativas de 90 mulheres, construídas de várias formas e em tempos diferentes, de 2010 a 2014: por mensagem pessoal via e-mail, <i>Facebook</i> e <i>Google Drive</i> ; por mensagem pessoal via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle; nos diários das aprendentes no AVA; e nos perfis das alunas no AVA. As narrativas assim colhidas foram analisadas pelo método de análise textual discursiva.
Resultados	Conclui-se que, além da construção de conhecimentos formais, importantes para a melhoria das práticas pedagógicas das docentes, as mulheres adquirem autoconfiança com a utilização das TIC pela necessidade de uso constante exigida pela modalidade e desenvolvem competências cognitivas, operacionais, socioemocionais e femininas, compreendidas como as capacidades que compõem o pensamento em rede, mais característico das mulheres. Isso possibilita a diminuição da brecha digital de gênero, a recriação das suas identidades e a potencialização de vários tipos de empoderamento.		
Categoria Final	ATD e Método (Auto) biográfico: tecendo processos (auto) formativos ou recriando a realidade através dos sentidos		

Fonte: Elaboração própria.

Nesse momento do EC, já conseguimos apresentar as seguintes informações: ano e tipo de publicação. Destacamos que as autoras ainda sugerem a apresentação de gráficos que organizem as publicações por país, por tipo de publicação, por área do conhecimento, por abordagem metodológica. Pensamos

que essas informações são relevantes de acordo com o objetivo do EC, mas não os apresentamos aqui por questão de espaço.

Especificamente, no nosso caso, percebemos que a coluna que apresentava a metodologia da pesquisa seria o nosso foco de investigação, uma vez que buscávamos publicações que adotavam o método autobiográfico como metodologia da pesquisa e a ATD como metodologia para análise dos dados.

Nosso foco não estava nos objetos das pesquisas e nem em seus resultados, mas sim em *como* usaram as metodologias citadas, e para tal, precisamos, várias vezes, recorrer ao texto na sua íntegra. Importante ressaltar que, para nosso caso específico, em geral, os resumos são suficientes para desenvolver o EC.

A Bibliografia Propositiva

Etapa em que o/a pesquisador/a deve buscar pelos resultados das pesquisas identificadas – que, em geral, encontram-se nas considerações finais – e as propostas de seus autores. Assim, “[...] após a análise mais a fundo de cada uma das publicações, o pesquisador deve ter condições de fazer inferências propositivas em relação às publicações analisadas” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 26). O objetivo desta etapa é buscar ir além do que já está escrito nos textos selecionados, serve para refletirmos a partir de pesquisas realizadas por pesquisadores de determinada área ou temática, sobre como estas pesquisas podem auxiliar no avançar sobre o conhecimento corrente. Esta etapa pode diferenciar pesquisas do tipo EC de outras pesquisas do tipo bibliográfica.

É importante ficar claro que não as proposições não devem ser críticas para encontrar brechas ou lacunas nos textos analisados, mas sim trazer ideias que surgem a partir de tais textos. No quadro 5, está apresentado um exemplo da Bibliografia Propositiva.

Quadro 5 – Bibliografia Propositiva (continua)

Nº	26	Título	“Histórias de Vida no contexto da educação popular: narrativas, projetos de vida e (auto)formação”
Autor/a	Júlia Guimarães Neves		
Categoria	ATD: um tear para o Método (Auto)biográfico		

Quadro 5 – Bibliografia Propositiva (conclusão)

<p>Achados</p>	<p>“duas categorias finais, compostas, cada uma, por três categorias intermediárias.” Obs.: Esse talvez seja o trabalho de referência para o Estado de Conhecimento que estamos nos propondo a fazer. Desde o título, passando pelo resumo até as palavras-chave, todo ele nos leva à intersecção que buscamos entre narrativas. autobiográficas e ATD.</p>
<p>Proposições do Estudo</p>	<p>A metodologia foi construída a partir do encontro entre os Ateliês Biográficos de Projeto (Delory-Momberger, 2006), utilizado na produção dos dados, e a Análise Textual Discursiva, empregada para a interpretação do <i>corpus</i> empírico da pesquisa.</p>
<p>Proposições Emergentes</p>	<p>O trabalho se utiliza de um dos inúmeros dispositivos propostos para o desenvolvimento do Método Autobiográfico: o Ateliê Biográfico de Projetos (Delory-Momberger, 2006). Um dispositivo que pode ser considerado pedagógico, à medida que se insere como um “[...] lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. [...] lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (Bondía, 1994, p. 20). Ou, por extensão, considerá-lo um “dispositivo pedagógico autobiográfico”, que seriam lugares de constituição e/ou transformação da experiência de si, proporcionada por práticas autobiográficas (Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015). Uma escolha bastante coerente considerando o lócus de aplicação da pesquisa – uma disciplina denominada Construção dos Projetos de Vida, em um curso de pré-vestibular popular. A partir deste dispositivo, têm-se a oportunidade de se produzir e coletar dados, bem como promover a (auto)formação dos envolvidos, resultando, assim, em textos autorais escritos especialmente para a situação proposta. Por outro lado, a autora ressalta que “[...] acreditamos que o método (auto) biográfico e a metodologia de análise de dados proposta pela Análise Textual Discursiva dialogam ao não pretenderem a testagem de hipóteses (a fim de refutá-las ou comprová-las) ao final de um processo de pesquisa. O que importa, aqui, são os processos interpretativos pelos quais o pesquisador busca aventurar-se. Da mesma forma, na narrativa de formação, o que está em jogo é o ato de recriação da realidade através dos sentidos. Tal como na vida narrada, no texto a ser submetido à Análise Textual Discursiva há uma multiplicidade de possibilidades. Cada vez que a vida é narrada, ela suscita novas reflexões. É no diálogo com o presente, sempre em movimento, que a vida revisitada e narrada ganha sentidos. O texto analisado, na medida em que considera a subjetividade do pesquisador, permite da mesma forma essa multiplicidade de sentidos e possibilidades” (Neves, 2016, p. 62, grifo nosso). Vale ressaltar que uma das características mais marcantes deste estudo, além de sua inegável qualidade técnica, é a formação da banca avaliadora composta por M. Galiazzi (co-criadora da metodologia ATD) e Maria Abrahão (uma das referências nacionais nos estudos sobre o Método (Auto)biográfico. Nesse sentido, a aplicabilidade da ATD, no âmbito das pesquisas (auto)biográficas, encontra respaldo na validação destas duas autoras.</p>

Fonte: Elaboração própria.

A partir das proposições e dos trechos destacados nos Quadros partiremos para a última etapa do EC, a qual se constitui na escrita de um texto analítico. Texto este que será denominado Metatexto por estarmos associando o EC com a ATD.

A Escrita do Estado do Conhecimento ou Metatexto?

A metodologia Estado do Conhecimento prevê que, ao final dos procedimentos, sejam escritos textos analíticos das categorias a partir de um processo de triangulação, ou seja, escrever buscando “alinhar”, “costurar”, entrelaçar, aproximar, cruzar três fontes de informações: 1) dados empíricos (aqui entendidos como os resultados encontrados nas publicações selecionadas); 2) autores que estudam a temática (referencial teórico); e 3) proposições do pesquisador.

Com esse propósito, podem ser incluídas nesses textos citações curtas, longas, diretas, indiretas, paráfrases tanto dos autores presentes no Estado do Conhecimento quanto dos autores do aporte teórico da pesquisa. Importante destacar aqui também o aspecto autoral dessa etapa do Estado do Conhecimento, pois cada sujeito que escreve carrega em si diferentes vivências e pontos de vista sobre o mesmo assunto.

Aproximar ou distanciar as publicações do Estado do Conhecimento com o que se pretende investigar, explicitando, por fim, os aspectos que se assemelham e se distanciam entre os trabalhos encontrados e a pesquisa que se pretende realizar. Para esse fim, pode-se “encaixar” o estudo em uma das *Categorias*, comparar abordagens teóricas e metodológicas, entre outras, com o objetivo de demonstrar em que medida o estudo acompanha ou avança em relação ao que já foi (e ainda está) sendo dito por outros pesquisadores sobre o assunto, destacando, assim, seu caráter inovador na produção do conhecimento.

A ATD apresenta, como forma de comunicar os resultados da análise, a elaboração de um metatexto, o qual é estruturado pelos fragmentos de textos que compõem as categorias, pela interpretação do autor e por trechos de autores que escrevem sobre a temática, os teóricos. Sendo assim, o metatexto é um texto escrito a partir de outros textos.

Nesse ponto, é possível perceber, mais uma vez, o entrelaçamento de uma etapa do EC com uma etapa da ATD e, portanto, nossa escrita do EC será um metatexto.

A seguir, apresentamos, a título de exemplificação, um breve recorte da escrita desse metatexto acerca dos trabalhos encontrados. Afinal, a grande questão que se coloca aqui é que “[...] é preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (Lüdke; André, 2001, p. 49).

Metatexto – ATD e Método (Auto)biográfico: tecendo processos (auto)formativos ou *recriando a realidade através dos sentidos*.

Este metatexto foi elaborado a partir de fragmentos de textos dos trabalhos selecionados no EC que evidenciavam o uso do Método (Auto)biográfico como meio para coletar dados para a pesquisa ou fonte de dados e como metodologia (auto)formativa, bem como fragmentos de textos que deixavam claro que a ATD foi adotada para analisar os dados textuais coletados nas pesquisas descritas nos trabalhos selecionados.

Mas o que significa essa formação ou (auto)formação? No âmbito do ensino/educação, primeiramente, cabe salientar que a palavra “formação” está implicada em uma dificuldade semântica, podendo se referir tanto ao processo formativo quanto ao resultado da ação empreendida. Além dessa polissemia, o conceito também se encontra ambíguo na medida em que não permite distinção entre a ação de formar e a ação de formar-se, sendo justamente nessa ambiguidade que se sedimenta a razão de ser do Método (Auto)biográfico: o formar-se enquanto (se)forma.

Nesse sentido, podemos ratificar, com esta breve análise, a impossibilidade de separar a pesquisa da formação (pesquisa-formação) – discussão defendida por Finger e Nóvoa (2014) como um dos eixos essenciais do Método Autobiográfico –, considerando que o esforço pessoal para narrar um percurso de vida implica também em uma tomada de consciência.

Também podemos verificar que a escolha por analisar essas narrativas por meio da ATD prolongou esse processo autoformativo, possibilitando a esses pesquisadores, de fato, conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma *práxis* individual, bem como exercer suas potencialidades autorais nas escritas de seus metatextos recriando a realidade através dos sentidos.

Dessa forma, consideramos que se o Método (Auto)biográfico caracteriza-se por sua potência como fonte de dados e metodologia (auto)formativa – validando vozes muitas vezes silenciadas por sistemas excludentes que elegem narrativas hegemônicas como histórias definitivas –, a Análise Textual Discursiva apresenta-se como a ferramenta (o tear) que possibilita o trançar dessas narrativas, que possibilita a interpretação do pesquisador, que, ao se permitir um diálogo autêntico com as narrativas, permite que os fenômenos se mostrem sem amarras e nem verdades absolutas e irrefutáveis.

Considerações Finais

Por meio desse texto, apresentamos um entrelaçamento entre uma metodologia para desenvolver um Estado do Conhecimento e a Análise Textual Discursiva, metodologia qualitativa para analisar informações textuais.

Depreendemos, de nosso EC/ATD, que foi possível demonstrar que há uma articulação entre a ATD e o Método Autobiográfico, a qual vem contribuindo para as pesquisas qualitativas, especialmente nas áreas de Educação e ensino. E podemos ir além: percebemos que a escolha por analisar essas narrativas por meio da ATD prolongou esse processo autoformativo, possibilitando a esses pesquisadores, de fato, conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma *práxis* individual, bem como exercer suas potencialidades autorais nas escritas de seus metatextos, tecendo processos (auto)formativos ou, ainda, recriando a realidade através dos sentidos que se mostraram pelos fenômenos analisados.

Por meio das narrativas autobiográficas, pesquisadores colhem seus dados, as pessoas expõem a própria vida, contam suas histórias, e é preciso ter um método para analisar isso, para que as histórias não fiquem soltas. Essa análise/amarração final do pesquisador, por meio de uma metodologia como a ATD, preserva, sim, a história do sujeito, mas acaba tecendo outros sentidos. Tudo isso pode contribuir de forma mais efetiva para a (auto)formação.

Referências

BARBOSA, R. C. **Mulheres e formação docente em tempos de TIC: narrativas de experiências de inclusão, competências e empoderamento na UFPB Virtual**. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Lisboa: Ministério da Saúde; Dep. de Recursos Humanos da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2014. p. 29-56.

FERREIRA, Renan da Costa. **Constituir-se docente no ensino religioso**: memórias, trajetórias, desafios e possibilidades no processo autoformativo de docentes da Rede Marista de Educação. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdade EST, São Leopoldo, 2020.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: EPU, 2001.

MADEIRA, L. C. N. **Do sangue à tinta**: a escrita de si como mediação para a autonomia de estudantes que se auto lesionam. 2020. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021.

NEVES, J. G. **Histórias de vida no contexto da educação popular**: narrativas, projetos de vida e (auto) formação. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Lisboa: Ministério da Saúde; Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2014.

OLIVEIRA, Fernanda Feitoza de; SILVA, Maria Clara. Pesquisa narrativa e (auto)biográfica na formação de professores de ciências dos anos iniciais: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7794>. Acesso em: 20 nov. 2024.

OLIVER, N. A. D. **Narrativas autobiográficas e formação docente autônoma e reflexiva com enfoque CTS envolvendo temas controversos no Ensino de Ciências e Biologia**. 2022. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) — Instituto de Ciências Biológicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

PIRES, M. das G. P. **Sentidos e reconhecimento de não saberes docentes**: um estudo com professores que ensinam Língua Portuguesa. 2023. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2023.

SILVA, A. R.; MARCELINO, V. S. **Análise Textual Discursiva (ATD)**: teoria na prática. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

SILVA, Everton Marques da. **A influência do estágio supervisionado na motivação pela docência em licenciandos em Matemática**. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

SILVA, W. R. S. da; SOUZA, D. P. de; RODRIGUES-MOURA, S. A abordagem PBL (Problem Based Learning) em um curso técnico em enfermagem: elementos autobiográficos da prática docente em anatomia humana. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 7, n. 15, p. 428-452, 2019. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/256>. Acesso em: 29 ago. 2024

ZAWASKI, Tatiane Peres. **A autobiografia no processo de constituição docente: reflexões sobre ser professor do ensino médio**. 2019. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

Sobre os autores

Aguinaldo Robinson de Souza

Doutor e Mestre em Química (USP, 1993, 1987). Professor Adjunto do Departamento de Química (UNESP/Bauru).

Alessandra Salcedo Bittencourt

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Amanda Duarte Pimentel

Doutoranda na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e técnico administrativo em Educação.

Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida

Doutora em Ciências: desenvolvimento socioambiental pela Universidade Federal do Pará – UFPA / *campus* Guamá. Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará – UFPA / *campus* Guamá em Belém. Coordenadora do Grupo de Estudos em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente “GECTSA” (PPGECM/IEMCI/UFPA). Contato: anacpca@ufpa.br

Breno Dias Rodrigues

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da UFPA. Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará – UFPA / *campus* Guamá em Belém. Integrante do Grupo de Estudos em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente “GECTSA” (PPGECM/IEMCI/UFPA). Contato: brenodiasrodrigues91@gmail.com

Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima

Orientadora no Mestrado PPEB/UFPA.

Edilena Castro Souto

Discente do Mestrado PPEB/UFPA.

Elton Casado Fireman

Doutor em Física pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professor titular no Centro de Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Geovanio da Silva Santana

Doutorando em ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor da Educação Básica em Roteiro, Alagoas.

Henrique Nou Schneider

Doutor em Engenharia da Produção (UFSC); mestre em Computação (UNICAMP); bacharel em Engenharia Civil (UFS). Professor do Departamento de Computação e do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Professor aposentado do Instituto Federal de Sergipe. Presidente do Comitê Gestor da Rede MetroAju/RNP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Informática na Educação (GEPIED).

Ivanise Maria Rizzatti

Doutora em Química/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora na Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Universidade Federal de Roraima (UFRR). É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a divulgação científica e seus processos em espaços formais e não formais de ensino. Participa da Red de Competencias Científicas e Innovación Tecnológica do Paraguai. Em 2023, foi subcoordenadora estadual em Roraima do Programa Futuras Cientistas/CETENE. Foi coordenadora dos Programas Profissionais da Área de Ensino na CAPES, gestão 2018-2022. Atualmente é Coordenadora da Área de Ensino na CAPES, gestão 2022-2026 e bolsista produtividade do CNPq nível 1E desde 2023. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0476017687294560>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-2698>. E-mail: niserizzatti@gmail.com

Janaína Bárbara Rangel Silva

Mestra em Ensino e suas Tecnologias, licenciada em Artes Cênicas. Professora na Educação Básica.

Joice Barbosa Bittencourt

Graduanda em psicologia na Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

José Odair da Trindade

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (UNESP/Bauru). Mestre Profissional em Química, área de concentração: Ensino de Química (UFSCar, 2011). Licenciatura Plena em Ciências/Química (FUNDEG, 2001). Professor de Educação Básica – Química (EEPSAMuz/SRE-PC/SEE-MG). Assistente em Administração (IFSULDEMINAS-Muz-Bib).

Jucilene de Souza Silva

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Em Educação e Ensino na Amazônia – UEPA. Licenciada em Ciências Naturais com Habilitação em Química pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Participante do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências – UEPA. Professora atuante na Educação Básica da rede estadual do Pará, na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), lotada no Sistema Modular de Ensino (SOME) no município de Abaetetuba. Contato: jucilene.silva@escola.seduc.pa.gov.br

Kátia Lais Schwade de Jesus Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Associação Plena em Rede, Polo Santarém (PGEDA/UDUCANORTE). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Especialista em Docência da Língua Inglesa pela Universidade da Grande Fortaleza (UGF). Graduada em Letras-Inglês pelo Centro Universitário Luterano de Santarém (CEULS/ULBRA). Professora adjunta do Programa de Letras do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Integrante do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores na Amazônia Paraense” (FORMAZON/UFOPA). Contato: katia.ufopa@hotmail.com

Luely Oliveira da Silva

Pós-doutorado em Síntese Orgânica (UFSCAR). Doutorado e mestrado em Química Orgânica (UFPA). Licenciada em Química. Desenvolve pesquisa na área da química de produtos naturais e síntese orgânica, além de investigar sobre o desenvolvimento profissional de professores de Ciências da Educação Básica, com atenção especial à inovação educacional com produção de

produtos e processos para formação docente. Professora da Universidade do Estado do Pará e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEECA/UEPA). Contato: luely.silva@uepa.br

Nadielli Maria dos Santos Galvão

Doutoranda em Educação (PPGED/UFS), mestra e bacharela em Ciências Contábeis; especialista em Didática, Docência e Tutoria do Ensino a Distância. Professora do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Informática na Educação (GEPIED).

Patrícia Fernanda de Oliveira Cabral

Doutora e Mestre em Ensino de Química (USP, 2019, 2015). Professora Assistente do Departamento de Química (UNESP/Bauru).

Solange Helena Ximenes-Rocha

Fez estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (2017), doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2007), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2003) e especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (1997). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1996). Atualmente, é professora titular da Universidade Federal do Oeste do Pará com atividades na graduação e na pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação). É líder do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores na Amazônia Paraense” (FORMAZON/UFOPA). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, formação de professores, práticas educativas, desenvolvimento profissional docente, estágio supervisionado, metodologia de ensino e aprendizagem da docência. Contato: solange.rocha@ufopa.edu.br

Valéria de Souza Marcelino

Doutora em Ciências Naturais com ênfase em Ensino de Ciências e mestra em Cognição em Linguagem pela UENF. Professora titular do Instituto Federal Fluminense.

Vandrezza Souza dos Santos

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação REAMEC, polo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, com ênfase em Ensino de Química, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGECNEM/UFRN). É professora de Química no Instituto de Natureza e Cultura (INC), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Membro do grupo de pesquisa sobre Diversidade, Biologia, Química e Conservação de Recursos e Ecossistemas Amazônicos e do Parque Científico e Tecnológico do Alto Solimões – PaCTAS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0019955798805246>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3237-9839>. E-mail: vandrezasouza@ufam.edu.br

Wallace Alves Cabral

Doutor e Mestre em Educação (PPGE-UFJF). Licenciado em Química (UFJF). Professor adjunto do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da mesma instituição. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem no Ensino de Ciências (GEPLEC).

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

"Meu primeiro contato direto (mesmo que virtual) com a Valéria Marcelino e o Arthur Rezende aconteceu durante o primeiro curso de ATD que eles ministraram. Essa experiência foi um marco em minha formação acadêmica e profissional, porque era com eles que eu precisava me ancorar para saber se aquilo que eu fazia de ATD era realmente ATD. Dessa experiência, garanto que foi a maior e melhor e que, por meio dela, eu tive novas ideias, inspirações e novos olhares para como enxergar os fenômenos que se mostram nos textos. Isso tem dinamizado a forma que temos usado a ATD em nossas pesquisas aqui no Pará."

Prof. Dr. Sebastião Rodrigues-Moura



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia