E-ISSN 2316-3100

MOMENTO
Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dossiê Temático

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E SUAS INTERFACES METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS

v. 31, n. 03, 2022

Editora da furg



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADEFEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor
DANILO GIROLDO
Vice-Reitor
RENATO DURO DIAS
Chefe de Gabinete do Reitor
JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
DIEGO D'ÁVILA DA ROSA
Pró-Reitor de Infraestrutura
RAFAEL GONZALES ROCHA
Pró-Reitora de Graduação
SIBELE DA ROCHA MARTINS
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
EDUARDO RESENDE SECCHI
Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação
DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL
Presidente
DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares
ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO
ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA
CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA
EDUARDO RESENDE SECCHI
ELIANA BADIALE FURLONG
LEANDRO BUGONI
LUIZ EDUARDO MAIA NERY
MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG
Câmpus Carreiros
CEP 96203 900 – Rio Grande – RS –
Brasil editora@furg.br

Momento

EDITORA CHEFE
Gabriela Medeiros Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

EDITORA ADJUNTA
Ângela Adriane Schmidt Bersch, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

CONSELHO EDITORIAL
Raquel Pereira Quadrado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Joice Araújo Esperança, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Maria Mertzani, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

ASSISTENTE DE EDITOR
Carolina dos Santos Espíndola, Universidade Federal do Rio Grande–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Estela Souza de Castro–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Eugerbia Paula da Rocha–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Jéssica Pereira da Silva–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Lívia Lempek Trindade Monteiro–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Myrna Susan Gowert Madia–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Taís Mendes Alves–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Pedro Henrique da Silva Rodrigues, Universidade Federal do Rio Grande–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Gabrielli da Rosa Furtado, Universidade Federal do Rio Grande–FURG–Rio Grande, RS, Brasil

Solicitamos intercâmbio

Endereço para envio de artigos: http://www.momento.furg.br

Participante do PIDL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

Momento

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Editora da furg

E-ISSN 2316-3100

Momento: Diálogos em Educação	Rio Grande	v. 31 (3)	p. 1-415	2022

Direitos reservados desta edição: Editora da FURG

2022

Capa:
Carolina dos Santos Espindola

Diagramação e formatação:
João Balansin

Revisão Linguística e Ortográfica:
DE RESPONSABILIDADE DOS AUTORES

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411

M732 Momento [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. – Dados eletrônicos. – Vol. 31, n. 03 (set./dez. 2022) – Rio Grande: Ed. da FURG, 1983.

Modo de acesso: <https://periodicos.furg.br/momento>.
Quadrimestral a partir de 2018.
Subtítulo varia.
Publicada por: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, 1983-2007; Instituto de Educação, 2010- .
Suspenso entre 2008 e 2009.
A partir do Vol. 26, n. 2 (2017) passou a ser publicada exclusivamente on-line.
Publicada por: Programa de Pós-graduação em Educação, a partir de 2012; Instituto de Educação. ISSN 2316-3100 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação.

CDU, 2.ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação 37

SUMÁRIO

Editorial..... 7
Editorial em Inglês..... 12
Editorial em Espanhol..... 17

Dossiê Temático

Apresentação do Dossiê..... 22
NOTAS SOBRE O TRABALHO COM A HERMENÊUTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO……... 26
A ANÁLISE DO DISCURSO: uma abordagem teórico-metodológica em pesquisa de formação docente..... 41
PESQUISA BIOGRÁFICA NO CAMPO DAS MIGRAÇÕES E DA INTERCULTURALIDADE..... 68
RUTAS ANALÍTICAS EN CLAVE DE ONTOLOGÍA CRÍTICA: categorías para abordar las prácticas de sí contemporáneas……. 86
A METODOLOGIA DA AUTOCONFRONTAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA AULA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA…….. 108
RODA DE CONVERSA *ON-LINE:* diálogo, reflexão e formação…… 126
A AUTOSCOPIA NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO: compreensão teórico-metodológica de uma observação reflexive…… 144
A TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PESQUISA QUALITATIVA: Práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas do Município de Cordeiros-Bahia..... 161
MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: um diálogo para pesquisa sobre a qualidade de vida……. 179
PESQUISA QUALITATIVA E QUANTITATIVA: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas.....……. 201

Artigos em Fluxo Contínuo

A CATEGORIA GRAMATICAL VERBO E QUESTÕES NORMATIVAS QUE ENVOLVEM O PORTUGUÊS BRASILEIRO..... 219
BRANQUITUDE E PRIVILÉGIOS..... 237

EFEITOS DA PANDEMIA NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA..... 255
ALÉM DA SALA DE AULA: desafios e (im)possibilidades do ensino remoto..... 278
REFLEXOS NEOLIBERAIS: discursos sobre o trabalho em coleções didáticas de Projeto de Vida no Novo Ensino Médio..... 298
FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR POR MEIO DA PESQUISA NO ENSINO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: percepções de licenciandos em ciências da natureza…….. 317
O ESTADO DA ARTE DOS MEMES: em busca de novos caminhos investigativos para o ensino de Língua Portuguesa……... 342
O LUGAR DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estado do conhecimento das produções entre os anos de 2013 e 2022……... 367
CORPOS REDONDOS E POLIEDROS: manifestações de uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental…… 391

Resenha de livro

A UNIVERSIDADE FORA DO ARMÁRIO: inclusão educacional e estresse acadêmico... 412

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDITORIAL V. 31, Nº. 03, 2022

A última edição de 2022 encerra um ano letivo e eleitoral de muitos embates, conflitos e atos de resistência no âmbito educacional e político. Em especial no contexto político as relações interpessoais sofreram desgastes devido à incompatibilidade ou dificuldade argumentativa. *Fake News* recrudesceram conflitos e polaridades que puseram a prova o sistema democrático. Larrosa (2021, p. 16)[1] afirma que "as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação".

Nessa perspectiva, o sistema educacional exerce um papel potente e imprescindível no intuito de fortalecer os debates, os diálogos, as comunicações, a capacidade argumentativa e a importância da palavra. As palavras têm poder e força, as pessoas fazem coisas com as palavras, assim como elas influenciam as pessoas. "As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras" [...] pensar é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece" (LARROSA, 2021, p. 16-17). O autor defende ainda que, a forma como nos relacionamos conosco, com as outras pessoas e com o mundo tem íntima relação com a palavra, tanto escrita como falada.

Enquanto docentes e discentes eternos que somos, - parafraseando Paulo Freire - apostamos na palavra que concretiza os diálogos e as comunicações para estabelecer consensos e dissensos e, dessa forma, potencializar o conhecimento. Portanto, as publicações que compõem essa edição e que destacam os afazeres do ser docente e suas interfaces, visam nutrir o leitor com informações para qualificar estudos, pesquisas, ampliar conhecimentos e corroborar com a ciência tão questionada, atacada, mas imprescindível para a manutenção da vida e da humanidade.

A edição 3 do ano de 2022 é composta por 10 artigos de fluxo contínuo e o Dossiê "**A pesquisa em Educação e suas interfaces metodológicas e epistemológicas"** que evidencia os avanços da pesquisa no âmbito da educação. Os artigos que o compõe tratam sobre abordagens de pesquisa, instrumentos de/para a produção de dados, técnicas de análise de dados, bem como outras reflexões sobre a temática.

Assim como no dossiê, os artigos de fluxo contínuo também denotam os avanços e

[1] LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

aprofundamentos das pesquisas na educação, além da pluralidade no que se refere às temáticas a que os autores e autoras se debruçam.

Sheila Fabiana de Pontes Casado e Edmilson Luiz Rafael, autores do artigo intitulado "**A categoria gramatical verbo e questões normativas que envolvem o português brasileiro**", visaram verificar as limitações dos aspectos normativos que envolvem a categoria gramatical verbo no Português Brasileiro, de forma mais específica no que se refere à conceptualização do verbo em coexistência de seu pragmatismo. As críticas aos paradigmas tradicionais de gramática endereçada aos professores de Língua Portuguesa possibilitam a esses um repensar da práxis e a (re) construção de critérios mais coesos à funcionalidade do verbo.

"**Branquitude e Privilégios**" escrito por Janete Santos da Silva Monteiro de Camargo, Eliane Rose Maio e Teresa Kazuko Teruya é oriundo de inquietações provocadas pela disciplina Educação Escolar e Diversidade, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). O mote da pesquisa foi o tema da redação do vestibular da UEM, de 2021, o qual tinha como título: "O racismo em questão no Brasil: privilégios brancos em discussões atuais". Os resultados revelam um racismo estrutural no contexto da sociedade brasileira. Ademais, na concepção de branquitude está incutido questões ideológicas, identitárias, sociais, políticas, econômicas, relações de poder, entre outras. etc.

Os autores Francisco Elionardo de Melo Nascimento, Grazielly Stefany Pinto Fontinele e Laís Raiane Feitosa Melo Paulino investigaram as mudanças causadas pela pandemia de Covid-19 na prática docente dos professores do curso de Pedagogia da Faculdade Ieducare, com o título "**Efeitos da pandemia na prática docente de professores do curso de pedagogia".** Os resultados revelaram que em um período muito curto de tempo, os professores se ajustaram às tecnologias, as quais se tornaram imprescindíveis no exercício docente. Outros fatores como qualificar as habilidades, ampliar o tempo investido para os afazeres docentes, a reformulação da práxis, tiveram que ser reorganizados com as demais obrigações de ordem pessoal e profissional o que gerou uma sobrecarga e exaustão.

Outra contribuição que tem como mote a pandemia e o ensino remoto é o artigo **"Além da sala de aula: desafios e (im)possibilidades do ensino remoto"** de autoria de Robson Lima de Arruda e Robéria Nádia Araújo Nascimento. A pesquisa ouviu 48 participantes e os dados revelaram aspectos da (in)viabilidade do ensino remoto emergencial quando foram

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 7-11, set./dez.,2022.
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

considerados critérios de inclusão tecnológica, qualidade e eficiência dos processos. A pandemia exigiu que a família estivesse mais presente na educação dos filhos, sobretudo no acompanhamento pedagógico. Contudo, também ficou evidente que os familiares não são profissionais do ensino, fato que recrudesceu o lugar da escola e dos docentes no processo de acesso ao conhecimento sistematizado.

O artigo **"Reflexos neoliberais: discursos sobre o trabalho em coleções didáticas de Projeto de Vida no Novo Ensino Médio",** de Francisco Vieira da Silva e Edvânia Batista de Morais analisam o Projeto de Vida, proposto a partir da reforma do Ensino Médio e articulado com a BNCC como um componente fundamental (embora não obrigatório). De acordo com o *site* da BNCC, o Projeto de Vida constitui um instrumento por meio do qual o estudante do novo Ensino Médio pode delinear seus percursos formativos. Assim, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), edição de 2021, organizou-se de modo a atender o componente Projeto de Vida. A análise dos dados indica que os materiais didáticos de Projeto de Vida tendem a engendrar discursos sobre o trabalho em confluência com os desígnios da racionalidade neoliberal.

Com o objetivo de investigar, segundo as percepções de residentes pedagógicos em Ciências da Natureza, as contribuições de uma experiência formativa envolvendo pesquisa no ensino e práticas interdisciplinares para a formação interdisciplinar Maycon dos Santos Souza e Gisele Soares Lemos Shaw colaboram com essa edição por meio do artigo "**Formação interdisciplinar por meio da pesquisa no ensino na residência pedagógica: percepções de licenciandos em ciências da natureza".** Problematizam sobre a formação de professores de Ciências ao levantarem diversos fatores que a constituem – a formação – como aspectos pessoais e culturais até aspectos sociais e econômicos.

"O estado da arte dos memes: em busca de novos caminhos investigativos para o ensino de Língua Portuguesa" de Luisyane de Maria Carlos Terrado e Marize Barros Rocha Aranha objetivou a compilação de um inventário de produções científicas relacionadas aos memes de internet nas aulas de Língua Portuguesa. A partir dos resultados do estudo é possível afirmar que a escola, agência de letramento na sociedade, é influenciada e impactada pelos avanços tecnológicos e tem promovido possibilidades outras de interação social, bem como novos gêneros textuais/discursivos têm ganhado visibilidade, tal como o meme. Fato que

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU
Editora da furg

demanda da escola investimentos para que habilidades sejam desenvolvidas para a construção de competência leitora e do letramento crítico.

O artigo **"O lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil: um estado do conhecimento das produções acadêmicas entre os anos de 2013 e 2022"**, escrito por Carolina dos Santos Espíndola e Juliane de Oliveira Alves Silveira apresenta um estado do conhecimento sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil, temática que vem sendo cada vez mais discutida entre os pesquisadores e teóricos do campo da educação. O objetivo deste artigo é contribuir para a compreensão do lugar que ocupam a leitura e a escrita na Educação Infantil e, consequentemente, do lugar que ocupam as produções sobre a temática em eventos e revistas científicas. Percebe-se, a partir dos dados coletados, que apesar das discussões sobre a leitura e a escrita estarem ganhando cada vez mais força entre os pesquisadores que abordam diferentes concepções de trabalho envolvendo a leitura e a escrita na Educação Infantil, os espaços que abrigam discussões especificamente sobre esta etapa da educação, como carecem de pesquisas, trabalhos, artigos e relatos de experiência sobre a temática.

Finalizando a seção de fluxo contínuo da revista, temos a contribuição de Wagner Marcelo Pommer e Gabriella Amorim Araújo Daruix com o artigo **"Corpos redondos e poliedros: Manifestações de uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental".** A pesquisa teve por objetivo observar e analisar os registros de representação semiótica, mobilizados por uma professora polivalente em uma sequência de três aulas sobre corpos redondos e poliedros no 5º ano, de uma escola da rede pública da cidade de São Paulo, no ano de 2016. Os resultados desta pesquisa reforçam a hipótese da importância de o professor ter conhecimento sobre os processos cognitivos de transformação e conversão dos registros de representação semiótica.

Essa edição da revista conta ainda com a resenha do livro, por meio da ótica de Suzanei de Oliveira Medrado, "**A universidade fora do armário: Inclusão educacional e estresse acadêmico",** obra que tem como autores Diego Tomasino e Alejandro Lanuque. O livro constituído por seis capítulos em seu prefácio anuncia seu teor que trata das demandas do mundo globalizado em crescimento e dos recursos tecnológicos em ampliação no espaço da universidade. Além disso, a diversidade instaurada nesse espaço – da universidade – promovedora de desafios e estresses, visto que as diferenças nem sempre são aceitas e

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 7-11, set./dez.,2022.
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

respeitadas. A leitura nos provoca a refletir sobre a necessidade de a universidade acolher as novas e crescentes demandas de estudantes.

Para encerrar o editorial retomamos Larrosa (2018 p. 22)[2] quando reafirma "escrever é fazer experiência, não apenas relatá-la". Precisamos de palavras que façam acontecer nossa experiência e que ampliem as nossas dimensões de percepção, de compreensão, nossa visão a fim de entender as coisas por diferentes perspectivas. Nesse sentido, desejamos que a leitura das palavras desta edição promova no/na leitor/a experiências significativas.

Editoras

Profª. Drª. Gabriela Medeiros Nogueira
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Profª. Drª. Ângela Adriana Schmidt Bersch
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Assistentes Editoriais

Jéssica Pereira da Silva
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Myrna Gowert Madia Berwaldt
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Pedro Henrique da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Taís Mendes Alves
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

[2] LARROSA, Jorge. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDITORIAL v. 31, nº. 03, 2022

The last 2022 issue ends a school and electoral year which has had many setbacks, conflicts and resistance acts in Education and Politics. Interpersonal relations have been eroded due to incompatibility and difficulty in argumentation, mainly in the political context. Fake news have aggravated conflicts and polarities that have put the democratic system to the test. Larrosa (2021, p. 16)[1] stated that "words produce meaning, create realities and sometimes work as powerful mechanisms of subjectivation.

In this respect, the educational system plays a potent and essential role in strengthening debates, dialogues, communication, argumentative capacity and importance of words, which have power and strength; people make things with words and they influence people. "Words determine our thoughts because we do not think with thoughts, but with words" […] to think is mainly to give sense to what we are and to what happens to us" (LARROSA, 2021, p. 16-17). The author also advocates that the way we relate to ourselves, to other people and to the world has close relation to words, both written and spoken ones.

Since we are teachers and eternal students – a paraphrase of Paulo Freire –, we believe in words that concretize dialogues and communication to reach consensus and dissensus and, thus, potentialize knowledge. Therefore, publications that compose this issue – and highlight teachers' work and its interfaces – aim at providing readers with information to qualify their studies, broadening knowledge and corroborating Science, which has been questioned and attacked but which is essential to maintain life and humanity.

Issue no. 3 in 2022 is composed of 10 papers in the continuous flow and the dossier "**Research into Education and its methodological and epistemological interfaces**" which highlights advances in research into Education. Papers address research methodology, tools for data production and techniques of data analysis; thus, they lead to further reflection on the theme.

Papers in the continuous flow also show advances and in-depth investigations into Education in several themes on which their authors focus.

Sheila Fabiana de Pontes Casado and Edmilson Luiz Rafael, the authors of the paper

[1] LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

entitled "**The grammatical category *verb* and normative issues that involve Brazilian Portuguese**", aimed at investigating limitations of normative aspects that involve the grammatical category *verb* in Brazilian Portuguese, mainly regarding verb conceptualization along with its pragmatism. Criticism of traditional paradigms of grammar addressed at Portuguese teachers enables them to think over their practices and (re)construct criteria that are more cohesive with verb functionality.

"**Whiteness and Privileges**", which was written by Janete Santos da Silva Monteiro de Camargo, Eliane Rose Maio and Teresa Kazuko Teruya, results from uneasiness caused by the course School Education and Diversity taught in the Post-graduate Program in Education at the Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). The topic of the study was the title of the composition proposed by the 2021 UEM entrance exam: "Racism under debate in Brazil: white privileges in current discussions". Results show structural racism in the Brazilian society. In addition, not only ideological, identity, social, political and economic issues, but also power relations, are struck into the conception of whiteness.

Francisco Elionardo de Melo Nascimento, Grazielly Stefany Pinto Fontinele and Laís Raiane Feitosa Melo Paulino investigated changes caused by the COVID-19 pandemic in Pedagogy professors' practices at the Faculdade Ieducare and wrote "**Effects of the pandemic on Pedagogy professors' practices**". Results showed that professors adapted to technologies that became essential to their practices in a very short time. Other factors, such as skill qualification, increase in time needed for teaching tasks and practice reformulation, which had to be reorganized along with personal and professional obligations, generated overload and exhaustion.

Another contribution whose topic is the pandemic and online teaching is the paper entitled "**Beyond the classroom: challenges and (im)possibilities of online teaching**", which was written by Robson Lima de Arruda and Robéria Nádia Araújo Nascimento. The study interviewed 48 participants and data showed aspects of in(viability) of emergency online teaching when criteria of technological inclusion and quality and efficiency of processes were considered. The pandemic made families participate more in their children's education, mainly in pedagogical monitoring. However, it was also clear that family members are not teaching professionals, a fact that strengthened the role of school and teachers in the process of access

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

to systematized knowledge.

The paper "**Neoliberal reflexes: discourses on work in Life Project didactic collections in the new High School**", written by Francisco Vieira da Silva and Edvânia Batista de Morais, analyzes the Life Project which was proposed by the High School Reform and articulated with the BNCC as a fundamental (but not mandatory) component. The BNCC site informs that the Life Project is an instrument which enables the new High School students to outline their educational paths. Thus, the 2021 National Program of Books and Didactic Material (PNLD) was organized so as to meet demands of the Life Project. The analysis of data shows that Life Project didactic material tend to produce discourses on work that agree with purposes of neoliberal rationality.

Maycon dos Santos Souza and Gisele Soares Lemos Shaw aimed at investigating contributions of an educational experience which involved research into interdisciplinary teaching and practices to achieve interdisciplinary education from the perspectives of pedagogical residents in Sciences of Nature. The title of their paper is "**Interdisciplinary education through research into teaching in pedagogical residency: perceptions expressed by Sciences of Nature undergraduates**". They problematize Science teacher education while they address several factors, such as personal, cultural, social and economic ones, which constitute the process.

"**State-of-the-art memes: in search of new investigative paths in Portuguese teaching**" by Luisyane de Maria Carlos Terrado and Marize Barros Rocha Aranha aimed at compiling scientific production related to internet memes in Portuguese lessons. Results of the study enable us to state that school – the literacy agency in society – is influenced by technological advances, has created possibilities of social interaction and has made new textual/discursive genres, such as memes, become visible. This fact requires schools to make investments so that skills may be developed to construct reading competence and critical literacy.

The paper **"The place of reading and writing in Preschool Education: a state of knowledge of the academic productions between the years 2013 and 2022"**, written by Carolina dos Santos Espíndola and Juliane de Oliveira Alves Silveira, presents a state of knowledge (MOROSINI and FERNANDES, 2012) about reading and writing in Preschool

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU
Editora da furg

Education, a subject that has been increasingly discussed among researchers and theorists in the field of education. From the data collected it can be observed that although the discussions about reading and writing are gaining more and more force among researchers who address different work concepts involving reading and writing in Preschool Education, the spaces that hold discussions specifically about this stage of education lack research, works, papers, and experience reports on the subject.

The last paper in the continuous flow in this issue was written by Wagner Marcelo Pommer and Gabriella Amorim Araújo Daruix. It is entitled **"Round bodies and polyhedrons: a fifth-grade teacher's remarks**". Their study aimed at observing and analyzing records of semiotic representation collected by a versatile teacher in three lessons about round bodies and polyhedrons taught to fifth graders in a public school in São Paulo, SP, in 2016. Results reinforce the hypothesis that it is important for teachers to know about cognitive processes of transformation and conversion of records of semiotic representation.

This issue includes Suzanei de Oliveira Medrado's review of **"The university out of the closet: educational inclusion and academic stress**" written by Diego Tomasino and Alejandro Lanuque. The preface of the 6-chapter book explains its scope, which deals with demands in an expanding globalized world and technological resources in universities. Besides, diversity in these spaces – universities – triggers challenges and stress since differences may not be accepted and respected. Reading it makes us reflect on the need that universities have to support students' new and growing demands.

To close this editorial, we would like to state Larossa (2018 p. 22)[2]: "to write is to have an experience, rather than merely report it". We need words that make our experience happen and broaden our dimensions of perception, comprehension and view to understand things from different perspectives. Thus, we hope that reading the words that compose this issue leads to significant experiences.

[2] LARROSA, Jorge. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Editors

Gabriela Medeiros Nogueira, Ph. D.
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Ângela Adriana Schmidt Bersch, Ph. D.
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Editors' assistants

Jéssica Pereira da Silva
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Myrna Gowert Madia Berwaldt
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Pedro Henrique da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Taís Mendes Alves
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDITORIAL V. 31, Nº. 03, 2022

La última edición de 2022 concluye un año escolar y electoral de muchos embates, conflictos y actos de resistencia en el ámbito educativo y político. En especial en el contexto político las relaciones interpersonales sufrieron desgastes debido a la incompatibilidad o dificultad argumentativa. *Fake News* han recrudecido conflictos y polaridades que han puesto a prueba el sistema democrático. Larrosa (2021, p. 16) afirma que "las palabras producen sentido, crean realidades y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación".

En esa perspectiva, el sistema educativo ejerce un papel potente e imprescindible en el intento de fortalecer los debates, los diálogos, las comunicaciones, la capacidad argumentativa y la importancia de la palabra. Las palabras tienen poder y fuerza, las personas hacen cosas con las palabras, así como ellas influyen a las personas. "Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos, sino con palabras "[...] pensar es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos sucede" (LARROSA, 2021, p. 16-17). El autor sostiene además que, la forma como nos relacionamos con nosotros, con las otras personas y con el mundo tiene íntima relación con la palabra, tanto escrita como hablada.

Como docentes y discentes eternos que somos, - parafraseando a Paulo Freire - apostamos en la palabra que concreta los diálogos y las comunicaciones para establecer consensos y disensos y, de esa forma, potenciar el conocimiento. Por lo tanto, las publicaciones que componen esa edición y que destacan los quehaceres del ser docente y sus interfaces, visan nutrir al lector con informaciones para calificar estudios, investigaciones, ampliar conocimientos y corroborar con la ciencia tan cuestionada, atacada, pero imprescindible para el mantenimiento de la vida y de la humanidad.

La edición 3 del año 2022 está compuesta por 10 artículos de flujo continuo y el Dossier "**La investigación en Educación y sus interfaces metodológicas y epistemológicas"** que evidencia los avances de la investigación en el ámbito de la educación. Los artículos que lo componen tratan sobre enfoques de investigación, instrumentos de/para la producción de datos, técnicas de análisis de datos, así como otras reflexiones sobre la temática.

Así como en el dossier, los artículos de flujo continuo también denotan los avances y profundizaciones de las investigaciones en la educación, además de la pluralidad en lo que se

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

refiere a las temáticas a que los autores y autoras se ocupan.

Sheila Fabiana de Pontes Casado y Edmilson Luiz Rafael, autores del artículo titulado **"La categoría gramatical verbo y cuestiones normativas que involucran el portugués brasileño"**, visaron verificar las limitaciones de los aspectos normativos que envuelven la categoría gramatical verbo en el Portugués Brasileño, de forma más específica en lo que se refiere a la conceptualización del verbo en coexistencia de su pragmatismo. Las críticas a los paradigmas tradicionales de gramática dirigida a los profesores de Lengua Portuguesa posibilitan a estos un repensar de la praxis y la (re)construcción de criterios más cohesivos a la funcionalidad del verbo.

"**La blancura y los privilegios"** escrito por Janete Santos da Silva Monteiro de Camargo, Eliane Rose Mayo y Teresa Kazuko Teruya es oriundo de inquietudes provocadas por la disciplina Educación Escolar y Diversidad, vinculada al Programa de Posgrado en Educación, de la Universidad Estatal de Maringá (PPE/UEM). El lema de la investigación fue el tema de la redacción del vestibular de la UEM, de 2021, el cual tenía como título: "El racismo en cuestión en Brasil: privilegios blancos en discusiones actuales". Los resultados revelan un racismo estructural en el contexto de la sociedad brasileña. Además, en la concepción de la blancura está inculcado cuestiones ideológicas, identitarias, sociales, políticas, económicas, relaciones de poder, entre otras. etc.

Los autores Francisco Elionardo de Melo Nascimento, Grazielly Stefany Pinto Fontinele y Laís Raiane Feitosa Melo Paulino investigaron los cambios causados por la pandemia de Covid-19 en la práctica docente de los profesores del curso de Pedagogía de la Facultad Ieducare, con el título **"Efectos de la pandemia en la práctica docente de los profesores del curso de pedagogía"**. Los resultados revelaron que en un período muy corto de tiempo, los profesores se ajustaron a las tecnologías, las cuales se tornaron imprescindibles en el ejercicio docente. Otros factores como calificar las habilidades, ampliar el tiempo invertido para los quehaceres docentes, la reformulación de la praxis, tuvieron que ser reorganizados con las demás obligaciones de orden personal y profesional lo que generó una sobrecarga y agotamiento.

Otra contribución que tiene como lema la pandemia y la enseñanza remota es el artículo **"Más allá del aula: desafíos e (im)posibilidades de la enseñanza remota"** de autoría de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Robson Lima de Arruda y Robéria Nádia Araújo Nascimento. La investigación escuchó a 48 participantes y los datos revelaron aspectos de la (in)viabilidad de la enseñanza remota de emergencia cuando fueron considerados criterios de inclusión tecnológica, calidad y eficiencia de los procesos. La pandemia exigió que la familia estuviera más presente en la educación de los hijos, sobre todo en el acompañamiento pedagógico. Sin embargo, también quedó evidente que los familiares no son profesionales de la enseñanza, hecho que recrudeció el lugar de la escuela y de los docentes en el proceso de acceso al conocimiento sistematizado.

El artículo "**Reflejos neoliberales: discursos sobre el trabajo en colecciones didácticas de Proyecto de Vida en la Nueva Enseñanza Media"**, de Francisco Vieira da Silva y Edvânia Batista de Morais analizan el Proyecto de Vida, propuesto a partir de la reforma de la enseñanza media y articulado con la BNCC como un componente fundamental (aunque no obligatorio). De acuerdo con el sitio de la BNCC, el Proyecto de Vida constituye un instrumento por medio del cual el estudiante de la nueva Enseñanza Media puede delinear sus itinerarios formativos. Así, el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD), edición de 2021, se organizó de modo a atender el componente Proyecto de Vida. El análisis de los datos indica que los materiales didácticos de Proyecto de Vida tienden a engendrar discursos sobre el trabajo en confluencia con los designios de la racionalidad neoliberal.

Con el objetivo de investigar, según las percepciones de residentes pedagógicos en Ciencias de la Naturaleza, las contribuciones de una experiencia formativa que involucra investigación en la enseñanza y prácticas interdisciplinares para la formación interdisciplinaria Maycon dos Santos Souza y Gisele Soares Lemos Shaw colaboran con esa edición por medio del artículo **"Formación interdisciplinaria a través de la búsqueda en la enseñanza en residencia pedagógica: percepciones de los licenciados en ciencias de la naturaleza".** Problematizan sobre la formación de profesores de Ciencias al plantear diversos factores que la constituyen - la formación - como aspectos personales y culturales hasta aspectos sociales y económicos.

"El estado del arte de los memes: en la búsqueda de nuevos caminos investigativos para la enseñanza de Lengua Portuguesa" de Luisyane de Maria Carlos Terrado y Marize Barros Rocha Aranha objetivó la compilación de un inventario de producciones científicas relacionadas a los memes de internet en las clases de lengua portuguesa. A partir de los

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

resultados del estudio es posible afirmar que la escuela, agencia de letramento en la sociedad, es influenciada e impactada por los avances tecnológicos y ha promovido posibilidades otras de interacción social, así como nuevos géneros textuales/discursivos han ganado visibilidad, tal como el meme. Hecho que demanda de la escuela inversiones para que habilidades sean desarrolladas para la construcción de competencia lectora y del letramento crítico.

El artículo **"El lugar de la lectura y la escritura en la Educación Infantil: un estado del conocimiento de las producciones académicas entre los años 2013 y 2022"**, escrito por Carolina dos Santos Espíndola e Juliane de Oliveira Alves Silveira, presenta un estado del conocimiento (MOROSINI y FERNANDES, 2012) sobre la lectura y la escritura en la Educación Infantil, temática que viene siendo cada vez más discutida entre los investigadores y teóricos del campo de la educación. Se percibe, a partir de los datos recogidos, que a pesar de las discusiones sobre la lectura y la escritura están ganando cada vez más fuerza entre los investigadores que abordan diferentes concepciones de trabajo envolviendo la lectura y la escritura en la Educación Infantil, los espacios que albergan discusiones específicamente sobre esta etapa de la Educación carecen de investigaciones, trabajos, artículos y relatos de experiencias sobre la temática.

Finalizando la sección de flujo continuo de la revista, tenemos la contribución de Wagner Marcelo Pommer y Gabriella Amorim Araújo Daruix con el artículo **"Cuerpos redondos y poliedros: Manifestaciones de una profesora del 5º año de la Enseñanza Primaria".** La investigación tuvo por objetivo observar y analizar los registros de representación semiótica, movilizados por una profesora polivalente en una secuencia de tres clases sobre cuerpos redondos y poliedros en el 5º año, de una escuela de la red pública de la ciudad de São Paulo, en el año 2016. Los resultados de esta investigación refuerzan la hipótesis de la importancia de que el profesor tenga conocimiento sobre los procesos cognitivos de transformación y conversión de los registros de representación semiótica.

Esa edición de la revista cuenta aún con la reseña del libro, por medio de la óptica de Suzanei de Oliveira Medrado, **"La universidad fuera del armario: Inclusión educacional y estrés académico"**, obra que tiene como autores a Diego Tomasino y Alejandro Lanuque. El libro constituido por seis capítulos en su prólogo anuncia su contenido que trata de las demandas del mundo globalizado en crecimiento y de los recursos tecnológicos en ampliación en el

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

espacio de la universidad. Además, la diversidad instaurada en ese espacio - de la universidad - promotora de desafíos y estreses, ya que las diferencias no siempre son aceptadas y respetadas. La lectura nos provoca a reflexionar sobre la necesidad de que la universidad acoja las nuevas y crecientes demandas de estudiantes.

Para encerrar el editorial retomamos Larrosa (2018 p. 22)[1] cuando reafirma "escribir es hacer experiencia, no solo reportarla". Necesitamos palabras que hagan realidad nuestra experiencia y que amplíen nuestras dimensiones de percepción, de comprensión, nuestra visión a fin de entender las cosas desde diferentes perspectivas. En ese sentido, deseamos que la lectura de las palabras de esta edición promueva en el/ la lector/a experiencias significativas.

Editoriales

Profª.Drª. Gabriela Medeiros Nogueira
Universidade Federal de Río Grande – FURG

Profª. Drª. Ângela Adriana Schmidt Bersch
Universidade Federal de Río Grande – FURG

Asistentes Editoriales

Jéssica Pereira da Silva
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Myrna Gowert Madia Berwaldt
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Pedro Henrique da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Taís Mendes Alves
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

[1] LARROSA, Jorge. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

APRESENTAÇÃO

A pesquisa na educação tem sido um movimento singular em relação aos avanços de estudos educacionais. Por isso, propomos neste dossiê estabelecer diálogos sobre estas perspectivas da pesquisa em educação e suas interfaces metodológica e epistemológica. Assim, os textos que o compõe remetem as abordagens de pesquisa, instrumentos de produção de dados, técnicas de análise de dados entre outras reflexões relacionadas ao tema.

Nesse Dossiê, buscamos disseminar as produções resultantes de estudos e pesquisas realizadas em contexto educacional (nacional e internacional) que visam a reconfiguração da pesquisa em educação. Versa sobre a pesquisa e suas interfaces, dando visibilidade às perspectivas metodológicas e epistemológicas no campo da Educação. As discussões aqui propostas dialogam sobre investigações diversas, considerando as especificidades de cada interface apresentada e sua contribuição no campo de pesquisas quer seja metodologicamente quer seja epistemologicamente.

No artigo, "**Notas sobre o trabalho com a Hermenêutica na pesquisa em Educação",** de Rodrigo Matos-de-Souza, o autor apresenta um ensaio com base nas teorias schleiermacherianas e ricoeurianas uma proposição para o trabalho de interpretação textual nas pesquisas educacionais. Compreendendo a Hermenêutica como um caminho teórico, metodológico e de análise para os exercícios de linguagem que prefiguram muitos trabalhos do referido campo de investigação, o autor a aproxima da pesquisa em educação provocando reconexões e reflexões de pesquisadores quanto a importância do uso das teorias de interpretação e da necessidade de um trabalho cuidadoso com a linguagem do outro.

Célia Zeri de Oliveira, Jailma Bulhões Campos e Marcia Andréa Almeida de Oliveira, no artigo "**A Análise do Discurso: uma abordagem teórico-metodológica em pesquisa de formação docente"**, apresentam a Análise do Discurso como um procedimento teórico-metodológico, apresentando três de suas abordagens, a saber: dialógica, psicanalítica e crítica. Apresentam um quadro multidimensional de análises discursivas como foco para pesquisas acerca da formação docente, tendo a análise do discurso como método de análise de dados verbais e não-verbais colhidos a partir de diferentes instrumentos, como questionário, entrevista, diário de campo, dentre outros.

O artigo **"Pesquisa biográfica no campo das migrações e da interculturalidade"**, de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

José González-Monteagudo, Mario León-Sánchez e José M. Barroso-Tristán, apresenta um estudo sobre as contribuições da pesquisa biográfica para o estudo das migrações e da interculturalidade, através do uso de entrevistas biográficas que dão visibilidade e contextualizam social e culturalmente as histórias de vida de crianças e jovens de origem imigrante. Compreendem-na como uma abordagem complexa e plural para estudos sobre imigrantes, centrando nas dimensões epistemológicas e metodológicas, voltadas para o desenvolvimento de pesquisas com qualidade, rigor, senso ético e relevância social.

No artigo, **"Rutas analíticas en clave de ontología crítica: categorías para abordar las prácticas de sí contemporâneas"**, de Oscar Armando Jaramillo García, o autor aborda através de rotas analíticas a teoria foucaltiana sobre a ontologia crítica de nós mesmos, qual seja, a forma na qual estamos sendo produzidos e nos significamos atualmente. Através dessa análise das categorias e dimensões tendo como base teórica os estudos de Foucault, o autor propõe reflexões para problematizar as formas de governo da vida e das relações de poder que operam no capitalismo neoliberal globalizado.

No artigo, "**A metodologia da Autoconfrontação e suas implicações na aula do professor de Língua Portuguesa"**, de Janaina Zaidan, a autora discute as tensões e os limites da metodologia de autoconfrontação, tendo como perspectiva analítica a aula de uma professora de língua portuguesa e suas avaliações acerca do seu agir em sala de aula. Numa perspectiva Bakhtiniana, analisa a condução do ensino de escrita para alunos do ensino médio e nas práticas pedagógicas da docente o curso da intermediação discursiva, evidenciada nas práticas de linguagem.

Lilian Moreira Cruz e Lívia Andrade Coelho, no artigo "**Roda de Conversa *on-line:* diálogo, reflexão e formação"**, analisam por meio de uma roda de conversa *on-line,* a possibilidade de criação de estratégias metodológicas para produção de dados de pesquisas no campo educacional. Assim, a roda de conversa, passa a ser constituída como fonte de dados e também potencializadora para fomentar o diálogo, a reflexão, a formação, entre outras mais especificidades da educação.

No artigo, "**A Autoscopia na investigação em educação: compreensão teórico-metodológica de uma observação reflexiva"**, de Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz, a autora apresenta considerações teóricas e metodológicas sobre a autoscopia como ferramenta de investigação. Esta perspectiva possibilita a compreensão da autoscopia como técnica de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

observação reflexiva inserida na pesquisa em diversas áreas, tendo como foco principal a Educação. Metodologicamente discute sobre a utilização da autoscopia como elemento mediador e reflexivo do próprio participante na situação vivenciada.

No artigo "**A Técnica de Análise de Conteúdo na pesquisa qualitativa: Práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas do Município de Cordeiros-Bahia"** de Zenaura Sousa Sobrinho Pessoa e Nilma Margarida de Castro Crusoé, as autoras buscaram evidenciar a técnica de Análise de Conteúdo como uma metodologia que segue uma organização específica a qual permite ao pesquisador um passo-a-passo (caminho) a seguir para a realização de sua investigação. O estudo também evidenciou que essa técnica produz resultados significativos na pesquisa de abordagem qualitativa, no campo das ciências sociais.

No artigo, "**Materialismo Histórico-Dialético: um diálogo para pesquisa sobre a qualidade de vida",** os autores Welton Cardoso Júnior, Claúdio Pinto Nunes e Berta Leni Costa Cardoso, apresentam um diálogo entre o método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) com o fenômeno da qualidade de vida. Os autores propuseram uma análise sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético como sendo o mesmo que entender seus fenômenos a partir de um determinismo econômico que está sempre em um plano nuclear. A reflexão propõe que este método, em prática, assegura a possibilidade de interpretar estes fenômenos na perspectiva do profissional da Educação Superior.

Por fim, Márcia Mineiro, Mara A. Alves da Silva e Lúcia Gracia Ferreira, no artigo "**Pesquisa qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas"**, apresentam as abordagens paradigmáticas que envolvem a pesquisa, em especial investigações na Educação. As autoras articulam conceitos relativos às abordagens metodológicas – qualitativa e quantitativa – e debatem especificidades paradigmáticas, bem como os paradigmas que as embasam.

A proposição desses artigos que compõem o Dossiê possibilita reflexões e um ressignificar das questões epistemológicas e metodológicas do lugar da Pesquisa em Educação. Assim, agradecemos aos autores que proporcionaram uma apresentação de temáticas significativas para a produção de conhecimentos fundamentais para a construção de uma Educação transformadora e que passa a exigir de seus atores um papel singular para formação e para o desenvolvimento dos futuros profissionais.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Boas reflexões!

Organizadoras

Lúcia Gracia Ferreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

NOTAS PARA O TRABALHO COM A HERMENÊUTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Rodrigo Matos-de-Souza[1]

Resumo: O presente ensaio busca nas teorias schleiermacherianas e ricoeuriana uma proposição para o trabalho de interpretação textual nas pesquisas educacionais. Entendendo que a Hermenêutica pode oferecer, em si, um caminho teórico, metodológico e de análise para os exercícios de linguagem que prefiguram muitos trabalhos do referido campo de investigação, em especial, os trabalhos de análise de textos e documentos, de entrevistas, de grupos de discussão e focal, e no trabalho com o outro que essas técnicas e instrumentos de coleta fornecem. A partir das abordagens teóricas da Hermenêutica Textual e da Teoria da Interpretação, as notas aqui apresentadas investigam o processo de construção de um projeto hermenêutico, em suas particularidades. Além disso, aproxima-se da pesquisa em educação provocando-a a se reconectar com a crítica, um papel que sempre desempenhou, mas, que, nas últimas décadas vem sendo substituído pela escrita, sempre aligeirada, pragmática, que deixa pouco espaço para a leitura e interpretação do que se lê. Conclui conclamando os pesquisadores do campo ao uso das teorias de interpretação, ao trabalho cuidadoso com a linguagem do outro e às muitas aberturas que esse exercício de alteridade nos apresenta.

Palavras-chave: Schleiermacher. Ricoeur. Teoria da Interpretação. Hermenêutica Textual. Pesquisa em Educação.

NOTES TOWARDS WORKING WITH HERMENEUTICS IN EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract: This essay seeks in Schleiermacherian and ricoeurian theories a proposition for the work of textual interpretation in educational research. Understanding that Hermeneutics can offer, in itself, a theoretical, methodological and analytical path for the language exercises that prefigure many works in the aforementioned field of research, in particular, the work of analysis of texts and documents, of interviews, of discussion and focal groups, and in the work with the other that these techniques and instruments of collection provide. From the theoretical approaches of Textual Hermeneutics and Interpretation Theory, the notes presented here investigate the process of building a hermeneutical project, in its particularities. Also, it approaches to research in education provoking it to reconnect with criticism, a role it has always played, but which, in the last decades, has been replaced by writing, always light, pragmatic, which leaves little room for reading and interpretation of what is read. He concludes by calling on researchers in the field to use theories of interpretation, to work carefully with the language of the other, and to the many openings that this exercise of alterity presents us with.

Keywords: Schleiermacher. Ricoeur. Interpretation Theory. Hermeneutics. Educational research.

[1] Doutor em Educação e Contemporaneidade, Mestre em Estudo de Linguagens e Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Professor permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP) e em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) da Universidade de Brasília - UnB. Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (mandato 2020-2022). E-mail de contato: rodrigomatos@unb.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

NOTAS PARA TRABAJAR CON LA HERMENÉUTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Resumen: El presente ensayo busca en las teorías schleiermacherianas y ricoeurianas una propuesta para el trabajo de interpretación textual en las investigaciones educativas. Entendiendo que la Hermenéutica puede ofrecer, en sí misma, un camino teórico, metodológico y analítico para los ejercicios de lenguaje que prefiguran muchos trabajos del mencionado campo de investigación, especialmente los trabajos de análisis de textos y documentos, entrevistas, discusión y grupos focales, y en el trabajo con el otro que estas técnicas e instrumentos de recolección proporcionan. Desde los enfoques teóricos de la Hermenéutica Textual y la Teoría de la Interpretación, los apuntes que aquí se presentan investigan el proceso de construcción de un proyecto hermenéutico, en sus particularidades específicas. Además, se acerca a la investigación en educación provocando que ésta vuelva a conectar con la crítica, un papel que siempre ha desempeñado, pero que, en las últimas décadas, ha sido sustituido por la escritura, siempre ligera, pragmática, que deja poco espacio para leer e interpretar lo que se lee. Concluye haciendo un llamamiento a los investigadores de este campo para que utilicen las teorías de la interpretación, para que trabajen cuidadosamente con el lenguaje del otro y con las múltiples aperturas que nos presenta este ejercicio de alteridad

Palavras-clave: Schleiermacher. Ricoeur. teoría de la interpretación. hermenéutica textual. investigación en educación.

Nota introdutória

Venho a alguns anos labutando como professor em disciplinas de caráter metodológico no ensino de graduação e pós-graduação e percebendo, com o passar do tempo que, mesmo com a ampliação do acesso às informações, e a textos os mais variados acessíveis na internet e um sem fim de obras que circulam em modo aberto, a sala de aula segue sendo um importante espaço para se compreender aquilo que se postula como desenho metodológico em uma pesquisa, em qualquer nível universitário. O maior acesso ao conhecimento no lugar de dirimir as dúvidas parece tê-las ampliado, e o ato de ensinar aspectos metodológicos de uma pesquisa científica converteu-se em um exercício de curadoria para pessoas perdidas num labirinto. O que me permite em certa medida fazer essa afirmação – sem que me peçam uma impossível pesquisa que me permita ratificar tal fato cotidiano, como se ele não existisse exclusivamente pela falta de uma investigação sobre – é algo que, normalmente, é desprezado pela academia, a experiência. Não o acúmulo de tempo vivido, por vezes confundido com, mas o deixar-se tocar pelos acontecimentos (MÈLICH, 2012; LARROSA, 2014; ZIZEK, 2017), nesse caso, dos acontecimentos da profissionalidade docente, da experiência de encontrar e escutar atentamente os que entram e saem do labirinto.

Nesses anos como professor fui atravessado por muitas dúvidas de meus alunos, mesmo

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

quando o desenho metodológico era hermético, quando a proposição indicava um simples passo a passo, percebia que nada em termos metodológicos é de fácil ou imediata compreensão. Primeiro, pois a pesquisa entra tardiamente na vida dos pesquisadores, e dominar uma linguagem não é algo que se faz do dia para a noite. Em segundo, os processos de formação de pesquisadores, em especial no Brasil, não possuem a intencionalidade que dizem ter, uma vez que nem os professores envolvidos nos processos como orientadores parecem entender também daquilo que dizem aos seus orientandos. Isso não é uma culpa deles, especificamente, uma vez que ninguém pode apontar de modo seguro como se forma um pesquisador da graduação ao doutorado. Ressalto que aqui não falo das certificações, dessas que habilitam as pessoas a fazer pesquisa científica em uma instituição universitária, mas das condições para ser um pesquisador, cuja variação se dá por área, região, instituição e formação do sujeito envolvido no processo. Em terceiro, e mais adequado às notas que se apresentarão abaixo, o trabalho com o texto vem sendo cada vez mais menosprezado para dar lugar a uma escrita relatorial, de entrega rápida e leitura questionável, que se ocupa em dizer do que se leu e de quem foi lido, e pouco com a análise daquilo que encontrou, ofertando assim uma contribuição, se não original, pelo menos autêntica do trabalho com a linguagem que deveria ser parte essencial do exercício de pesquisa acadêmica nas Ciências Humanas.

A intencionalidade desse texto, que se iniciou como aula e foi ganhando corpo como anotação ensaística é tentar colaborar nesse processo incerto de formação de pesquisadores na área de Educação, que querem trabalhar com a linguagem, e desejam desenvolver um trabalho interpretativo, mas encontram-se tão perdidos como eu me encontrava quando iniciei meu percurso como pesquisador e professor universitário que, é preciso dizer, teve mais momentos de autoformação que de ensino, sem contar os momentos em que em plena angústia desisti de sair do labirinto e fiquei por lá alguns anos, entre perdido e desiludido. Então, se você é esse leitor, com essas necessidades, as notas que se seguem são dedicadas a você.

Primeira nota

Sobre Hermenêutica e Interpretação muito já foi dito e escrito. Pode-se traçar sem muita dificuldade uma linha histórico-epistemológica desse campo, partindo de Schleiermacher a Gadamer, passando por Dilthey e Heidegger e chegando à contemporaneidade (FERREIRA,

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 26-40, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14038
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

2019) – alguns desses autores podem oportunamente aparecer neste ensaio, não os estou ignorando no momento em que aponto para Schleiermacher e Ricoeur como foco de estudo. É uma questão de definição de trabalho, como diria Ricoeur (1977), e como não pretendo fazer nenhum verbete de história da filosofia por aqui, antes um exercício, uma provocação ao trabalho interpretativo no campo da educação, que vem ampliando consistentemente seu interesse pela hermenêutica nas últimas décadas (MISGELD; NICHOLSON; SCHIMIDT; REUSS, 1992; WELLER, 2010; MATOS-DE-SOUZA, 2011; ALVES, 2011; SILVA, 2011; FLICKINGER, 2014; PEREIRA, 2016; MATOS-DE-SOUZA, 2016; SICHELERO, 2019; ARAÚJO, 2019).

De início, não entrarei na dificuldade apontada por Ricoeur (2011) de ter que escolher entre os termos hermenêutica e interpretação, que aqui serão tratados como sinônimos quando necessário, com a exclusividade do uso do primeiro termo quando este fizer referência ao campo de estudo, a Hermenêutica. Entenderei como uma diretriz de trabalho a hermenêutica como teoria da interpretação, a qual se ocupa das operações necessárias para que se dê a compreensão de um texto. Também, é sempre bom avisar a alguém que esteja um pouco perdido por aqui desde o resumo, e das referências aos autores em estudo, trato aqui da hermenêutica textual[2].

Ao me ocupar aqui de Schleiermacher e de Ricoeur o faço por identificar uma complementaridade na proposta hermenêutica de ambos e vislumbrar a complementaridade do projeto schleiermacheriano (2001) na proposta de uma teoria da interpretação por Ricoeur. (2011). O que expõe um significativo avanço para o trabalho de interpretação, cuja melhor compreensão pode contribuir para desenhos mais bem construídos em termos metodológicos por pesquisadores em passos iniciais de investigação. Então, é desse modesto pano de fundo que estamos partimos.

[2] Marco aqui a diferença entre os projetos de hermenêutica operados por Schleiermacher e Dilthey, e retomado por Ricoeur no século XX, notados pelo esforço interpretativo do texto, em relação aos projetos de "Heidegger e Gadamer [que] inscrevem definitivamente a hermenêutica na ontologia e, dissociando-se da discussão metodológica, produzem um discurso hermenêutico a partir de investigações do ser" (MATOS-DE-SOUZA, 2011, p. 23).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Segunda nota

A Hermenêutica surge como disciplina filosófica e metodologia para a compreensão dos mal-entendidos na leitura dos textos clássicos gregos e latinos, no âmbito das Ciências Humanas, muito recentemente e sua origem remonta ao trabalho desenvolvido pelo teólogo, filólogo e filósofo alemão Friedrich Schleiermacher. Existem menções a outros empreendimentos interpretativos no horizonte europeu[3], que estavam mais circunscritas aos estudos das línguas clássicas ocidentais, grego e latim, como nos recorda Schmidt (2012) e o próprio Schleiermacher no início de suas conferências de Halle ao fazer menção aos estudos de Friedrish Ast e Friedrich Wolf, a quem direciona suas críticas subscrevendo os estudos anteriores ao seu como sendo apenas exercícios de leitura das línguas grega e romana. Diferente das tradições apontadas e criticadas pelo exegeta alemão, a compreensão ultrapassaria o texto buscando ocupar-se com a análise de como a interpretação ocorre. Ele procurou perguntar o que significa interpretar – e não interpretar um ou outro texto – em sentido mais geral; e fornecer as razões da interpretação (SCHLEIERMACHER, 2001).

O que se busca com esta técnica é o reestabelecimento dos sentidos – Ricoeur (2011) preferirá o uso do termo significação, que propõe o sentido como discurso – exteriores ao texto impresso, que no contexto schleiermacheriano significa a reconstrução de eventos objetivos e subjetivos de um dado discurso. Para empreender esse método interpretativo, o hermeneuta alemão desenvolveu dois planos de investigação que devem atuar complementarmente em toda tentativa de compreensão de um texto escrito: a interpretação gramatical e a interpretação técnica.

O objetivo principal da interpretação gramatical é a reconstrução dos enunciados de um autor. Antes de qualquer intento interpretativo é preciso compreender a linguagem utilizada pelo autor no momento de sua escrita, pois com o tempo os sentidos mudam, os usos da linguagem ganham novos contornos e as expressões perdem sua utilização estética e cotidiana. Enquanto os textos permanecem, via de regra, pouco alterados ao longo da história. Por isso, reafirmo, é preciso antes de tentar interpretar um autor compreender sua linguagem para se

[3] É importante salientar a Hermenêutica como um projeto interpretativo de matriz europeia, uma vez que existem outros modos de interpretar, com outras condicionantes em outras culturas, ou seja, não é algo universal, tal como podemos compreender da interpretação, já que todas as culturas, cosmologias e tradições filosóficas possuem modos de interpretar a si mesmas, suas próprias teorias da interpretação.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 26-40, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14038
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

obter uma visão em panorama daquilo que seu objeto de leitura estava tentando dizer no momento do estabelecimento do texto escrito – ou como cada vez mais frequente nas Ciências Humanas, transcrito.

Conhecer a linguagem não deve ser confundido com conhecer a língua, o que inviabilizaria um estudo sobre um autor alemão por um brasileiro não germanófilo, mas também inviabilizaria todos os estudos feitos de autores com os quais não comungamos a língua materna ou da cultura mais imediata, e são muitos. E tornaria, também, provinciana, toda a produção científica das humanidades. O que se trata aqui é de partilhar das nuances, o humor, a ironia e os exemplos impressos na escrita, este sim o horizonte de linguagem partilhada neste tipo de empreitada interpretativa. É, de fato, procurar no que há de comum entre escritor e leitor, sem reduzir o passado ao presente, reconstituindo o lugar do autor na história: sua educação, sua língua (às vezes, suas línguas), sua história (por vezes, de múltiplas fontes e contraditórias entre si) e sua profissão nos dão a possibilidade de compreender melhor sua linguagem, sua escrita (SCHLEIERMACHER, 2001; MARIÑA, 2005; SCHMIDT, 2012; HAUBERT; PRELLWITZ, 2018).

O objetivo secundário da interpretação gramatical schleiermacheriana pode parecer uma obviedade aos leitores contemporâneos, acostumados a ler em seu próprio idioma ou nas línguas de trânsito ocidentais mais comuns, mas estamos falando, à época das conferências de Halle por Schleiermacher, de leitores do Latim e do Grego, sendo esses os 'idiomas da interpretação' para os primeiros intérpretes que utilizaram a hermenêutica como método, daí sua preocupação com a metáfora e com a compreensão da frase (SCHLEIERMACHER, 2001), ou melhor, que o sentido de cada palavra deve ser determinado a partir das palavras ao seu redor. Para ele, para que haja compreensão é preciso reduzir a polissemia de cada palavra contextualizando o discurso. Óbvio, que este movimento se torna desnecessário por quem domina um idioma, uma linguagem e se propõe em termos acadêmicos a desenvolver uma pesquisa em caráter científico.

Além da interpretação gramatical o hermeneuta germânico postula uma interpretação técnica, por vezes também chamada de interpretação psicológica (SCHIMIDT, 2012; RUEDELL, 2012a; OLIVEIRA, 2018). A interpretação técnica é complementar a gramatical e são realizadas ao mesmo tempo no processo de interpretação, com a qual se busca reconstituir o pensamento do autor pela forma como esse expressou seu pensamento na forma escrita. A compreensão técnica é

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a que mais depende do círculo hermenêutico - a ideia defendida por Schleiermacher (2001) de que só se pode compreender o todo a partir das partes e vice-versa -, que se inicia na leitura preliminar do texto (o que significa uma leitura inicial, e mais quantas leituras forem necessárias para a compreensão primeira do assunto principal do texto).

Após a leitura preliminar o pesquisador deve determinar as razões que motivaram o autor a desenvolver o trabalho, o que implica em descobrir – se não estiver já dito explicitamente – o que levou o autor a escrever o texto. Ainda, identificar a composição da obra, se é uma narrativa, um poema, uma teoria ou mesmo um texto transcrito; e investigar o que o autor pensou sobre sua própria produção e procurar estabelecer os pensamentos secundários que, de alguma forma, influenciaram o autor da escrita de determinado texto (SCHLEIERMACHER, 2001; MARIÑA, 2005; SCHIMIDT, 2012; RICOEUR, 1977; RUEDELL, 2006; RUEDELL, 2012b).

Dito isso, é preciso ainda apontar como a hermenêutica é possível, ou seja, como a compreensão se dá, para isso Schleiermacher (2001) postula dois métodos[4] para se chegar à compreensão de um texto: o método divinatório e o método comparativo.

> Através do método divinatório, o intérprete conseguiria reconstituir quais circunstâncias particulares levaram o autor a sua decisão seminal, e também suas ideias secundárias. Ele também incluiria, no lado técnico, a forma individual pela qual o autor conectou suas ideias para apresentação e seu uso individual do gênero escolhido. O método comparativo descobre a individualidade da obra do autor através da comparação com outras (SCHMIDT, 2012, p. 44).

O método divinatório carrega em si a própria definição, é a capacidade que temos de, ao ler um texto, compreendermos de imediato o que está escrito, pois carregamos um pouco do outro em nós mesmos. Apesar de não podermos nos colocar diante do pensamento do outro, podemos adivinhar o que o autor pensava com base no que pensamos sobre nós mesmos, já que somos seres humanos e, guardadas nossas diferenças, possuímos certas semelhanças que nos permitem compreender, mesmo que contextualmente, as abstrações mais pessoais de outro ser humano, uma vez que também amamos, sofremos e sentimos dor. Isso implica dizer que uma

[4] Segundo Gadamer (2005, p. 255), "Para além da ocasionalidade pedagógica da prática da interpretação, a hermenêutica se eleva a condição de método, na medida em que o "mal-entendido se produz por si mesmo e a compreensão é algo que temos de querer e de procurar em cada ponto".

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 26-40, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14038
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

frase em que esteja escrita a sentença 'João sente dor' não posso sentir a dor de João, mas intuo o que pode ser a dor dele e o que o autor quis indicar no texto analisando o contexto da frase. Ricoeur (2011) dirá, quase dois séculos mais tarde, que para o caráter divinatório da interpretação compreender não é apenas repetir o evento do discurso já dado pelo autor, mas gerar um novo acontecimento, uma conjectura. É preciso "conjecturar o sentido do texto porque a intenção do autor fica para além de nosso alcance" (IDEM, p. 106).

O segundo método de leitura schleiermacheriano também é autoexplicativo, o método comparativo, que implica na comparação do autor com seus contemporâneos, na tentativa de desvelar o estilo do autor e seu significado particular em seu contexto histórico. A comparação é complementar a adivinhação, uma e outra são necessárias para se compreender um texto. É ao chegar ao tema da compreensão que processaremos o salto histórico-epistemológico indicado desde a primeira nota deste ensaio, aterrissando na atualização hermenêutica textual proposta por Ricoeur em *Teoria da Interpretação* (2011).

Terceira nota

Ricoeur (2011) procura situar sua teoria interpretativa para além da ideia romântica de que podemos compreender o autor melhor do que este mesmo se compreendeu, para ele a questão da compreensão não está na submissão às intenções do autor, mas um processo produtivo no qual os sentidos são construídos a partir dos textos, nesse sentido, inscrevendo-se para além da "dialética da desmistificação e da restauração dos sentidos" (Franco, 1995, p. 52). Com isso ele situa a interpretação para além da relação explicação/compreensão cujo domínio deixa claro para que não se faça maiores confusões:

> A explicação encontra seu campo paradigmático de aplicação nas ciências naturais. Quando há factos externos a observar, hipóteses a submeter à verificação empírica, leis gerais para cobrir tais factos, teorias para conter as leis num todo sistemático, e a subordinação de generalizações empíricas a procedimentos hipotéticos-dedutivos, então, podemos dizer que explicamos. E o correlato apropriado da explicação é a natureza entendida como horizonte comum de factos, leis e teorias, hipóteses, verificações e deduções.
> Em contraste, a compreensão acha seu campo originário de aplicação nas ciências humanas (as *Geisteswissenschaften* alemãs), onde a ciência tem a ver com a experiência de outros sujeitos ou de outras mentes semelhantes às nossas. Funda-se no caráter significativo de formas de expressão como signos fisionómicos, gestuais, vocais, ou escritos, e em documentos e monumentos que partilham com a escrita o caráter geral de inscrição (RICOEUR, 2011, p. 103).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para os adeptos do binarismo, é preciso explicar que o caráter dicotômico da relação explicação e compreensão é um problema de ordem epistemológico-ontológico impresso metodologicamente nos espectros da realidade objetivados por estes dois modos de inteligibilidade: a natureza e o espírito. A interpretação não seria um terceiro termo, uma forma alternativa de inteligibilidade do humano, mas um modo particular de compreensão. "É a compreensão aplicada às expressões escritas da vida" (RICOEUR, 2011, p. 104). Para Ricoeur, a interpretação propõe uma dialética entre Compreensão e Explicação, como um movimento que vai da primeira para a segunda: "Da primeira vez, a explicação será uma captação ingênua do sentido do texto enquanto todo. Da segunda, será um modo sofisticado de compreensão apoiada em procedimentos explicativos" (RICOEUR, 2011, p. 105).

Tal procedimento de leitura nos apresentaria um evento particular, que não deve ser submetido aos eventos exteriores a que a expressão se refere. Trata-se de evidenciar que uma experiência, um acontecimento que não pode ser transferido para uma outra consciência. No entanto algo se transfere neste processo de leitura e não é a experiência privada do sujeito, esta permanece privada e jamais se saberá como de fato sentiu tais eventos em seu devir, mas a significação (o sentido como discurso, é preciso reafirmar) dessa experiência que torna-se pública, convertendo-se num evento, num conteúdo proposicional que instaura uma troca intersubjetiva, estabelecendo um diálogo. "E podemos considerar que o leitor é o interlocutor e o texto escrito é, ao mesmo tempo, o lugar da locução e o locutor. [...] A posição de Ricoeur é muito clara: o texto é independente das intenções subjectivas do autor, o texto fala por si, o texto é autônomo" (FONSECA, 2009, p. 20). E um texto só consegue nos dizer algo hoje por gozar dessa independência em relação ao autor e ao seu primeiro horizonte de recepção (JERVOLINO, 2002; ABEL; PORÉE, 2007; SCOTT-BAUMANN, 2009).

Assim, compreender não se reduz a um processo de repetição do discurso alheio de outra forma, mas na produção de um novo acontecimento, impulsionado pelo texto inicial que o motivou amplificado pelo diálogo. É preciso conjecturar o sentido de um texto já que não temos acesso à intenção do autor, salvo quando essa é manifesta, mas aí talvez seja um tipo de texto para o qual a interpretação, tal como venho desenvolvendo nesse escrito, não se faça necessária.

> Em conclusão, pois, existe um problema da interpretação, não tanto por causa da incomunicabilidade da experiência psíquica do autor, mas por causa da

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 26-40, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14038
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> natureza da intenção verbal do texto. A superação da intenção pelo sentido significa precisamente que a compreensão tem lugar num espaço não psicológico e apropriadamente semântico, que o texto revelou ao separar-se da intenção mental de seu autor (RICOEUR, 2011, p. 107).

O autor nos chama atenção para o fato de que não há regras para se fazer boas conjecturas[5], e a transição da conjectura para a explicação se dará com o desenvolvimento de uma investigação do caráter específico da conjectura proposta pela leitura, que é a validação.

Dito isso, Ricoeur (2011) estabelece três pontos dos quais se pode inferir o que se conjectura ao compreender e colaboram para o processo de validação: É preciso 1) construir o sentido do texto como um todo; 2) estabelecer a individualidade do texto – o que faz dele um exemplar único; 3) estar atento à potencialidade e atualizações de sentido – em especial nos textos literários e filosóficos. Mesmo com todo esse processo ainda haverá em uma leitura muita indeterminação e falsificação, o que não é um problema, antes uma consequência de nossa relação sempre incompleta com os textos e essa incerteza só poderá ser minimizada com a concorrência de outras interpretações, cujo conflito e disputa por espaço pode ser potencializador e produtor de novas conjecturas. As hermenêuticas rivais estabelecem uma luta sem fim com a qual só temos a ganhar, na medida em que podemos ter acesso a muitos modos de dar a ler e fazer nosso próprio julgamento sobre a leitura mais adequada ou provisoriamente verdadeira. Isso não significa que nos tornemos reféns da interpretação alheia. É possível através da própria dinâmica de validação confrontar interpretações argumentando a favor ou contra, inclusive, criticando nossas próprias conjecturas.

A hermenêutica ricoeuriana ainda reserva um conceito que guarda íntima relação com o estudo proposto, que é a apropriação, que para ele significa tornar o que é alheio seu, num esforço de diminuição do estranhamento; e será a apropriação o objetivo final de todo o processo de compreensão, cujo fim está no desvelar de uma forma de olhar as coisas, o mundo, a partir do texto. O leitor tem nesse ato a possibilidade de conhecer melhor a si mesmo, alargando sua autoprojeção ao receber uma nova forma de existência através do texto.

Dessa forma, a apropriação deixa de ser uma espécie de posse ou de redução (uma forma

[5] Este é um dos muitos tributos de Ricoeur a Schleiermacher, quando este afirma: "Conjectura corresponde ao que Schleiermacher chamou de 'divinatório' e validação ao que ele denominou 'gramatical'. Ambos são necessários para o processo de ler um texto" (RICOEUR, 2011, p. 108).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de projeção de nossas preconcepções), mas um exercício de proximidade com o outro. Interpretação é, ao final, para Ricoeur (2011), um ato de autocompreensão. A apropriação no sentido proposto pelo autor conduz o leitor a uma hermenêutica de si, uma forma de análise pelo sujeito de sua existência, ao inserir no modo como se vê outros conceitos e outros mundos possíveis como horizonte de possibilidade para existir.

Nota final

O avanço mais radical da hermenêutica de Ricoeur em relação à de Schleiermacher, que é a compreensão ricoeuriana da autonomia textual - de que um texto é algo vivo e autônomo, produzindo um *quasi*-mundo literário, cujo imaginário (presentificado pelos escritos que compõem um conjunto disciplinar ou os escritos de um tempo ou lugar) afeta a produção de um conhecimento de si e do Outro (Ricoeur, 1989) - é algo a que não recorreremos nessa última nota, pois foge aos objetivos desse ensaio. Já dissemos o suficiente acima e muitos caminhos foram até aqui elencados para que um leitor curioso se aventure em suas próprias leituras e não precise depender tanto de exercícios *quasi*-explicativos como esse. Persiga os caminhos abertos, construa suas próprias interpretações e conjecturas.

Entendo que não se podia esperar de Schleiermacher algo diferente em seu contexto histórico, de leitura fundada em preceitos e necessidades teológicas, de uma universidade que buscava se ligar ao passado clássico como forma de afirmação a até de resistência ao obscurantismo que a cercava (pode-se dizer de alguma semelhança com o tempo presente, mas, também seria outro exercício de escritura). Cujas bases de um pensamento europeu se colocava com os ares da pretensão universalista que construía pontes entre o passado e o presente para tentar desenhar o futuro. De Ricoeur, o que ele entrega é muito em acordo também com seu tempo, com as tentativas de marcar a morte do autor e da autonomia do texto (BARTHES, 2004; FOUCAULT, 1992; AGAMBEN, 2007). Talvez, compreender os autores nos reserve mesmo este olhar condescendente - ou humano - sobre quem nos precedeu e que possamos olhar para trás e vermos que havia humanos onde, por vezes, a recepção colonizada (MATOS-DE-SOUZA, 2021) e pouco crítica nos faz ver heróis que adentram labirintos em que habitam monstros e saem vivos, nos quais, nós, os meros mortais, nos perdemos com facilidade. Nós temos os novelos e sabemos que no labirinto não há nenhum minotauro prestes a nos obliterar. Perder-se no labirinto pode, inclusive, ser nosso desejo

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 26-40, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14038
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e o monstro, como sabemos, nem sequer existe.

Ressalto agora alguns pontos que entendo serem importantes para finalizar este modesto ensaio sobre a hermenêutica textual como provocação ao trabalho de pesquisa no campo educacional:

1) Ler é um ato de liberdade, mas, com a devida organização e, na medida em que o mal-entendido faz sombra a todo exercício de leitura, construir um modo de interpretar, organizá-lo, chamá-lo de método e dar-lhe a devida visibilidade pode ser uma forma de se diminuir qualquer sombra que se coloque em nossas páginas. Erigir este tipo de autoridade deve estar no horizonte de todos os que se aventuram na pesquisa e procuram desenvolver uma voz própria.

2) Se toda hermenêutica é um projeto, podemos constituir nossos modos de interpretar, inclusive, inventar necessidades interpretativas ao nos lançarmos sobre nossos passados, nossos escritos e nossas mitologias, que podem substituir a metáfora do labirinto e do monstro, por uma que tenha uma floresta e um sem fim de 'monstros' a nos atacar, reais e metafóricos, mas mais adequados ao nosso tempo e cultura. Tais interpretações podem abrir novos horizontes metafóricos (SARR, 2019), que nos permitam cunhar nossas próprias metáforas, estabelecer novos horizontes mitológicos e, com isto, avançar em novas conjecturas que indiquem a invenção de outras teorias do humano.

3) Por fim, no campo da Educação no qual sobram muitas certezas, interpretar é algo urgente. Fomos ensinados a aderir, a compor os quadros, a reproduzir, mas, para se chegar ao pensamento próprio se faz mais do que necessário um exercício de autoridade que se inicia quando se diz que algo precisa de interpretação, que é preciso mais para se compreender. Por vezes, a hermenêutica pode ser um ato de afirmação epistemológica, ou mesmo de desobediência às amarras impostas por uma tradição. Assim, imploro a você leitor que vá além dos limites desse exercício, e se coloque ativamente na interpretação não somente deste texto, questionando-o, mas do próprio campo epistemológico ao qual entende que está vinculado. Destrua os labirintos que já estão previamente desenhados, por vezes, meros decalques do que se podia fazer no passado e com muito menos condições para se pensar a totalidade e as particularidades do mundo que dispomos hoje.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14038
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

REFERÊNCIAS

ABEL, Olivier; PORÉE, Jerômé. **Le vocabulaire de Paul Ricoeur**. Paris: Ellipses, 2007.

AGAMBEN, Giorgio**. Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALVES, Marcos Alexandre. Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 17-28, maio 2011. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v33i1.11265. Acesso em 11 de fevereiro de 2022.

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de. Identidade do Pedagogo e Identidade Narrativa de Ricoeur: algumas aproximações. In: MEDRADO, A.C.C.; SALLES-LIMA, A.; SANTOS, R. S. S.; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. **Em busca de um horizonte**: narrativas sobre educação, arte e resistência. Brasília Edições Redexp; Manizales: Editorial da Universidad de Manizales, 2019.

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Marins Fontes, 2004.

FERREIRA, Leonardo Magalde. A Hermenêutica Contemporânea: Entre Texto e Vida. **Kínesis**, Marília, Vol. XI, n° 27, p.76-98, abril, 2019. Disponível em https://doi.org/10.36311/1984-8900.2019.v11.n27.07.p76. Acesso em 11 de fevereiro de 2022.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FONSECA, Maria de Jesus Martins da. **Introdução à hermenêutica de Paul Ricoeur** In: Millenium, Viseu, vol. 36, nº 14 p.1-27, maio, 2009. Disponível em https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8284. Acesso em 11 de fevereiro de 2022.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. Lisboa: Vega, 1992.

FRANCO, Sergio de Gouvêa. **Hermenêutica e Psicanálise na obra de Paul Ricoeur**. São Paulo: Loyola, 1995.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2005.

HAUBERT, Laura Elizia; PRELLWITZ, Klaus Penna. Apontamentos sobre a Hermenêutica de Friedrich Schleiermacher. **CONTEXTURA**, Belo Horizonte, vol. 10, nº 13, p. 39-48, dezembro, 2018. Disponível em https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistacontextura/article/view/3867. Acesso em 11 de fevereiro de 2022.

JERVOLINO, Domenico. **Paul Ricoeur**: une hermeneutique de la condition humaine. Paris: Ellipses, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 26-40, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14038
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MARIÑA, Jacqueline. (Ed). **The Cambridge Companion to Friedrich Schleiermacher**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. A Inscrição no Mundo: apontamentos sobre história da leitura, hermenêutica e estética da recepção. **Revista Práxis de História e Cultura**, Salvador, V. 5, p. 16-27, 2011. Disponível em .http://revistas.unijorge.edu.br/praxis/2011/pdf/16_aInscricaoNoMundo.pdf. Acesso em 11 de fevereiro de 2022.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo; SOUZA, Elizeu Clementino de. A (De)Formação pela Escola: Representações de Processos Formativos na Trilogia Autobiográfica de Elias Canetti. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 236-253, Maio/Agosto, 2016. Disponível em https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n2.p236-253. Acesso em 11 de fevereiro de 2022.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. El Colonialismo revisitado por la memória. In: GARCÍA, Oscar Armando Jaramillo; SEDEÑO, Jhonnatan. Moisés Curiel; RAMIREZ, Isabel Redondo. **Territorios, Comunidades y Prácticas**: una lectura en clave decolonial. Pereira, Colômbia: Universidad Libre, 2021, p. 21-41.

MÈLICH, Joan-Carles. **Filosofia de La Finitud**. Barcelona: Herder, 2012.

MISGELD, Dieter; NICHOLSON, Graeme. **Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History:** Applied Hermeneutics. New York: State University of New York Press, 1992.

OLIVEIRA, D. S. Contribuições De Schleiermacher Para A Filosofia Clássica Alemã. É: **Revista Ética e Filosofia Política**. Volume I , n. 21, p. 129-141, julho, 2018,.Disponível em https://doi.org/10.34019/2448-2137.2018.17716. Acesso em 11 de fevereiro de 2022.

PEREIRA, Vilmar Aalves (Org.). **Hermenêutica & Educação Ambiental no Contexto do Pensamento Pós-Metafísico**. Juiz De Fora: Garcia Edizioni, 2016.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologia**. Tradução Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2011.

RICOEUR, Paul. **Do Texto à Acção**: ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés-Editora,1989.

RUEDELL, Aloísio. Hermenêutica e Subjetividade: Uma discussão a partir de Schleiermacher e de Paul Ricoeur. **Veritas**, Porto Alegre, v. 51, n. 4, p. 29-47, dezembro, 2006. Disponível em https://doi.org/10.15448/1984-6746.2006.4.34447. Acesso em 11 de fevereiro de 2022.

RUEDELL, Aloísio. Gadamer e a recepção da hermenêutica de Friedrich Schleiermacher: uma discussão sobre a interpretação psicológica. **Veritas,** Porto Alegre, v. 57, n. 3, p. 74-85, dezembro, 2012a. Disponível em https://doi.org/10.15448/1984-6746.2012.3.10648. Acesso

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

em 11 de Fevereiro de 2022.

RUEDELL, Aloísio. Hermenêutica e linguagem em Schleiermacher. **Natureza humana**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 1-13, 2012b. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302012000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 de dezembro de 2020.

SAAR, Felwine. **Afrotopia**. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHMIDT, Lawrence. K. **Hermenêutica**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCOTT-BAUMANN, Alison. **Ricoeur and the Hermeneutics of Suspicion**. London: Continuum, 2009.

SICHELERO, Junior Jonas. Linguagem, hermenêutica e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 24, e240012, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100206&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de Dezembro de 2020.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação**. Revista Comunicações**, Piracicaba, vol. 18, n. 2, p. 19-36, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v18n2p19-36 . Acesso em 11 de fevereiro de 2022.

WELLER, Wivian. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 31, p. 287-304, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc.v16i31.3617. Acesso em 11 de fevereiro de 2022.

ZIZEK, Slavoj. **Acontecimento**: uma viagem filosófica através de um conceito. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

Submissão em: 02/03/2022
Aceito em: 04/06/2022

Citações e referências
conforme normas da:

ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 26-40, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14038
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A ANÁLISE DO DISCURSO: uma abordagem teórico-metodológica em pesquisa de formação docente

Célia Zeri de Oliveira[1]
Jailma Bulhões Campos[2]
Marcia Andréa Almeida de Oliveira[3]

Resumo: Neste ensaio, tratamos da Análise do Discurso enquanto um procedimento teórico-metodológico, apresentando três de suas abordagens, a saber: dialógica, psicanalítica e crítica. O nosso objetivo principal consiste em demonstrar os princípios teórico-metodológicos das abordagens apresentadas, bem como procedimentos adotados para descrever e analisar o discurso conforme cada abordagem, destacando a reconstrução do contexto de emergência dos dados, o material a ser analisado, a seleção de mecanismos retóricos e linguísticos usados nos textos, entre outros modos utilizados. Adicionalmente, apresentamos um quadro multidimensional de análises discursivas como foco para pesquisas acerca da formação docente, no qual a análise do discurso é destacada como método de análise de dados verbais e não-verbais colhidos a partir de diferentes instrumentos, como questionário, entrevista, diário de campo, dentre outros.

Palavras-chave: Análise do discurso dialógica. Abordagem psicanalítica. Análise crítica do discurso. Formação docente. Procedimentos teórico-metodológicos.

ENGLISH TITLE: discourse analysis: a theoretical-methodological approach in teacher training research

Abstract: This essay discusses the Discourse Analysis as a theoretical-methodological procedure by presenting three of its approaches: dialogic, psychoanalytic and critical perspectives. Our main goal is to evidence the theoretical and methodological principles of the addressed approaches, and the procedures used in describing and analyzing the discourse according to each approach, highlighting the reconstruction of the emergency context of the data, the material to be analyzed, the selection of the rhetorical and linguistic mechanisms used in the texts, among other modes. Additionally, we present a multidimensional framework of discursive analysis as a focus for research on teacher training. This tool highlights the discourse analysis as a method of analyzing verbal and non-verbal data collected with different research instruments, such as questionnaires, interviews, field notes, and so forth.

Keywords: Dialogic discourse analysis. Psychoanalytic approach. Critical discourse analysis. Teacher training. Theoretical-methodological procedures.

[1] Doutora em Linguística Aplicada (2015) e Mestre em Línguas e Culturas pela Universidade de Aveiro (2005). Atualmente é professora adjunta na área de ensino-aprendizagem de línguas na UFPA/ILC/FALE/PPGL. É lider do grupo de pesquisa Letramentos, Identidades, Diversidades. Realiza pesquisas nas temáticas de letramentos e ensino-aprendizagem de línguas. E-mail de contato: celiazeri@ufpa.br

[2] Doutora em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. É Professora de Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (ILC/UFPA), onde desenvolve pesquisa na área de tecnologia e linguagens e gamificação em educação. E-mail de contato: jailma@ufpa.br

[3] Pós-doutora visitante em Harvard Graduate School of Education. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas, com estágio doutoral na Universidade de Genebra. Professora Adjunta na Universidade Federal do Pará. E-mail de contato: marciandrea@ufpa.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ANÁLISIS DEL DISCURSO: un enfoque teórico-metodológico en la investigación en formación docente

Resumen: En este ensayo, abordamos el Análisis del Discurso como procedimiento teórico-metodológico, presentando tres de sus enfoques, a saber: dialógico, psicoanalítico y crítico. Nuestro principal objetivo es demostrar los principios teórico-metodológicos de los enfoques presentados, así como los procedimientos adoptados para describir y analizar el discurso según cada enfoque, destacando la reconstrucción del contexto de emergencia de los datos, el material a analizar, la selección de mecanismos retóricos y lingüísticos utilizados en los textos, entre otros modos empleados. Además, presentamos un marco multidimensional de análisis discursivos como enfoque para investigaciones acerca de la formación docente, en el que se destaca el análisis del discurso como método de análisis de datos verbales y no verbales recogidos a partir de diferentes instrumentos, como cuestionario, entrevista, diario de campo, entre otros.

Palavras-clave: Análisis dialógico del discurso. Enfoque psicoanalítico. Análisis crítico del discurso. Formación docente. Procedimientos teórico-metodológicos.

Introdução

A Análise do Discurso (AD) é um campo de pesquisa composto por múltiplas abordagens, em grande parte qualitativas, que se ocupa das relações entre o uso da língua e o mundo social. Os pesquisadores que se dedicam a essa área conduzem investigações que buscam articular o linguístico e o social, enfatizando a ideologia e a exterioridade do contexto sócio-histórico, baseando-se em diferentes linhas, por exemplo: Análise do Discurso Foucaultiana, Análise Crítica do Discurso, e, especificamente no Brasil, a Análise Dialógica do Discurso.

Essas abordagens possuem significativas diferenças de cunho teórico e metodológico. Cada abordagem oferece aos pesquisadores um meio particular para investigar e expor dimensões das relações entre língua, poder, ideologia, cultura, sociedade, etc. Entretanto, há um posicionamento comum entre as diversas abordagens, a dizer, a oposição à concepção estruturalista de linguagem. Para as múltiplas formas de se fazer Análise do Discurso, mesmo ao considerar que cada língua contenha as próprias regras internas (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas), o seu funcionamento interno é condicionado pelas condições de produção, condições essas que incluem o contexto social e ideológico.

O conceito-base mantido pelo desenvolvimento das análises dos discursos comunga a ideia de se tratar de um método de pesquisa apropriado para refletir sobre a língua falada ou escrita em relação ao contexto sócio-histórico e cultural de uso. Assim, busca principalmente a

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v.31, n.03, p. 41-67, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14053
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

compreensão dos modos nos quais o usuário da língua aciona as estruturas linguísticas, o léxico, os campos semânticos, os parâmetros paradigmáticos dentro das produções com a intenção de produzir as relações dialógicas, ou seja, de utilizar a língua para a finalidade de comunicar. Trata-se, portanto, de um método de pesquisa qualitativo e interpretativo, usado em diversos campos de estudos, tais quais a como linguística, a sociologia, a antropologia, a psicologia etc.

Neste ensaio, intencionamos tratar da análise do discurso como abordagem teórico-metodológica com o intuito de demostrar de que modo o seu uso contribui para as pesquisas na área de formação docente. Em uma primeira seção, abordamos a Análise do Discurso Dialógica fundamentada no círculo de Bakhtin, apresentando uma postura dialógica diante do campo discursivo e destacando que nas pesquisas de formação do professor há dois sujeitos sócio-historicamente situados, a dizer, o pesquisador e o pesquisado, com o intuito de o pesquisador tentar perspectivar o mundo pelos olhos do pesquisado, sem deixar de considerar seu próprio posicionamento diante do mundo.

Na segunda seção, apresentamos as bases para a compreensão da Análise do Discurso na perspectiva da psicanálise lacaniana, tomando como estatuto central a concepção de sujeito, ou seja, um organismo fragmentado, que é preenchido a partir da definição do outro. Na pesquisa sobre formação de professores, a metodologia das análises por via da abordagem da psicanálise ajuda a compreender os posicionamentos sócio-históricos e ideológicos desses sujeitos. Na terceira seção, abordamos a metodologia de Análise do Discurso em uma concepção crítica que leva às análises das estruturas e do processo social dentro de determinadas sociedades. Os discursos, nessas direções, podem ser estudados também em termos de aspectos cognitivos para a compreensão de determinados falantes de uma dada linguagem, tomando-se por base a noção de contexto.

Análise do discurso: uma abordagem dialógica

Nesta seção, dedicamo-nos a discutir a Abordagem Dialógica do Discurso (ADD), destacando seus princípios teórico-metodológicos, fundamentados no Círculo de Bakhtin. Vale mencionar que os textos do Círculo de Bakhtin não apresentam uma formalização de método científico. Por isso, neste ensaio, não buscamos construir uma teoria, mas sim apresentar uma "[...] postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador." (BRAIT,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

2006, p. 29). O que se faz importante é adotar uma perspectiva dialógica na análise do discurso, já que nas pesquisas em formação do professor há dois sujeitos sociais e historicamente situados: o pesquisador e o pesquisado. Nesse sentido, aquele trabalha com a compreensão, a qual não exclui a possibilidade de haver mudança de ponto de vista. Assim,

> [...] o papel de pesquisa da ADD inclui a tarefa dialógica do pesquisador e do seu outro, uma vez que a função analítica do pesquisador é a de tentar enxergar com os olhos do outro e a de retornar à sua exterioridade para fazer intervir com o seu olhar (de pesquisador) – a sua posição singular sobre e num dado contexto e os valores que afirma sobre aqueles afirmados pelo outro. (PAULA, 2013, p. 256)

Ainda que não possamos dizer que o Círculo de Bakhtin propôs uma teoria ou análise do discurso, ele contribuiu significativamente para os estudos da linguagem. A autora afirma que é "[...] a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas" (BRAIT, 2006, p. 10). Ainda segundo a pesquisadora, a ADD não pode se situar apenas no linguístico, tampouco, apenas no extralinguístico, pois "excluir um dos polos é destruir o ponto de vista dialógico [...]". É, portanto, "[...] a bivocalidade de 'diálogo', situado no objeto e na maneira de enfrentá-lo, que caracteriza a novidade da Metalinguística" (Idem, p. 13).

A fim de compreender a metodologia de estudo da língua implementada na ADD, precisamos antes entender algumas noções propostas nas obras bakhtinianas, a saber: língua, interação verbal, sujeito, enunciado, dialogismo e texto.

Em Bakhtin, **língua/linguagem** deixa de ser concebida como entidade abstrata e passa a ocupar o lugar em que a ideologia se manifesta, sendo sua materialidade, ao mesmo tempo, linguística e histórica. Bakhtin/Volochínov (2006) enfatiza o papel das interações na constituição da língua e da própria consciência, já que esta última só pode emergir mediante os signos num processo de interação. Nas palavras do autor, "a língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 130, grifos do autor).

A noção de **interação verbal** é o aspecto principal da língua em Bakhtin/Volochínov

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v.31, n.03, p. 41-67, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14053
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(2006). Segundo o autor, a língua só pode ser compreendida a partir de sua natureza social, uma vez que "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações em todos os domínios" (Idem, p. 40). A enunciação sempre acontece numa interação verbal e só se efetiva entre falantes. Como princípio norteador da língua, a interação verbal é essencial na produção da língua na constituição do sujeito, porque

> a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela comunicação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua". (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 125, grifos do autor).

O autor, a partir de sua crítica ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato, estabelece a língua como ideológica, pois

> [...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 p. 96, grifos do autor)

Na acepção do autor, a língua é, portanto, social, mutável, heterogênea, ideológica e construída por meio das relações interpessoais.

Outra noção importante na ADD é a de **sujeito**. Diferentemente do subjetivismo idealista, que se apoia na enunciação monológica, Bakhtin/Volochínov (2006) afirma ser a enunciação o resultado da interação entre pelo menos dois interlocutores reais ou representantes ideais, mas nunca abstratos. Dessa forma, a palavra orienta-se em função do interlocutor, podendo variar se a pessoa participante da interação fizer parte de um determinado grupo social, se mantiver com o seu interlocutor uma relação mais ou menos afetiva etc.

Nos estudos bakhtinianos, os sujeitos são vistos como sociais, que se constituem na medida em que interagem com os outros. De acordo com Geraldi (1997, p. 6),

> os sujeitos se constituem como tais à medida que integram com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como "produto" deste

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> mesmo processo. Neste sentido, sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui [...].

Além das noções de interação verbal e sujeito, um conceito que se sobressai nas obras bakhtinianas é o de **enunciado**. Segundo Bakhtin (1997), o enunciado é marcado por posicionamentos ideológicos, não podendo ser repetido e reiterado. Ele é

> um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra 'resposta' é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se nestes, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (BAKHTIN, 1997, p. 316)

O enunciado é reconhecido por apresentar um autor, possuir um todo de sentido, ser dirigido a outrem com a finalidade de interação, ser formado a partir da relação com o interlocutor e os outros enunciados. É dialógico, embora as diversas vozes que o compõem nem sempre se revelem de forma clara, e construído sócio-historicamente nos diferentes campos da atividade humana, em situações reais de uso da língua.

Sendo o **dialogismo** o princípio constitutivo da linguagem, compreender como ele é concebido é essencial para a adoção de uma metodologia de análise pautada na ADD. No Círculo de Bakhtin, o dialogismo designa formas da presença do outro dentro do discurso. Ele surge apenas dentro de um processo de interação entre uma consciência individual e uma outra.

Segundo Marques (2001) e Barros (1997), duas noções de dialogismo permeiam a visão bakhtiniana da linguagem: diálogo entre interlocutores e diálogo entre discursos. O diálogo entre interlocutores ocorre em um contexto social. É por meio da relação entre os sujeitos que estes se constituem e que os sentidos dos textos – isto é, o discurso – são construídos. Este, por sua vez, relaciona-se dialogicamente com outros discursos.

É possível entender o dialogismo como um espaço interacional entre o "eu" e o "tu", e entre o "eu" e os "outros eus". Ao mesmo tempo em que o "eu" interage com um "outro" em

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v.31, n.03, p. 41-67, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14053
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

situação concreta, já é "respondente" do discurso dos "outros", que anteriormente já "agiram" sobre ele. O "eu" é, portanto, social e individual. Forma-se a partir do diálogo com os "outros eus", mas, ao mesmo tempo, apresenta expressividade.

Fiorin (2006, p. 166), por sua vez, afirma não existir dialogismo senão entre discursos, uma vez que "o interlocutor só existe enquanto discurso". Segundo o autor, o discurso não mantém uma relação direta com as coisas, porquanto a relação do indivíduo com a realidade é sempre mediada pela linguagem. Estabelece ainda que dialogismo não é interação face a face, mas a presença de vozes marcadas no interior do discurso. É o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso.

De acordo com Bakhtin (1993), a apropriação do discurso só ocorre quando o sujeito recria, reinterpreta, reconstrói a ideia alheia. O sujeito é assim definido por meio de relações dialógicas que são, na verdade, relações de sentidos entre enunciados.

Ao problematizar o **texto**, Bakhtin (1997) apresenta-o sendo constituído de dois polos: o da língua e o do enunciado. Enquanto enunciado, é um ato humano e não pode ser entendido separado do contexto dialógico em que foi produzido. Mantém relação com a realidade e com a língua, mas os seus valores e sentidos são determinados na interação com os sujeitos falantes e com os outros enunciados.

Na comunicação verbal, para ser considerado como enunciado, ele deve apresentar dois fatores: "seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto" (BAKHTIN, 1997 p. 330). A relação dinâmica entre esses fatores imprime-lhe o caráter. Ao mesmo tempo em que reflete algo preexistente, apresenta algo novo, criado a partir de um fenômeno observado na realidade, de um sentimento etc. O texto, assim concebido, "nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto [...] sempre cria algo que antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está relacionado com um valor" (idem, p. 348).

O texto também se apresenta na forma de um gênero particular, com entonação e expressividade próprias. E só é provido de sentido quando está contextualizado. Segundo Bakhtin (1997), o estudo do texto não pode se dar no âmbito da abstração, mas no estudo das formas da relação dialógica, dos aspectos extralinguísticos e do sentido. O linguístico não é o único objeto de estudo a ser considerado, uma vez que é apenas o aspecto material do texto, não podendo "encetar uma relação dialógica" (idem, p. 347).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para este teórico, como a língua constitui os sujeitos e é constituída por eles, faz-se necessário atentar para as relações dialógicas que se estabelecem entre textos, pois interpretar um texto é atentar não só para o conteúdo, mas também refletir sobre os seus aspectos discursivos constituintes. No processo de interpretação, o sujeito está construindo um novo texto, sendo o sentido deste afetado pela historicidade, podendo assumir diferentes sentidos dependendo dos sujeitos inseridos no processo interativo e do contexto sócio-histórico no qual foi produzido.

Essas noções (de língua, interação verbal, sujeito, enunciado, dialogismo e texto) permitem-nos vislumbrar dois níveis de trabalho metodológico, analítico e interpretativo de que se ocupa a ADD: análise do contexto sócio-histórico e análise linguística.

Nos estudos da língua, a articulação entre o discurso de outrem e o contexto constitui o eixo principal de análise para compreender as posições dos sujeitos, já que o aquele aparece neste (CUNHA, 2002). Todo discurso é assim por excelência heterogêneo, orientando-se pelo princípio constitutivo da linguagem, isto é, o dialogismo.

> todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 1993, p. 86).

Considerando a orientação dialógica de todo o discurso, apresentamos a seguir uma ordem metodológica proposta por Bakhtin/Volochínov (2006). Segundo o autor, ao analisar objetos linguísticos e discursivos, devemos examinar:

1. "as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza";
2. "as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos [...]"; e
3. "formas da língua na sua interpretação linguística habitual." (BAKHTIN/VOLONÍCHOV, 2006, p. 135).

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v.31, n.03, p. 41-67, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14053
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Essa ordem de estudo é a mesma que segue a evolução real da língua, pois, em primeiro lugar, evoluem as relações sociais, em segundo lugar, a comunicação e a interação verbal, levando a evolução das formas dos atos de fala, e, por último, as formas da língua.

A ADD considera, assim, as particularidades discursivas em seus contextos mais amplos. Nessa abordagem, a análise linguística busca [...] esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. (BRAIT, 2006, p. 13). A análise relativa ao campo da linguística envolve ainda o reconhecimento do gênero do discurso a que pertencem os textos, já que estes são "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 1997, p. 279). De acordo com o autor,

> [...]Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 1997, p. 282)

Ao seguir a ADD, o pesquisador precisa deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, com base no ponto de vista dialógico. No processo de análise, ele deve recuperar as condições de enunciação e de circulação que lhes imprimem possibilidades de sentido.

Análise do discurso: uma abordagem psicanalítica (lacaniana)

Nesta seção, sem tentar eliminar as fronteiras epistemológicas da AD e da Psicanálise, discorremos sobre as relações mantidas entre essas duas áreas de estudo. Partiremos, então, da compreensão da psicanálise lacaniana (LACAN, 2002) e dos trabalhos que articulam AD com Psicanálise, como Authier-Revuz (2004), Leite (1994), Teixeira (2005), Melo (2005), Oliveira (2010), entre outros.

Na teoria lacaniana, a concepção de sujeito ganhou estatuto central de conceito (BARROSO, 2012). Assim, ao longo dos estudos de Jacques Lacan, podemos verificar as definições dadas ao sujeito. Na etapa inicial, o estudioso definiu o sujeito como um *alienado* ao outro. Trata-se de "um significante que representa um sujeito para outro significante" (LACAN, 2002, p. 162), entendendo o sujeito como um lugar vazio que é preenchido a partir

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

da definição do outro. Ou seja, do ponto de vista lacaniano, todas as nossas concepções, amores, desejos e interesses emergem do lugar do outro. Por isso, então, o sujeito é um organismo fragmentado. Como postulado por Bruder e Brauer (2007, p. 516), o ser humano "sofre determinações desse sistema simbólico que é a linguagem, e ingressará nessa ordem simbólica a partir da relação com o Outro – num primeiro momento, presentificado pela mãe". Dessa forma, a subjetividade do indivíduo é preenchida pelas significações vindas do campo do outro, apresentando-lhe como efeito da cadeia de significantes que o determinam.

Além da alienação, importa dizer que o sujeito e o eu não coincidem. "O sujeito do inconsciente é o sujeito por excelência, e se distingue do eu, função imaginária, que pode ser consciente" (BRUDER; BRAUER, 2007, p. 517). Dessa forma, o sujeito clivado é afetado pelo inconsciente, não sendo fonte do seu próprio dizer. A esse respeito, Authier-Revuz (1982, p. 62) postula que "o sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem, que lhe serviria para "traduzir" em palavras um sentido do qual ele seria fonte consciente". Ou seja, o sujeito é visto como nada mais que um *efeito* (LEITE, 1994), um "produto e efeito da linguagem" (BARATO, 2012, p. 240).

Essa concepção psicanalítica da subjetividade nos proporciona a compreensão de como Lacan contribuiu para a noção de sujeito nos estudos da AD ao esclarecer a separação de sujeito e indivíduo, apontando que o sujeito é dividido entre consciente e inconsciente (BRUDER; BRAUER, 2007). Nesse sentido, dá destaque a "um sujeito do enunciado, identificado como sujeito do significado, aquele que está consciente do que diz; e o sujeito da enunciação, identificado como sujeito do significante, aquele que está para além do que se diz" (LACAN, 1964/2008 *apud* COUTO, 2017, p. 06).

Conforme Baratto (2012, p. 241), Lacan apresenta um sujeito "[...] dividido pela sua relação com a linguagem [...] descentrado pela sua relação de dependência de um campo discursivo simbólico que lhe é exterior e a partir do qual ele se constitui e estrutura [...]". Podemos, assim, apreender que, nos estudos lacanianos, "a linguagem é a condição do inconsciente" (LACAN, 2002, p. 39), perspectiva tomada a partir da teoria do inconsciente de Freud, e estudada mais amplamente com a inclusão de apontamentos teóricos da linguística estrutural, que teve como principal nome Saussure, com a prevalência do significante sobre o significado (FERREIRA, 2020).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A concepção de sujeito psicanalítico é percebida a partir da Escola Francesa de AD, cujo expoente foi Michel Pêcheux. O trabalho desse estudioso convocou a psicanálise como um dos campos de estudo pilares da AD, principalmente, com a contribuição da concepção de sujeito, que desfruta de realçamento tanto nos domínios da psicanálise, quanto na área do discurso. Conforme aponta Ferreira (2005, p. 70), "para explicar o modo como o sujeito se constrói, é preciso trazê-lo para o campo do qual ele é efeito, o campo da linguagem.". Pêcheux, então, ao longo do desenvolvimento das fases da AD, trouxe para o campo discursivo, as noções do sujeito assujeitado e submetido ao inconsciente e às condições socioculturais que o circundam e delineiam e, a *natureza intervalar,* que representa o lugar do sujeito "que liga os significantes uns aos outros" (FERREIRA, 2005, p. 72, grifos do autor), se constituindo na relação com o outro, por intermédio da linguagem.

A relação entre inconsciente e discurso atravessam o sujeito e nos conduzem ao entendimento do sujeito discursivo, determinado por aspectos sócio-históricos e ideológicos (MELO, 2005). Esse sujeito, marcado pelo esquecimento, tem ilusão de que é o dono do seu dizer, porém, como postula Orlandi (2005, p. 32) "o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ao controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele". Assim, os discursos não se originam no sujeito, haja vista que este é quem entra no processo em que já figuram os discursos, conforme argumenta Orlandi. Tendo em vista a subjetividade em Lacan, o sujeito da AD é, dessa forma, um indivíduo interpelado em sujeito de seu discurso (LEITE, 1994).

Recebe também realce na área do discurso a releitura do conceito de ideologia, que em Pêcheux observa-se como a articulação entre o "conceito de ideologia e o conceito lacaniano de inconsciente" (OLIVEIRA, 2010), envolvendo duas áreas de conhecimento, a história e a psicanálise, em uma relação complexa que requer muito esforço de análise. A inscrição do sujeito se define pelas especificidades desses dois campos epistemológicos, "coletivamente integrado no social, individualmente constituído por algo além de sua consciência" (GUIMARÃES, 2016, p. 805).

Nessa ótica da AD, há uma definição discursiva de ideologia, o que significa dizer que a ideologia "é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos" (ORLANDI, 2005, p. 46), haja vista que o indivíduo, diante de qualquer objeto cultural simbólico, cria sentidos e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

interpretações. A ideologia, assim, não é entendida como um conjunto de crenças e valores, mas, nos moldes de Althusser, como "uma representação da relação imaginária entre o sujeito com suas condições reais de existência" e com uma "existência material". (ALTHUSSER, 1996 *apud* HENGE, 2016, p. 96). Ou seja, orientado pelo termo lacaniano de *representação imaginária* (LEITE, 1994), Althusser concebe que a ideologia não reflete o mundo real e se manifesta nas práticas das diversas esferas e instituições.

A partir do entendimento dos conceitos de **sujeito** e **ideologia**, importa também destacar a noção de **formação discursiva (FD),** cunhada por Foucault e entendida como "a relação de enunciados com regularidades, em relação à linguagem, mobilizados em assuntos e posições ideológicas na produção do dizer" (BRASIL, 2011, p. 173) no interior da AD. Nessa área de conhecimento, sabemos, então, que "o sujeito é o resultado da relação existente entre história e ideologia" (BRASIL, 2011, p. 174). Assim, a FD demonstra que o sujeito fala de diferentes lugares sociais definidos historicamente e atravessados por formações ideológicas.

O sujeito também se constitui em relação ao *outro*, haja vista que não é a fonte do seu dizer, nem dos sentidos. O trabalho de Jacqueline Authier-Revuz (2004) ancora-se na heterogeneidade do sujeito e da palavra em Bakhtin e na Psicanálise Lacaniana, também interessada em se ocupar de um sujeito produzido pela linguagem e clivado pelo inconsciente. A estudiosa nos revela a importância do *outro* (interlocutor) no discurso, ressaltando o dialogismo, tanto da perspectiva do diálogo com o discurso do outro, como na interdiscursividade. Nesse sentido, os estudos de Authier-Revuz contribuem para a relevância da compreensão sobre a presença marcada ou não do *Outro* na heterogeneidade de vozes presentes nos discursos. Percebemos, assim, a relação entre a heterogeneidade da língua e o descentramento do sujeito, conforme proposto na Psicanálise Lacaniana (TEIXEIRA, 2005).

Em suma, a literatura mostra a formação da AD como área do conhecimento que buscou na formação de suas bases uma relação interdisciplinar com a Psicanálise Lacaniana, tomando desta, principalmente o conceito de um sujeito específico para a AD, um "sujeito do inconsciente, da linguagem, interpelado pela ideologia. Um sujeito descentrado, constituído e atravessado pela linguagem" (BRASIL, 2011, p. 172). A partir dessa compreensão teórica, percebemos que o discurso é efeito das condições sócio-históricas em que o sujeito está inserido, mas também atravessado pelo discurso do outro, do inconsciente.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v.31, n.03, p. 41-67, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14053
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Com base, principalmente, nos pressupostos de sujeito e ideologia, podemos analisar discursos por meio da aproximação, por exemplo, da AD de Pêcheux e da Psicanálise de Lacan; autores esses que se ocupam do fenômeno da linguagem e da construção de sentidos. Essa aproximação pode nos levar a compreender a representação que o docente ou futuro professor tem de si próprio. Sob a perspectiva teórica e metodológica da AD pêcheutiana e da Psicanálise lacaniana, é possível ainda realizar uma articulação entre profissão docente, sujeito-professor e ideologia, tomando como base os enunciados ditos em uma aula, em uma entrevista com professor ou com alguém de políticas públicas etc. Por meio da análise desses textos, podemos fazer aflorar os discursos neles presentes, demonstrando, por exemplo, as posições de sujeito interpelado por uma ideologia, já que o discurso é o lugar em que podemos observar a relação entre língua e ideologia.

Uma análise do discurso, baseada nesses pressupostos, encaminha-nos a análise não de uma sequência linguística fechada, mas das formas da língua em relação às formações discursivas e às condições de produção, por meio da utilização de conceitos necessários à compreensão do objeto de análise, como o de sujeito, o qual, do ponto de vista adotado, "não é dono de si, não é racional, nem livre." (BARTIJOTTO; VERDIANI TFOUNI; SCORSOLINI-COMIN, 2016, p. 918).

3 Análise do discurso: uma abordagem crítica

Nesta seção, abordamos a AD numa perspectiva crítica, o que nos leva a pensar diretamente acerca da estrutura e do processo social dentro do contexto de uma determinada sociedade. Para início de conversa, devemos postular que, ao tratarmos de discurso, é preciso descrever os vários níveis de estruturas em que podemos enquadrá-lo, tais quais a sintática, a semântica, a estilística ou a retórica, ou ainda alguns tipos de textos em específico, como exemplo os argumentativos e os narrativos. De acordo com Van Dijk (1997), o discurso pode ser estudado em termos de processo cognitivo para a compreensão de determinados falantes de uma dada língua.

Nessa perspectiva social, podemos compreender o discurso sob vários vieses e aspectos, dentre esses, como uma forma de ação, ou seja, como uma prática social e um fenômeno cultural, pois os usuários de uma língua em particular realizam atos e participações sociais por

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

meio de atos discursivos entre outras formas de diálogos. As interações sociais estão embutidas em várias formas de contextos sociais e culturais, tanto nas manifestações informais com amigos e pessoas mais familiares, como em encontros profissionais e institucionais. Assim, o discurso como ação social dá margens para as análises em termos de ordem e de organização.

Isso não significa dizer que esta abordagem de análise discursiva consiste na realização analítica de uma série de palavras, orações, sentenças ou proposições. O foco específico está na sequência de atos mutuamente relacionados. As narrativas e os argumentos não possuem apenas estruturas abstratas que envolvem o processo mental e suas representações, como exemplo, o conhecimento, mas atinge o âmbito do ato comunicativo como a prosa e a argumentação pelo uso real da língua em contextos comunicativos situados. O estilo e a coerência, entre outras propriedades do discurso, não são descritos como estruturas abstratas da forma que pode ser realizada dentro da linguística; ao contrário, são tomadas como estratégias utilizadas pela língua em ação (VAN DIJK, 1997).

Não queremos, neste ensaio, fazer a distinção entre os estudos discursivos e a análise discursiva, todavia, é o intuito demonstrar alguns dos objetivos do discurso. Van Dijk (1997) afirma que os discursos não podem ser estudados somente sob as formas, os significados ou os processos mentais, porém deve-se fazê-los como estruturas complexas de hierarquia e de práticas sociais, além de suas funções no contexto, na sociedade e na cultura. Demonstramos em poucas palavras, o discurso como forma de ação, contexto social, como forma de poder e ideologia.

Ao tratarmos do discurso como ação, tomamos cautela em consideração às questões problemáticas ocorridas no dia a dia, entre as quais o uso do senso comum. O primeiro conceito a ser compreendido é o de **intencionalidade**. Intuitivamente, podemos afirmar que ações são uma série de coisas realizadas pelos indivíduos. Entretanto, há muitas ações por nós realizadas em que hesitamos em denominá-las por atos, tais como cair de uma escada, sonhar, ou mesmo, ver algo. De forma inversa a isto, há outras situações nas quais nós podemos agir social, legal ou moralmente sem realizar nenhuma ação, como exemplo, ao mantermos o silêncio ou ao abstermo-nos de pronunciar nossos julgamentos. Em uma primeira análise, tendemos a dizer que as realizações ocorridas por nós, denominadas de atividades, podem ser classificadas como intencionais. Assim, a maioria das ações são realizadas intencionalmente com o propósito de

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v.31, n.03, p. 41-67, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14053
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

fazer algo a mais, ou seja, como uma meta ou um propósito.

Nesse sentido, o discurso é uma forma de ação por fazer parte de uma das atividades humanas mais intencionais, pensadas e controladas. Geralmente, não falamos, escrevemos, lemos ou ouvimos algo acidentalmente ou por puro exercício das cordas vocais e de nossas mãos. Assim, muitos atos de fala e escrita, ao fazer uma afirmação ou uma promessa, ou então, ao evitar uma resposta ou a contar uma história, defender um ponto de vista, ao comportar-se educadamente ou persuadir uma audiência, entre outras coisas, são atos que realizamos por meio das palavras. De fato, estaremos realizando com mais ou com menos intencionalidade, atos comunicativos.

Em se tratando de perspectivas, podemos dizer que, ao adentrarmos pelos caminhos das análises em termos discursivos, encontraremos dificuldades relacionadas ao uso da linguagem realizada na formalização dos textos. O ponto de controvérsia está relacionado à intencionalidade ao realizar um ato discursivo. De acordo com Van Dijk (1997) a análise de uma ação depende muito da perspectiva que adotamos ao analisá-la, a dizer: se o interlocutor está ou não aberto à recepção deste ato, pois a intenção e o propósito estão diretamente vinculados com ações reais. O mesmo pode ser dito acerca de como o discurso pode ser interpretado, a depender das inferências a serem feitas pela audiência deste.

No âmbito do discurso, a noção de **contexto** está um pouco além do que é conhecido pelo senso comum dentro do uso da vida cotidiana. Significa, portanto, que devemos entender o evento, a ação e o discurso. O contexto funciona como pano de fundo, entorno, condição e consequência. Dentro dos estudos do discurso como ação ou interação o contexto é crucial. De fato, a principal distinção entre a análise do discurso abstrata e a social é que nesta última o contexto é levado em consideração. A princípio, o contexto deve envolver parâmetros tais quais: os participantes com seus papéis e propósitos tanto quanto as propriedades de configuração do tempo e do local. Assim, o discurso é produzido, compreendido e analisado de acordo com as características contextuais.

Contudo, nem todas as propriedades de uma situação social são partes do contexto do discurso. Os próprios seres humanos são vistos como elementos cruciais dentro do contexto, assim, algumas de suas ações e de seus papéis sociais são relevantes para a caracterização do discurso. Além disso, há outras propriedades importantes para as interações discursivas, tais

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

como o enquadramento dentro de perfis: homem ou mulher, jovem ou idoso, posse de poder, autoridade ou prestígio. Essas propriedades são também consideradas contextuais porque influenciam diretamente na produção e na interpretação dos textos construídos. Por exemplo, na escolha dos pronomes dentro do texto, na seleção dos verbos ou ainda na preferência por registros mais ou menos polidos. Em outras palavras, podemos definir contexto como uma estrutura em que as propriedades de uma dada situação social são sistematicamente relevantes dentro do discurso.

Outro conceito fundamental para o estabelecimento de um elo entre o discurso e a sociedade em questão é o de **ideologia**. Mesmo que seja raramente estudada como uma microssociologia para as interações diárias de conversação, há estabelecido um conceito mais crítico pela abordagem discursiva. Apesar de haver uma vasta literatura sobre ideologia na área das humanidades e das ciências sociais, não significa, contudo, que a natureza da ideologia e suas relações com o discurso estejam bem compreendidas.

Para entendermos os conceitos de ideologia, precisamos iniciar pela compreensão de suas funções sociais. De fato, por que as pessoas precisam de ideologia? O que as pessoas fazem com as ideologias? A resposta clássica é a de que as ideologias são desenvolvidas por grupos dominantes para reproduzir e legitimar a sua dominação. Uma das estratégias para a legitimação dessas denominações é a naturalização ocorrida pelos envolvidos, como se houvesse um certo benefício para os grupos dominados. Como exemplos disso, podemos citar as propagandas de manipulação, com a representação da nossa própria posição no inconsciente de acordo com nossos interesses pessoais ou estado de espírito, que tradicionalmente são tidos como "consciência falsa". O discurso, nesta abordagem, serve como um meio cujas ideologias persuasivas de comunicação dentro de determinada sociedade destinam-se a ajudar na reprodução do poder e da dominação de grupos e classes específicas.

Embora não estejam fundamentalmente errados, esses conceitos apresentados são muito superficiais. É necessário que se pergunte, em primeira instância, como a ideologia funciona em nossa sociedade. Após isso, qual é o limite entre a ideologia e as relações sociais de dominação sugeridas pelos grupos ideológicos como meros espectadores sem a capacidade de resistência. Em se tratando das contribuições feitas pelos conceitos de ação e poder, teoricamente é mais interessante pensar em uma noção de ideologia que possa ser aplicada em

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v.31, n.03, p. 41-67, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14053
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

qualquer tipo de análise social. Da mesma forma, as questões de abuso de poder, ou de ideologias dominantes, podem ser tomadas como casos específicos de ideologias ao levar em conta as críticas sociais das desigualdades constatadas.

Contrariamente ao conceito acima descrito, há uma abordagem mais analítica para a ideologia em relação às funções sociais. No caso dos relatos de sistemas sociais, as pessoas desenvolvem ideologias para que possam resolver problemas específicos: as ideologias servem também para gerenciar um problema ou para coordenar os atos praticados por um indivíduo como membro de um grupo social. Dessa forma, a ideologia serve para dar a certeza de que membros de um determinado grupo irão agir similarmente aos outros em situações recorrentes, ou seja, são capazes de cooperar em tarefas, e contribuir para a coesão e a solidariedade e sucesso na reprodução de atos do grupo.

Mesmo assim, uma análise geral da função social da ideologia tem implicações importantes. Primeiro, porque as ideologias são inerentemente sociais e não meramente pessoais ou individuais. Elas precisam ser partilhadas pelos membros de grupos e organizações. Nesse sentido, relembra as línguas naturais, pois também são inerentemente sociais e, ainda, partilhadas e usadas por membros sociais para resolver problemas de coordenação, de comunicação ou de interação. Entretanto, há uma diferença fundamental entre língua/linguagem e ideologia. Enquanto os grupos desenvolvem e usam a língua para os propósitos internos, ou seja, a comunicação entre seus membros, a ideologia serve para coordenar as práticas sociais entre os grupos, além de coordenar a interação com membros de outros grupos.

Em questões de metodologia de análise, é preciso dizer que o campo de estudos discursivos, nos tempos que correm, dão-nos conta da heterogeneidade dos objetos do discurso em que debates apontam para a necessidade de definições que direcionam para as configurações que delimitam uma nova configuração técnico-cultural. Por exemplo, em estudos discursivos que tratam da formação do *ethos* docente é preciso delimitar os trilhos que se deve percorrer ao sintetizar o perfil profissional deste grupo, uma vez que a formação profissional docente é delineada por conceitos ideológicos que permeiam os discursos, e, assim, este processo ocorre por dialogismos e representações que fazem parte do contexto sociocultural no qual estão inseridos.

Além de fatores intrínsecos que afetam a metodologia de análise discursiva, tais quais

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

os linguísticos e os extralinguísticos, os tempos atuais são marcados pelo constante surgimento de dispositivos eletrônicos de comunicação. Segundo Magri (2016), ao citar os dados do CTAE (Coordenadoria de Tecnologia Aplicada à Educação) da Fundação Getúlio Vargas, afirma que o rádio levou 38 anos para atingir a marca de 50 milhões de usuários no mundo; o telefone, 14 e o aparelho televisivo, 13. Entretanto, a rede mundial de computadores atingiu esta marca em apenas 4 anos e o Facebook conseguiu mais de 100 milhões de usuários em nove meses. A popularização dos dispositivos técnicos com acesso à rede mundial de computadores levou à transformação do modo de vida dos indivíduos, fazendo pensar em novas análises do funcionamento dessas relações e interações em tempo real.

De acordo com Magri, (2016, p.156)

> No presente contexto, há que se repensar o estatuto das práticas discursivas de modo a refletir sobre a pertinência das categorias técnico-analíticas postas pela AD nos últimos anos. Essas discursividades emanam como novos objetos, que impõem a necessidade de reconfiguração da teoria e método da ciência do discurso. Estes novos objetos, que primam pela configuração multimodal, requerem que se operem alguns deslocamentos conceituais na AD, bem como a profunda reflexão sobre os efeitos destes nas metodologias e prática de análise.

Dentro da perspectiva crítica da análise do discurso, Fairclough e Wodak (1997) afirmam que o objeto de estudo desta linha são as instâncias reais das interações de uma sociedade, tanto das formas linguísticas quanto extralinguísticas. A análise crítica do discurso tem uma perspectiva distinta no âmbito da relação entre a língua e a sociedade, e, ainda, as análises e as práticas analisadas. A princípio, nesta abordagem – o uso da língua- escrita ou falada - é uma forma de prática social. Descrever o discurso como prática social implica numa relação dialética entre um evento discursivo em particular e uma situação, instituição ou estrutura social.

Uma relação dialética é partilhada, especificamente, em situações com duas vias: o evento discursivo molda a situação, e, simultaneamente, as instituições e estruturas sociais também a moldam. Em outras palavras, o discurso é construído socialmente tanto quanto a própria sociedade é moldada, e isto, por sua vez, constitui situações, objetos e conhecimento, além das identidades entre indivíduos e grupos sociais. Esta mesma constituição também ajuda

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v.31, n.03, p. 41-67, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14053
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a manter e reproduzir o *status quo* e, ainda, a criar o senso de que se pode fazer transformações sociais. Desse modo, os discursos influenciam nas sociedades fazendo surgir a noção de poder dentro delas.

Além disso, as práticas discursivas têm um efeito ideológico maior, ou seja, podem ajudar a produzir e a reproduzir as relações de poderes desiguais entre as classes sociais, por instância, entre homens e mulheres, grupos étnicos-culturais de maiorias e minorias, através do modo no qual estes são representados e posicionados em seus papeis sociais. Como exemplo, um discurso poderá ser racista, sexista ou, ainda, tentar passar a suposição de que alguns aspectos da vida social entrem no rol do senso comum. Tanto o conceito ideológico como os modos particulares de usar a língua e as relações de poder subjacentes não estão muito claras para a maioria das pessoas. Assim, a análise crítica do discurso tem o papel de tornar mais visíveis estes aspectos opacos dentro das interações sociais.

Nessa mesma perspectiva crítica, Kress (1996) traz a abordagem intervencionista do discurso voltada para as questões de representação e de ideologia. Esta forma de pensar a análise crítica do discurso traz a associação entre linguagem e ações sociais com a pressuposição de que se possam desvendar as relações que construímos no mundo no qual habitamos, do conceito sobre quem somos e como fazemos parte do próprio grupo social, criando a consciência de que os sistemas de poder autorizam determinadas representações e, também, suprimem outras. Nesse sentido, tem como aspecto central dos estudos críticos que a consideração que se toma por senso comum em determinadas culturas e momento histórico irá refletir os valores de grupos dominantes dentro desta mesma cultura. O sentido de intervencionismo serve para questionarmos os valores sociais propostos hegemonicamente pelos grupos dominantes.

Não podemos falar em ações sociais sem mencionar o papel dos atores sociais nesse contexto. Van Leeuwen (2008) traz para análise crítica do discurso a classificação dos tipos de atores sociais e as formas de representação destes. Nesses termos, o discurso é visto como uma prática social recontextualizada, ou seja, uma representação da prática e dos atores sociais em que suas análises podem ajudar a sistematizar a compreensão do processo discursivo. Para o autor, o discurso é um fenômeno semiótico, tratando-se, assim, de uma semiótica social cujos recursos, tais quais gestos, imagens e sons são usados para criar a interação semiótica. As representações sociais são as formas em que expressamos o pensamento em nossas interações,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

tendo papel crucial na manutenção das ideologias, pois estas são criadas nos contextos sociais.

Desse modo, para compor o quadro teórico para os estudos críticos do discurso, na perspectiva de métodos de observação, descrição ou análise, aparados pelo conceito de que não há uma única análise do discurso como método, assim como também não há análises sociais ou cognitivas do discurso, postulamos que, a partir dos objetos da investigação, da natureza dos dados a serem pesquisados e da própria experiência do pesquisador, podemos encontrar parâmetros para os estudos do discurso. Van Dijk (2008, p. 11) propõe:

- Análise gramatical (fonológica, sintática, lexical, semântica;
- Análise pragmática dos atos de fala e dos atos comunicativos;
- Análise retórica;
- Análise estilística;
- A análise de estruturas específicas (gênero, etc.): narrativa, argumentação, notícias jornalísticas, livros didáticos, etc.;
- Análise conversacional da fala em interação;
- Análise semiótica de sons, imagens e outras propriedades multimodais do discurso e da interação.

De acordo com Van Dijk (2008), dentro de cada análise há muitas formas de fazer-se análise discursiva, o que leva os pesquisadores a denominá-las por métodos ou abordagens de análise, tais quais, a análise formal, a análise funcional, dentre outras, que por sua vez podem ser muito diversificadas dentro das teorias ou vertentes, carecendo, assim, da descrição qualitativa da estrutura discursiva.

A Análise do Discurso na formação docente

Os recursos metodológicos utilizados em uma investigação são determinados de acordo com a natureza da área da ciência. Mas, de um modo geral, para realizar uma pesquisa científica, precisamos considerar suas principais etapas de realização: a questão inicial, a exploração do tema, a problemática, a construção do modelo de análise, a coleta de dados, a análise das informações e as conclusões (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Considerando que a metodologia consiste na implementação de procedimentos e técnicas para a construção do conhecimento, com o propósito de responder a uma questão-problema, para encaminhar uma pesquisa sobre a formação docente, devemos traçar um caminho para atingir um objetivo científico previamente estabelecido, como: *Demonstrar a representação dos alunos em formação do curso de Letras da Universidade Federal do Pará.*

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v.31, n.03, p. 41-67, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14053
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Caminho esse que se relaciona com o cumprimento das etapas de uma pesquisa científica.

A fim de realizar uma pesquisa na área de formação de professores em que uma das abordagens da AD seja utilizada como forma de abordar os problemas de sentidos, podemos, por exemplo, proceder da seguinte forma:

1. Definir um tema: A formação inicial dos alunos de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) da Universidade Federal do Pará.
2. Elaborar uma pergunta de pesquisa: De que forma os alunos de Letras concebem sua formação em relação ao mercado de trabalho?
3. Levantar a literatura sobre o tema: ler livros, artigos, dissertações e teses sobre formação de professor, ensino superior etc., com vistas a verificar o que já foi publicado sobre tema.
4. Definir o *corpus* da pesquisa: realizar entrevista com os discentes, aplicar questionário aos alunos, solicitar escrita de memorial de formação etc.
5. Construir um modelo de análise: selecionar pressupostos teórico-metodológicos de uma das abordagens da AD, como a dialógica, a lacaniana e a crítica.
6. Discutir: analisar os dados à luz do quadro epistemológico da AD (materialismo histórico, linguística e teoria do discurso), isto é, analisar os discursos expressos em textos (unidades de análise), considerando-se as condições de produção e o contexto mais amplo da formação social. No processo de construção de sentidos, são consideradas as relações entre enunciadores e as relações entre texto e condições de produção, bem como a materialidade linguística.

> [...] ao se passar para o texto como unidade de discurso, a relação das partes com o todo é estabelecida através de recortes, as *unidades discursivas*: 'como os recortes são feitos pela (e na) situação de interlocução, compreendem também um contexto mais amplo, que é o da ideologia'. (PÁDUA, 2002, p. 28, grifos da autora).

De acordo com o procedimento especificado acima, os conhecimentos de uma das abordagens da AD entram em cena especificamente no momento da construção de modelo de análise e das discussões, em que são apresentados os efeitos de sentidos depreendidos do corpus analisado, com base em categorias da AD, como sujeito e formação discursiva. Além disso, o

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

recorte temático faz-se essencial para uma pesquisa qualitativa na área de AD, como exemplificado no quadro 1.

Quadro 1 – Quadro temático multidimensional de Análise Discursiva na Formação Docente.

Abordagens da AD	Recorte temático da área Formação Docente	Unidade de análise
Dialógica	Estudo das múltiplas vozes presentes no dizer dos professores sobre objetos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Estudo das representações dos professores sobre suas práticas avaliativas.	Discursos materializados em textos de diferentes gêneros discursivos orais ou escritos.
Lacaniana	Estudo da percepção da própria identidade docente nas trilhas de sua formação profissional. Estudo da imagem que o docente faz do discente como sujeito de aprendizagem. Estudo das memórias docentes.	
Crítica	Estudo da construção do *ethos* docente por meio da abordagem crítica do discurso. Estudo dos conteúdos didático-pedagógicos para a compreensão das ideologias presentes nesses materiais.	

Fonte: as autoras

Considerando as abordagens da AD apresentadas e as etapas de uma pesquisa científica, observamos que, para encaminhar uma investigação nessa área, é necessário fazer um recorte temático que favoreça uma análise qualitativa/interpretativista, em que princípios teórico-metodológicos da AD sejam empregados.

Considerações finais

Este ensaio surgiu da oportunidade de reunir uma proposta que privilegiasse a discussão sobre a análise do discurso enquanto abordagem teórico-metodológica e área de conhecimento das linguagens, particularmente, reunindo três linhas da AD, quais sejam: Análise Dialógica do Discurso, Análise do Discurso na abordagem Psicanalítica Lacaniana e Análise Crítica do

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v.31, n.03, p. 41-67, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14053
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Discurso. Para tanto, apresentamos fundamentos teórico-metodológicos das três diferentes abordagens, com o objetivo principal de discutir acerca das perspectivas de trabalho de análise do discurso para pesquisas na área de formação docente a partir da AD.

Dessa forma, compreendendo a análise do discurso como uma metodologia de análise que tem como objeto de estudo o próprio discurso, oral e escrito, portanto, uma prática de análise de construções linguísticas, concordamos que esse processo de análise é muito mais amplo que uma análise textual (de comunicação), como ocorre no procedimento análise de conteúdo. Trata-se de um estudo contextual, abrangendo o texto e o discurso – político, econômico e cultural - a que este se atrela. Nesse sentido, as práticas discursivas geradas nas diferentes instâncias comunicativas são percebidas como objetos de análise para se compreender os diversos discursos que circulam nas práticas sociais.

De forma específica, no que diz respeito às pesquisas da formação docente, os estudos discursivos podem ampliar a discussão sobre saberes, representações, identidade e ideologias, por exemplo, bem como articular a análise de dados oriunda de diferentes instrumentos de coleta qualitativa a pontos de vista discursivos sobre a docência em determinado contexto sócio-histórico. Assim, neste ensaio, entendemos que há relevância em nossas reflexões sobre as contribuições metodológicas da análise do discurso de acordo com as três abordagens destacadas.

Na perspectiva da análise dialógica do discurso, baseada na concepção bakhtiniana de linguagem, a investigação deve considerar os discursos da formação docente criados e significados no ambiente sócio-histórico como produtos de relações dialógicas de diferentes sujeitos. Em se tratando da análise discurso como abordagem psicanalítica, observamos a análise de dados a partir da aproximação dos conceitos da AD de Pêcheux e da psicanálise de Lacan, tendo em vista a recolha e análise de construções verbais para investigar as representações dos sujeitos interpelados pela ideologia. Por fim, com base nos pressupostos da análise crítica do discurso, destacamos a importância de atentar para os fundamentos ideológicos do discurso, a fim de prover análises linguísticas ou semióticas nos discursos de (ou sobre) professores no contexto social mais amplo.

Não foi nosso interesse fazer reflexões sobre discursos docentes em relação aos sentidos produzidos, porém apenas sinalizar caminhos de pesquisa com foco em três diferentes

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

abordagens da AD, principalmente, para afirmar a análise do discurso como metodologia de investigação relevante para os estudos qualitativos/interpretativos dos discursos na formação docente. Em suma, mesmo que de forma embrionária, abrimos, com este ensaio, um espaço para ampliar as discussões que considerem o funcionamento dos discursos que delineiam a formação docente a partir de sua relação com os contextos ideológico, social e cultural.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 85-106/ 134-163.

BARATO, Geselda. **O sujeito barrado do inconsciente: O sujeito do pensamento e do desejo.** Psicol. Argum., Curitiba, v. 30, n. 69, p. 239-244, abr./jun. 2012. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23279/22352. Acesso em: 30 nov. 2020.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: editora da Unicamp, 1997, p. 27-35.

BARROSO, Adriane de Freitas. **Sobre a concepção de sujeito em Freud e Lacan.** Barbaroi, n. 36, p.149-159, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782012000100009>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BARTIJOTTO, Juliana; VERDIANI TFOUNI, Leda; SCORSOLINI-COMIN, Fábio. **O ato infracional no discurso do Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiros.** Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v.14, n. 2, p. 913-924, 2016.

BRAIT, Beth. **Análise e teoria do discurso**. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

BRASIL, Luciana Leão. **Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva.** Linguagem – Estudos e Pesquisas, v. 15, n. 01, p. 171-182, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/32465/17293>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRUDER, Maria Cristina Ricotta; BRAUER, Jussara Falek. **A constituição do sujeito na psicanálise lacaniana: impasses na separação.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 3, p. 513-521, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a08. Acesso em: 30 nov. 2020

COUTO, Daniela Paula do. **Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito.** Psicologia em Pesquisa, UFJF, v. 11, n. 1, p.1-10, jan./jun. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v11n1/04.pdf. Acesso em 01 dez. 2020.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. **Uma leitura da abordagem bakhtiniana do discurso reportado**. Investigações: Linguística e Teoria Literária, Recife: UFPE, v. 2, p. 105-117. 1992.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. Critical Discourse Analysis. In: VAN DIJK, Teun. **Discourse as social interaction**. London: SAGE Publication. 1997, p. 258-284

FERREIRA, Isaias Gonçalves. **O sujeito lacaniano entre o desejo e o gozo**. Analytica, São João del-Rei, v. 9, n. 16, p. 1-29, jan./jun. 2020. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/analytica/article/view/3065/2393. Acesso em: 01 dez. 2020.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Linguagem, Ideologia e Psicanálise.** Estudos da Lingua(gem), n.1, p. 69-75, 2005. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197297/000535405.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 fev. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, B. Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

GERHARDT, Tatiaba Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIMARÃES, Frederico Sidney. **A Análise do Discurso e os significantes ideologia e inconsciente**. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 802-814, 2016. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/643/1067. Acesso em: 29 nov. 2020

HENGE, Glaucia da Silva. **Inconsciente e ideologia: contribuições da Análise do Discurso e da Psicanálise para a noção de sujeito.** Entretextos, Londrina, v. 16, n. 2, p. 85-105, jul./dez. 2016. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/18401. Acesso em 30 nov. 2020

KRESS, Gunter. **Representational Resources and the Production of Subjectivity**: questions for the theoretical development of critical discourse analysis in a multicultural society. London:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Longman, 1996.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 17:** O avesso da Psicanálise**,** 1969-1970. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original proferido em 1964), 2008

LEITE, Nina. **Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura.** Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

MAGRI, Marília Valencise. **Análise do Discurso no Brasil: novos objetos, novos rumos?** In: BARONAS, R. L. *et al*. Análise do Discurso: Entorno da problemática do *ethos*, do político e de discursos constituintes. Campinas: Pontes, 2016, p. 153-166

MARQUES, Maria Celeste Said. **Vozes bakhtinianas: breve diálogo.** Primeira Versão, ano I, n. 36, p. 2-5, ago. 2001.

MELO, Maria de Fátima Vilar de. **Psicanálise e análise de discurso: interlocuções possíveis e necessárias.** Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology, v.1, p. 61-71. Disponível em: http://psicopatologiafundamental.org.br/uploads/files/latin_american/v2_n2/psicanalise_e_analise_de_discurso.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

OLIVEIRA, Fábio Araújo. **Análise do discurso e psicanálise: a questão do sujeito.** ALED, v. 10, n. 2, p. 77-85, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337527148_Analise_do_discurso_e_psicanalise_a_questao_do_sujeito. Acesso em: 01 dez. 2020.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Análise de conteúdo, análise de discurso: questões teórico-metodológicas.** Revista de Educação, Campinas, n.13, p. 21-30, nov. 2002. Disponível em: https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/316/299. Acesso: 03 fev. 2021.

PAULA, Luciene de. **Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013,. Disponível em: http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/5099/4555. Acesso em: 31 jan. 2021.

TEIXEIRA, Terezinha Marlene Lopes. **Análise do discurso e psicanálise. Elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

VAN DIJK, Teun. Discourse as Interaction in Society. In: Van Dijk, Teun. **Discourse as social interaction**. London: SAGE Publication. 1997. p. 1-38.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

VAN DIJK. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN LEEUWEN, Teun. **Discourse and Practice:** New tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

Submissão em: 25/02/2022
Aceito em: 30/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PESQUISA BIOGRÁFICA NO CAMPO DAS MIGRAÇÕES E DA INTERCULTURALIDADE

José González-Monteagudo[1]
Mario León-Sánchez[2]

Resumo: Este artigo enfoca a pesquisa biográfica, salientando as contribuições desta abordagem metodológica para o estudo das migrações e da interculturalidade, através do uso de entrevistas biográficas e outras técnicas, com o objetivo de tornar visível, compreensível e contextualizar social e culturalmente as histórias de vida de crianças e jovens de origem imigrante. As referências teóricas são as identidades narrativas, a interculturalidade crítica e os estudos de migração. Propomos uma abordagem complexa e plural da pesquisa biográfica sobre imigrantes, com foco específico nas crianças e jovens, prestando atenção às dimensões epistemológicas e metodológicas, para desenvolver pesquisas com qualidade, rigor, senso ético e relevância social.

Palavras-chave: Pesquisa biográfica; entrevista biográfica; migrações; menores e jovens imigrantes; interculturalidade crítica; metodologias inclusivas

BIOGRAPHICAL RESEARCH IN THE FIELD OF MIGRATION AND INTERCULTURALITY

Abstract: This article focuses on biographical research, highlighting the contributions of this methodological approach to the study of migration and interculturality, through the use of the biographical interview and other techniques, with the aim of making visible, understanding and socially and culturally contextualising the life histories of minors and young people of immigrant origin. The theoretical references are based on narrative identities, critical interculturality and migration studies. It is proposed a complex and plural approach to biographical research on immigrants, with a specific focus on minors and young people, paying attention to the epistemological and methodological dimensions, in order to develop research with quality, rigour, ethical sense and social relevance.

Keywords: Biographical research; biographical interview; migrations; immigrant minors; critical interculturality; inclusive methodologies.

LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA EN EL ÁMBITO DE LAS MIGRACIONES Y DE LA INTERCULTURALIDAD

Resumen: Este artículo se centra en la investigación biográfica, resaltando las contribuciones de este enfoque metodológico para el estudio de las migraciones y de la interculturalidad, mediante el uso de la entrevista biográfica y de otras técnicas, con el objetivo de visibilizar, comprender y contextualizar

[1] Doctor en Pedagogía y Graduado en Pedagogía (Univ. de Sevilla). Facultad de Educación, Universidad de Sevilla, España. Grupo de pesquisa Educación de Adultos y Desarrollo. E-mail de contacto: monteagu@icloud.com
[2] Doutorando em Educação na Universidade de Sevilha. Bolsista do Ministério das Universidades no Departamento de Teoria e História da Educação e Pedagogia Social da Universidade de Sevilha, Espanha. E-mail de contato: mleons@us.s

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

social y culturalmente las historias de vida de los menores y jóvenes de origen inmigrante. Los referenciales teóricos son las identidades narrativas, la interculturalidad crítica y los estudios migratorios. Se propone un abordaje complejo y plural de la investigación biográfica sobre las personas inmigrantes, con foco específico en los menores y jóvenes, prestando atención a las dimensiones epistemológicas y metodológicas, para desarrollar investigaciones con calidad, rigor, sentido ético y relevancia social.

Palavras-clave: Investigación biográfica; entrevista biográfica; migraciones; menores y jóvenes inmigrantes; interculturalidad crítica; metodologías inclusivas.

Introdução

Pessoas em trânsito, viajantes, migrantes e internacionalização estão construindo novas realidades globais, no processo de desenvolvimento de sociedades transnacionais e interligadas, esta conexão bilateral entre o global e o local agrava a crise pós-moderna do Estado-nação. De acordo com dados das Nações Unidas em 2019 havia 272 milhões de migrantes em todo o mundo, definidos como pessoas que viveram pelo menos um ano fora do país em que nasceram, isto é um aumento vertiginoso se considerarmos que em 2017 foram estimados em 258 milhões. Isto significa que dos 7,7 bilhões, aproximadamente 3% da população mundial é de origem imigrante. As migrações globais têm sido um continuum desde o início do século passado, afetando todo o globo, especialmente no período que compreende o século 20 em diante. Isto afetou tanto os países que enviam imigrantes quanto aqueles que os recebem, transformando as condições sociais e culturais de seus cidadãos.

Três perspectivas teórico-práticas relacionadas à diversidade cultural têm sido recorrentemente diferenciadas: assimilacionismo multiculturalismo e interculturalismo (BESALÚ, 2002, p. 64-66). O assimilacionismo entende a diversidade como um obstáculo, um problema a ser resolvido pela eliminação das diferenças. O multiculturalismo é construído com base na prioridade atribuída ao grupo de pertencimento, a espacialização das diferenças e o reconhecimento do relativismo cultural e a expressão das diferenças no espaço público (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999, p. 26-28). Levado ao extremo, o multiculturalismo aumenta a fragmentação social e educacional através da ênfase excessiva na diferença.

O modelo intercultural, pelo contrário, é baseado no respeito, igualdade e tolerância: propõe os seguintes objetivos: "o reconhecimento do pluralismo cultural e o respeito à identidade de cada cultura; e a construção de uma sociedade plural, mas coesa e democrática" (BESALÚ, 2002, p. 65). O interculturalismo valoriza as diferenças culturais e, com base nisso,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

promove o diálogo e o entendimento entre diferentes grupos. Assume-se nesta visão transversal os valores da democracia e da autonomia individual na busca de um novo espaço entre liberdade pessoal e lealdade grupal, promovendo uma estrutura de gestão política e cultural que favoreça os processos de mediação cultural em áreas como interpretação linguística, interpretação e tradução cultural e assessoria a profissionais e usuários (DEMETRIO; FAVARO, 2004; GIMENO, 2001; HUA, 2010).

Essas três perspectivas têm concepções diferentes de identidade, o grupo de pertencimento e os grupos de identidade. Neste sentido, defendemos um conceito de identidade que está relacionado à perspectiva intercultural (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999; GIMENO, 2001). A linguagem é um elemento relevante na identidade cultural; ela está relacionada à forma de entender e lidar com o mundo. A linguagem envolve o grupo social e torna possível identificar e reconhecer os colegas.

O trabalho sobre as migrações e as identidades sociais aumenta a experiência e o agenciamento de indivíduos e pequenos grupos (em particular, setores marginalizados, minorias étnicas e setores em risco de exclusão social), enquanto se presta atenção às relações entre o local e o global. As abordagens auto/biográficas e narrativas estão se mostrando úteis para o estudo e intervenção em contextos de intensa mudança social e forte diversidade cultural. Narrativas sobre aprendizagem e identidade, trabalhadas a partir da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e análise do discurso, questionam como mudanças estruturais e contradições são subjetivamente reconhecidas pelos indivíduos e como elas influenciam na vida diária, no trabalho e na formação (ALHEIT & DAUSIEN, 2007).

Migrações e interculturalidade como objetos de pesquisa

O fenômeno da migração não é novo, mas a globalização levou a um aumento significativo do número de pessoas que decidem viver em outro país. Isto representa um desafio para a democracia e para os países anfitriões, em termos de formação, integração sócio-cultural e integração trabalhista. A migração também tem um impacto sobre os países de origem, pois o esvaziamento demográfico ou a fratura social são problemas profundos e complexos. Além do crescente aumento da mobilidade global, relacionado a uma mudança no sentido de pertencer ao território, uma grande variedade de projetos e itinerários migratórios também está ocorrendo.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 68-85, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14010
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Atualmente, as pessoas não migram mais apenas para o trabalho, embora seja verdade que o apoio econômico às famílias no país de origem é uma dimensão importante.

Como as culturas de hoje estão se tornando cada vez mais amplas, heterogêneas e variadas, as identidades também estão se tornando mais complexas e híbridas. A hibridização das identidades está relacionada com os cruzamentos culturais, diálogos, conflitos e discordâncias que ocorrem na transculturalidade. A experiência migratória de estudantes, trabalhadores e viajantes envolve um maior grau de autoconhecimento e autoconscientização da própria identidade pessoal. A migração faz o sujeito refletir, questionar e negociar. O abandono dos quadros habituais de referência e o desaparecimento de elementos culturais internalizados durante anos impõe uma acuidade extraordinária que permite apreciar os diferentes estilos de vida, valores e hábitos entre a sociedade anfitriã e a sociedade de origem. Este processo é extenso e é possível distinguir as seguintes fases: compreensão da nova realidade, consciência da validade da cultura de origem e negociações internas na busca do equilíbrio (negociação entre duas culturas, retirada da identidade e autodefesa da cultura de origem, adaptação-assimilação estratégica da cultura anfitriã, experiências conflitantes na gestão da diversidade cultural e a dificuldade de incorporar duas culturas simultaneamente) (OCHOA, 2001).

Os migrantes são expostos à ruptura biográfica inerente ao processo de emigração-imigração. O desenvolvimento do itinerário da vida é alterado pela mudança de contexto e pelo processo de mudança e reorientação social e cultural que isto implica é reorganizado. Este processo gera transições que só podem ser coletadas a partir de uma análise biográfica exaustiva que dá sentido às transições de uma vida marcada por incertezas e rupturas (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 27).

Sob nosso ponto de vista, a interculturalidade é um paradigma apropriado para trabalhar as questões migratórias e as mobilidades do mundo em que vivemos hoje. O interculturalismo é baseado no respeito e na tolerância, baseado nos valores de uma sociedade coesa e democrática. Da abordagem intercultural deriva um conceito particular de identidade (BENMAYOR; SKOTNES, 1994, ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999; DEMORGON; LIPIANSKY, 1999; GIMENO, 2001; DE LA PORTILLA; SERRA; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2007). O interculturalismo concebe as culturas como processos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

heterogêneos, polifônicos e plurais.

O choque cultural descreve o impacto da mudança de uma cultura familiar para uma cultura desconhecida. Afeta tanto estudantes, trabalhadores e viajantes que transitam para além de seu país de origem. O choque cultural engloba clima, alimentação, linguagem, rituais sociais, vestuário, papéis sociais e de gênero, percepções de autoridade, normas de comportamento e sistemas de valores. A análise cuidadosa dos choques culturais proporciona uma maneira eficaz de trabalhar para o desenvolvimento de uma melhor compreensão, respeito e negociação mútua (DEMORGON; LIPIANSKY, 1999, p. 301-315). O choque cultural tem muitos aspectos positivos. Pode representar uma experiência de aprendizagem significativa que favorece ao sujeito, tornando-se mais consciente tanto de sua cultura de origem quanto da cultura anfitriã.

Partimos da ideia de que cada pessoa com quem dialogamos traz seu conhecimento e o conhecimento que emerge das histórias que vivenciam no encontro. Os interlocutores são os portadores do conhecimento que estamos tentando compreender e é na companhia deles que aprendemos, compartilhamos e nos educamos. De acordo com as ideias de Freire (1975), quanto mais tempo compartilhamos, mais nos educamos e, consequentemente, mais investigamos. A distância entre o simples "estudo" e a atividade mais comprometida e radical de "aprender com" deve ser enfatizada (FREIRE, 1975).

No contexto atual das ciências sociais, a dimensão ética e o questionamento da relação entre pesquisadores e participantes são fundamentais. Estas mudanças recentes têm implicações para repensar os estudos sobre migração e diversidade cultural. Os métodos biográficos refletem estas mutações epistemológicas e sociais.

O método biográfico nos permite compreender a memória da migração em sua complexidade. A reconstrução de trajetórias sociais (BERTAUX, 1997) é uma estratégia amplamente difundida e utilizada nos estudos de migração, baseada nas contribuições de múltiplas teorias e disciplinas, que contribuem para analisar as características das dimensões e fases vitais do sujeito. Neste sentido, são alimentados por um corpus teórico muito amplo, que inclui a sociologia do trabalho e da família, análise econômica, estudos demográficos e outras contribuições.

O conceito e a análise de trajetórias enriqueceram o debate metodológico dentro dos estudos de migração, atingindo um alto grau de complexidade, em parte devido à sensibilidade

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 68-85, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14010
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

trazida pelas técnicas mais inovadoras e socialmente sensíveis introduzidas pelos pesquisadores nos últimos anos. Este novo olhar construído graças a várias disciplinas representa um importante desafio para a concepção individualista e previsível (ALHEIT; DAUSIEN, 2007).

Diante da existência de indivíduos – um foco inesgotável em métodos narrativos biográficos – começam a se relacionar reajustes, rupturas e adaptações, quase sempre ligados a adaptações na esfera familiar. Em paralelo, as negociações trabalhistas são incorporadas à tendência neoliberal de um sistema precário baseado na instabilidade e flexibilidade das condições de trabalho. Este contexto dificulta a perspectiva do indivíduo em relação ao ordenamento e planejamento da vida pessoal e social. No caso da imigração, esses condicionantes são especialmente relevantes, devido a fatores como discriminação, formação deficiente, falta de redes e dificuldades linguísticas.

Os estudos migratórios estão se tornando mais sensíveis à natureza das circunstâncias e abandonam a perspectiva de uma trajetória rígida e linear, que se baseia na transição entre emigração e imigração, ou o trânsito da sociedade de origem para a integração na sociedade anfitriã. Neste contexto, começamos a falar de assimilação segmentada, retorno voluntário, revezamento migratório, circularidade sazonal, termos que agora se tornaram elementos importantes na construção de narrativas e histórias de vida.

Entretanto, a abordagem narrativa se refere à história de vida em um sentido amplo do termo (BIAGIOLI, 2015; JOSSO, 1991; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2008). Na abordagem narrativa, a realidade é entendida como algo fluidamente construído e dependente das situações específicas nas quais a narrativa é produzida. A relação entre o entrevistado e o pesquisador adquire grande importância. A identidade pessoal é construída com base em narrativas, razão pela qual as histórias de vida têm grande potencial para melhorar e desenvolver a formação e o desenvolvimento pessoal em contextos de diversidade cultural e mudanças intensas de identidade (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2008; MOLINIÉ, 2003; VIEIRA; TRINDADE, 2009).

A pesquisa biográfica oferece a possibilidade de contribuir para o estudo das identidades fluidas, mutáveis e heterogêneas, características da modernidade tardia. Para esta finalidade, devemos considerar as biografias como um elemento construído social e historicamente. As transformações de identidade nas biografias dependem, em grande parte, de recursos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

biográficos (entendidos como experiências ou conhecimentos adquiridos ao longo da vida). Isto nos permite gerar uma exploração dos discursos, estruturas de significado e padrões de crenças culturalmente estabelecidos pelo sujeito do qual ele ou ela extrai a ordem para a construção da identidade narrativa (OCHOA, 2011; RODRÍGUEZ MARCOS, 2006; TSIOLIS, 2009; DE LA PORTILLA; SERRA; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2007).

O trabalho sobre migração e identidades sociais dá voz, realça a experiência e a capacidade de agência e capacitação de indivíduos e grupos, em particular setores marginalizados, minorias étnicas e grupos em risco de exclusão social. As abordagens auto/biográfica e narrativa estão se mostrando úteis para o estudo e intervenção em contextos de intensa mudança social e forte diversidade cultural, prestando atenção às dimensões globais e locais e suas relações mútuas. Narrativas sobre aprendizagem e identidade, trabalhadas a partir da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e análise do discurso, questionam como mudanças estruturais e contradições são subjetivamente reconhecidas pelos indivíduos e como elas são incorporadas e influenciam a vida cotidiana, o trabalho e a formação (ALHEIT; DAUSIEN, 2007).

Objetivos e métodos de pesquisa biográfica em contextos migratórios e interculturais

Ao contrário da limitação ou simplicidade dos relatórios quantitativos e dos dados dos questionários, os dados narrativos têm uma densidade distinta e profundidade reflexiva. Portanto, esses dados devem ser "lidos" no contexto complexo e mutável das sociedades e culturas, permitindo uma compreensão mais profunda do que outras metodologias. As informações obtidas ajudam a construir um panorama amplo e global das grandes dimensões do sujeito: pessoal, familiar, social, cultural, educacional, cívico e laboral, o que nos permite compreender e explicar melhor o fenômeno migratório em geral e, mais especificamente, o itinerário dos imigrantes.

A investigação narrativa promove uma compreensão profunda das diferentes dimensões do que constitui a cultura, incluindo: linguagem; formas de administrar o tempo e o espaço; relações interpessoais, familiares e comunitárias; o papel do corpo, sexualidade e relações de gênero; métodos de socialização e educação; concepções de trabalho; o papel do poder e da autoridade; adaptação, transições e mudanças ao longo do ciclo de vida.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 68-85, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14010
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os objetivos que podem ser perseguidos na pesquisa narrativa com imigrantes são muito variados. Entre os mais comuns estão os seguintes:

– Pesquisar a situação pessoal, familiar, educacional e social dos migrantes em seus países de origem.

– Documentar as motivações do projeto migratório e o choque cultural derivado da aculturação na sociedade anfitriã.

– Estudar as características pessoais dos migrantes no âmbito da sociedade anfitriã, como ponto de partida para fortalecer seu desenvolvimento pessoal e sua adequada integração social, cultural e trabalhista.

– Estudar a identidade cultural dos migrantes, entre a sociedade de origem e a sociedade de acolhimento, num contexto social multicultural, mutável, globalizado e tecnológico.

– Analisar como os migrantes percebem o trabalho dos educadores, profissionais e voluntários que trabalham com eles.

– Compreender os principais desafios, dilemas, conflitos e dificuldades enfrentados pelas crianças na esfera educacional e cotidiana, incluindo a transição para o mercado de trabalho.

A estrutura usual da entrevista biográfica (ou biográfico-narrativa) consiste em uma proposta inicial ou pergunta aberta, por parte do entrevistador, para que o sujeito conte sua história de vida em referência a uma estrutura geral ou em relação a uma dimensão específica. Este formato de entrevista permite ao entrevistado grande liberdade para estruturar seu discurso (sobre a entrevista biográfica, ver: WENGRAF, 2001; BICHI, 2007; THOMPSON, 2000; ATKINSON, 2002; ALHEIT; DAUSIEN, 2007). A entrevista é particularmente útil em relação a conteúdos e processos históricos, sociais e culturais como a vida cotidiana, processos migratórios, mentalidades, valores, processos de mudança sociocultural e participação política.

Durante a fase de planejamento, é realizado um trabalho de documentação para reunir informações sobre o tema do projeto, os protagonistas, as pessoas relevantes, a história e o contexto institucional. O protocolo da entrevista ou roteiro da entrevista também é desenvolvido durante esta fase. Os roteiros das entrevistas sobre a história de vida dos migrantes frequentemente exploram, entre outras coisas, os seguintes tópicos:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

– O perfil dos migrantes (idade, escolaridade, experiência de trabalho, data de chegada ao país anfitrião).

– Família, grupo de pares e situação pessoal no país de origem (posição dentro da família, características sociais e econômicas da família, ocupações parentais, área de origem, lazer, amizades e redes sociais).

– O projeto migratório (expectativas das crianças sobre a migração, fatores que motivam a migração, experiências adquiridas, desenvolvimento da jornada migratória, primeiras experiências na chegada ao país anfitrião).

– Transições entre países, lares e situação atual (preocupações, motivações, frustrações, relações com pares e referências adultas, formação e trabalho).

– Dinâmica social, relações com a comunidade anfitriã e conhecimento dos serviços e recursos de apoio (organização do tempo e do espaço, rotinas diárias, relações interpessoais, conflitos vividos, estratégias de integração social e trabalhista, apoio recebido, dificuldades de adaptação ao novo ambiente social e cultural).

– Avaliação global e expectativas futuras (projeto de vida, perspectivas de emprego, avaliação retrospectiva do processo de migração).

Sempre que possível, a entrevista deve ser realizada na língua materna do migrante - apesar das dificuldades técnicas envolvidas, isto agrega imenso valor à qualidade discursiva da entrevista. O ideal seria que o entrevistador fosse um interlocutor competente na língua do migrante e que tivesse experiência e formação intercultural prévio. O entrevistador deve transcrever a entrevista para a linguagem de trabalho da equipe de pesquisa, a fim de garantir a qualidade do resultado.

A entrevista biográfica é um encontro interpessoal e envolve a complexidade inerente da comunicação humana (WENGRAF, 2001; ATKINSON, 2002). O entrevistador deve ter a competência profissional e as qualidades interpessoais necessárias para orientar e gerenciar o processo de entrevista, monitorando sua evolução. O entrevistador deve ser capaz de se apresentar como um ouvinte não ameaçador, simpático e empático. O entrevistador deve ser capaz de captar, através de uma atenção profunda e constante, os processos e conteúdos que aparecem durante a entrevista, intervindo da maneira mais conveniente de acordo com os

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 68-85, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14010
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

objetivos e conteúdos da pesquisa. A fase inicial da entrevista é fundamental para facilitar o processo de confiança e abertura que permite que o sujeito se expresse livremente e em profundidade. Este relacionamento inicial dependerá, entre outros fatores, das características respectivas do entrevistador e do informante, em termos de sexo, idade, nível educacional, inscrição no idioma, classe social, valores, estética física e vestimenta. Todos estes elementos são relevantes no caso de entrevistas com crianças imigrantes, devido à chamada hierarquia de credibilidade que irá ocorrer, devido às assimetrias de poder e à diferença de perfil entre a criança e o entrevistador. O entrevistador deve ter a capacidade de reduzir estas diferenças a fim de gerar um clima de confiança que favoreça um diálogo discursivo. A diferença de gênero entre entrevistador e sujeito pode influenciar o desenvolvimento e o conteúdo das informações fornecidas na entrevista e é um elemento a ser considerado de antemão. Muitos projetos de pesquisa longitudinal permitem que o mesmo tema seja documentado ao longo do tempo. Este processo de entrevistas sucessivas promove a variedade, profundidade e qualidade das histórias dos participantes.

Uma entrevista é, entre outras coisas, uma interação linguística entre duas ou mais pessoas. Deste ponto de vista, os discursos são expressos na entrevista e são estudados como tal por analistas e pesquisadores interessados nos processos de comunicação humana. A linguagem oral é diferente da linguagem escrita. A fala oral tem uma grande riqueza de elementos de entonação e paralinguística, falta de planejamento e a possibilidade de retificação e interrupção que não está presente na linguagem escrita. É um discurso primário, natural, informal, contextual, repetitivo, fugaz, narrativo, dialógico e baseado na ação (CORTÉS; CAMACHO, 2003, p. 68-71).

Só recentemente começamos a falar, nas ciências sociais, sobre a necessidade de reciprocidade na situação da entrevista. As ideias de devolução e restituição encontraram seu caminho neste novo olhar que começou a tomar forma no início do século XXI, deixando para trás o modelo dominante da pesquisa social tradicional, que concebia os entrevistados como recursos extrativistas, como meras fontes de dados. Os pesquisadores têm um compromisso ético e humano com as pessoas que nos oferecem seu tempo e suas histórias, particularmente com aqueles que têm maiores dificuldades econômicas, de trabalho, de vida ou emocionais, como é claramente o caso dos imigrantes.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Uma vez terminada a entrevista, um memorando deve ser escrito sobre o assunto. E depois de tudo isso chega o momento da transcrição: uma etapa tediosa e demorada. A transcrição deve ser feita em sua totalidade e fielmente ao original oral, respeitando a natureza sequencial das intervenções, embora a transição para a forma escrita já pressuponha uma primeira forma de interpretação e filtragem, que se torna evidente como resultado das decisões que o transcritor deve tomar para dar forma escrita ao discurso oral do sujeito - o que sempre produz alguma modificação do relato, embora de natureza menor. Uma dessas decisões refere-se à seleção adequada dos sinais de pontuação, que modulam e tornam compreensível o registro oral, marcado por interrupções, dúvidas e pela presença de numerosos elementos contextuais.

A edição da entrevista refere-se ao processo de revisão das transcrições e ao controle de qualidade necessário que as transcrições devem sofrer para garantir que o produto final atenda aos critérios indicados acima. A partir da transcrição completa, que podemos chamar de versão zero da transcrição, é possível editar uma nova versão reduzida. A primeira versão permanece fiel à versão original e mantém absoluta literalidade, mas elimina todas as intervenções e perguntas do entrevistador, trocas linguísticas irrelevantes e passagens repetitivas do entrevistado ou que envolvam transições ou interrupções na fala. Mais tarde, a partir da primeira versão, pode-se escrever um histórico do caso, que não será mais uma simples redução da primeira versão, mas uma apresentação articulada e sistemática do caso, considerando-o como um todo, embora sempre com apoio direto - embora não literalmente - na primeira versão. A partir da primeira versão podemos também estabelecer uma cronologia do caso, que nos ajudará a situar o assunto em seu contexto familiar, geracional, histórico, cultural e social.

Uma maneira de melhorar a qualidade de nossas entrevistas, e ao mesmo tempo os dados, é triangular as informações, buscando e utilizando fontes complementares de informação produzidas pelo sujeito. É comum que a pessoa que conta sua história de vida na entrevista tenha diferentes materiais biográficos, produzidos em diferentes momentos de sua vida. Estes materiais são um complemento importante para as entrevistas biográficas.

A análise das entrevistas pode ser feita de acordo com diferentes abordagens. Uma primeira abordagem consiste em uma história profunda da vida individual, capaz de transmitir ou a história de uma classe social, de uma comunidade ou de um grupo geracional com um perfil específico, como os menores imigrantes. Uma segunda abordagem refere-se a uma

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 68-85, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14010
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

coleção de narrativas produzidas em cruz, seguindo o exemplo canônico do antropólogo Oscar Lewis's *The Children of Sanchez*. As análises biográficas das entrevistas estão particularmente atentas à exploração da dialética entre dimensões pessoais e estruturas sociais. Como mencionamos anteriormente, o corpus teórico é amplo. Neste contexto, encontramos em vários autores um interesse comum em explicar e compreender as dinâmicas que ligam a subjetividade com a sociedade e a cultura. As distinções entre estrutura e agência (Giddens), sistema e ator (Touraine), campo e habitus (Bourdieu), formuladas por diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, vão na mesma direção explicativa.

Discussão e conclusões

Nos novos contextos globalizados e dinâmicos, as histórias de vida ou a produção de narrativas - como uma pesquisa multifatorial, reunindo formação, intervenção social e construção de identidades - visam aprofundar uma forma de trabalho profunda e complexa, favorecendo o desenvolvimento da autonomia pessoal, a convivência baseada na tolerância e a participação social ativa. Abordagens narrativas e biográficas, seja em pesquisa, formação ou intervenção social, buscam uma perspectiva projetiva que conecte passado, presente e futuro. Desde as ciências sociais, o uso desta metodologia dá voz ao outro, aproximando-se do conhecimento de um indivíduo, que é em muitos aspectos o conhecimento da sociedade.

A fim de estudar a construção da identidade cultural, a trajetória migratória, a adaptação na sociedade de acolhimento e a integração laboral dos jovens migrantes, deve-se defender uma interculturalidade crítica que, baseada no antirracismo, busca os princípios de justiça e igualdade para todos. Atualmente, em um contexto global de virulência política, polarização e ressurgimento de correntes ultranacionalistas, estas idéias podem até parecer radicais, mas não devemos esquecer que elas vêm dos direitos humanos e estão incluídas em quase todas as constituições dos países democráticos. Em um momento de crise profunda, é especialmente necessário ter mecanismos que impeçam que discursos e ideologias neoconservadoras e neofascistas se apropriem do descontentamento, gerando um discurso de ódio e exclusão.

A abordagem narrativa que descrevemos ao longo do texto convida a uma análise profunda e empática dos problemas culturais que ocorrem em nível intergeracional nos contextos de diversidade, onde ocorrem os fenômenos de hibridização cultural entre os valores

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

culturais de origem e de recepção. Em suma, linguagem, gestão do espaço e do tempo, projeção das relações interpessoais e familiares, sexualidades, métodos educacionais, ocupação do trabalho são dimensões importantes da cultura que devem ser levadas em conta para desenvolver uma integração social, cívica e laboral sensível às experiências culturais dos migrantes.

A pesquisa biográfica e narrativa com migrantes nos permite tecer uma rede de conhecimento compartilhado, para compreender o processo da experiência migratória de uma forma que, em princípio, não é possível utilizando outras metodologias. O método biográfico nos permite dar voz ao outro - que normalmente não teria - coletando em primeira mão a experiência migratória em um processo dialógico, analisando um processo dinâmico de construção de identidade e autoconhecimento do processo de aculturação e integração ao qual estão expostos.

Para que os migrantes possam encontrar "seu lugar", são necessárias estratégias para explorar as ambivalências da experiência migratória (emigração-imigração). O processo de aculturação é para a pessoa uma negociação interna, que produz reajustes tanto consigo mesma, como no ambiente. Desta forma, é possível alcançar uma hibridização entre a cultura de origem e a cultura anfitriã. As histórias de vida descrevem os processos vitais que são coletados pelas narrativas biográficas de tal forma que nos permitem reconstruir e recriar os trânsitos experimentados através da *biografia*. Estes longos processos assumem negociações internas onde o sujeito interpela o sentimento de lealdade à ideologia ou à comunidade cultural de origem e a necessidade de adaptação ao novo quadro de referência, este é um dos muitos processos vividos por pessoas de origem imigrante.

As pessoas que participam da pesquisa biográfica nos mostram como vivem o processo de aculturação a partir de sua perspectiva social e pessoal, com o consequente processo de negociação com elas mesmas e com o meio ambiente. As histórias de vida que são coletadas envolvem os processos vitais vividos e nos permitem realizar uma reconstrução das identidades, a partir das narrativas biográficas.

Outra contribuição notável da pesquisa biográfica é a capacidade de coletar a temporalidade e a experiência de tempo que as pessoas de origem imigrante têm. A experiência pessoal é organizada no contexto do tempo histórico e social que ela habita. Esta idéia é

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 68-85, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14010
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

contribuída por diversos autores (BERTAUX, 1997; FERRAROTTI, 1983), o conhecimento biográfico do tempo pessoal e do tempo biográfico (a temporalidade como experiência subjetiva da pessoa) estão interconectados com o tempo histórico-social. Este último aspecto envolve grandes grupos de pessoas e está relacionado a mudanças decisivas em suas vidas, como guerras, movimentos migratórios massivos, catástrofes naturais e outras.

A perspectiva biográfica é centrada na pessoa, humaniza a pesquisa e lhe dá um significado baseado na experiência. Desta forma, assume uma legitimidade diferente da generalização ou racionalidade implícita por outras abordagens (BRUNER, 1991). A legitimidade vem da experiência humana, de viver o fenômeno migratório em um espaço e um tempo específicos. Este é sem dúvida um dos grandes desafios da pesquisa biográfico-narrativa, pois existe uma enorme variabilidade (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2008; FERRAROTI, 1983; PINEAU; MARIE-MICHÈLE, 1983; LAINÉ, 1996). Esta contribuição contribui para a compreensão dos movimentos migratórios além das teorias clássicas, favorecendo um entendimento interétnico com base no fato de que a pesquisa torna visíveis as experiências humanas que geralmente estão ocultas em dados quantitativos ou no olhar das teorias políticas ou sociológicas.

Outro elemento sem dúvida positivo do método biográfico em contextos de migração é a aplicação do paradigma intercultural. A metodologia biográfica baseia-se em grande parte no uso da entrevista biográfica, estabelecendo uma conversa entre duas pessoas (pesquisador e narrador) marcada pela horizontalidade, produzindo um intercâmbio entre iguais que é essencial para o desenvolvimento adequado desta metodologia. O pesquisador (isto é aplicável a outras figuras que utilizam a técnica) possui quadros culturais de referência e um universo simbólico diferente do entrevistado. Isto significa que as formas pelas quais eles interiorizam e dão sentido à realidade podem não só ser diferentes, mas podem até ser opostas. O intercâmbio dialético destas duas pessoas tem a possibilidade de transformar um espaço metodológico em uma esfera existencial e intercultural, já que a metodologia requer um posicionamento hermenêutico que procura entender o outro. Os métodos biográficos são, em si mesmos, textos que nascem da experiência intercultural, da oportunidade e do espaço de mediação entre duas vidas que se entrecruzam de frente.

As narrativas biográficas fornecidas pelos imigrantes e pelos mediadores confrontam os

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sujeitos com sua estrutura cultural e os forçam a repensar possíveis atitudes etnocêntricas. O questionamento interno implica uma descentralização que contribui para o conhecimento. A conversa biográfica realiza um exercício que enriquece não apenas o pesquisador, mas também os leitores das narrativas, proporcionando a oportunidade de acessar o universo do significado do outro. Este movimento hermenêutico intercultural é possível graças ao método biográfico, tanto no processo metodológico como no produto que constitui o texto resultante (BRUNER, 1991; PINEAU; LE GRAND, 1996).

O reconhecimento é um aspecto fundamental do método biográfico. A dimensão ética e política presente no método biográfico, ao "dar voz", torna visível e fortalece grupos de indivíduos que foram historicamente excluídos na construção de narrativas oficiais. Neste sentido, a oralidade e o método biográfico nos permitem escutar a história das minorias, dos grupos invisíveis, excluídos e silenciados.

Os menores imigrantes vivem em um equilíbrio entre duas culturas, a cultura de origem e a cultura de acolhimento. O projeto migratório pode ser analisado a partir da interação entre estas duas culturas, contemplando as tensões, contradições, esperanças, expectativas, riscos e medos que a migração implica. No caso de menores, uma complexidade adicional é acrescentada. O fato de estarem em uma fase de transição entre a infância e a vida adulta aumenta a complexidade do processo migratório. Os jovens que estão em uma fase de construção ativa de sua identidade pessoal vivem per se um momento vital de confusão e ambivalência. A encruzilhada cultural acrescenta complexidade a um processo que é difícil em si mesmo. A disputa entre continuidade ou lealdade à cultura de origem, assim como a adaptação ou integração da cultura anfitriã envolve um processo contínuo de negociação que é sem dúvida conflituoso.

A abordagem da pesquisa narrativa, caracterizada pela ênfase na interpretação e compreensão, deve dar atenção especial ao conflito, incluindo a análise de dicotomias potenciais presentes nos cenários sociais atuais: vida pessoal e pública, identidade pessoal e sociocultural, sociedade doméstica e de acolhimento, infância e vida adulta, passado e futuro, objetivos pessoais e metas relacionadas à família e ao grupo cultural de origem, interesses pessoais e os fatores condicionantes derivados da necessidade de serem adultos economicamente independentes.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 68-85, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14010
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nossas reflexões sobre a pesquisa narrativa e as histórias de vida dos jovens imigrantes têm implicações relevantes para pesquisadores, educadores sociais, mediadores interculturais, educadores e diretores de centros juvenis, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, pessoal de saúde, pessoal de associações, conselheiros de emprego, técnicos de serviço público, gerentes políticos e empregadores. Acreditamos que as contribuições da pesquisa podem ser úteis para alimentar a curiosidade inata das pessoas que trabalham com ou acompanham menores e jovens de origem imigrante.

Neste artigo tentamos colocar em relação algumas idéias que ajudam a avançar no desenho de uma estrutura ou modelo educativo de intervenção com menores imigrantes baseado na interculturalidade crítica, capaz de integrar as variáveis socioculturais e pessoais deste grupo, suas necessidades de formação, assim como sua integração social e trabalhista. Esta abordagem tem implicações importantes na formação de profissionais, voluntários e outros atores sociais envolvidos ou interessados em migrações e interculturalidade, a fim de melhorar os processos de formação e intervenção com grupos de imigrantes.

Referências

ATKINSON, R. **L'intervista narrativa**. Milano: Raffaello Cortina. 2002.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B**. En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género**. Xàtiva, Valencia: Instituto Paulo Freire de España/ CREC. 2007.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **L'éducation interculturelle**. Paris: PUF. 1999.

DEMETRIO, D. (2004). I**ntercultura e autobiografia.** Favaro G., Luatti L.(a cura di, 2004), 211-221. 2004.

BICHI, R. **L'intervista biográfica**. Una proposta metodologica. 2002.

BENMAYOR, R., SKOTNES, A. (Eds.) (1994). Migration and Identity. International Yearbook of Oral History and Life Histories, volume III. Oxford: Oxford University Press.

BERTAUX, D. **Biography and Society.** London: Sage. 1981.

BERTAUX, D. **Les récits de vie**. Paris: Nathan. 1997.

BESALÚ, X. **Diversidad cultural y educación**. Madrid: Síntesis. 2002.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

BIAGIOLI, R. **I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sè**. Napoli: Liguori. 2015.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical inquiry**, Chicago, n. 18(1), p. 1-21. 1991.

CORTÉS, L.; CAMACHO, Mª. M. **¿Qué es el análisis del discurso?** Barcelona: Octaedro. 2003.

DE LA PORTILLA, A.; SERRA, A.; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. **De lo visible a lo invisible. Análisis de los procesos de inserción laboral y las prácticas educativas con menores y jóvenes de origen inmigrante**. Sevilla: Fundación Sevilla Acoge. 2007.

DELORY-MOMBERGER, C. **La condition biographique: essais sur le récit de soi dans la modernité avancée.** Paris: Téraèdre. 2009.

DEMORGON, J.; LIPIANSKY, E. M. **Guide de l'interculturel en formation**. Paris: Retz. 1999.

FEIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI. 1975.

FERRAROTTI, F. **Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les Sciences Sociales.** Paris: Librairie des Méridiens. 1983.

GIMENO, J. **Educar y convivir en la cultura global**. Madrid: Morata. 2001.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. Approches non-francophones des Histoires de vie en Europe (Note de synthèse)**, Pratiques de formation/**Analyses. Ed. Université Paris 8, Paris, 2008. n. 55, p. 9-83.

HUA, Z. Language socialization and interculturality: Address terms in intergenerational talk in Chinese diasporic families. **Language and Intercultural Communication**, London, n. 10(3), p. 189-205, 2010.

JOSSO, M.-CH. (1991). **Cheminer vers soi**. Lausana, Suiza: L´Age d´Homme. 1991.

LAINÉ, A. **Faire de sa vie une histoire**. Paris: Desclée de Brouwer. 1998.

LEVIN, S. et al. Assimilation, multiculturalism, and colorblindness: Mediated and moderated relationships between social dominance orientation and prejudice. **Journal of Experimental Social Psychology**, Washington n. 48(1), p. 207-212, 2012

MANNING, P.; TRIMMER, T. **Migration in world history**. Routledge. 2020.

MOLINIÉ, M. (Coord.) (2003). **Histoires de vie: miroirs singuliers de la culture. Revue**

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 68-85, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14010
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Histoires de vie (Dossier), nº 3, Presses Universitaires de Rennes. 2003.

OCHOA, C. **Una aproximación biográfica a las migraciones. La experiencia de vida de un mediador intercultural.** Sevilla: Universidad de Sevilla. 2001

OCHOA, C. **Histoires de vie: entre la reconnaissance et la reconstruction. Les chemins de l'identité dans les expériences migratoires et les relations interculturelles,** in J. GONZÁLEZ-MONTEAGUDO (Ed.). Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire. Paris: L'Harmattan, 139-165. 2011.

PINEAU, G.; MARIE-MICHÈLE. **Produire sa vie: Autoformation et autobiographie.** Montreal: Éditions Saint-Martin. 1983.

THOMPSON, P. **The voice of the past. Oral History**. Oxford: Oxford University Press. 2000.

TSIOLIS, G. **Biographical Constructions and Hybrid Identities: Using Biographical Methods for Studying Transcultural Formation.** Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. 2009.

VIEIRA, R. **Educação e diversidade cultural: propostas para uma Antropologia da Educação.** Porto: Edições Papiro. 2009.

WENGRAF, T. **Qualitative research interviewing**. London: Sage. 2001.

Submissão em: 13/02/2022
Aceito em: 31/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

RUTAS ANALÍTICAS EN CLAVE DE ONTOLOGÍA CRÍTICA: categorías para abordar las prácticas de sí contemporáneas

Oscar Armando Jaramillo García[1]

Resumen: En este texto se plantean rutas analíticas desde las claves foucaultianas sobre la ontología crítica de nosotros mismos, la cual tiene como finalidad interpelar el modo en que venimos siendo producidos y nos constituimos en medio de este presente que nos atraviesa. De tal manera, se despliegan categorías de análisis que pueden ser usadas en la indagación ontológica como eventualización y problematización, para dar paso a la reflexión sobre las prácticas de sí antiguas y la posibilidad de un giro hacia las prácticas de sí contemporáneas como vía pertinente para analizar la producción de subjetividades en la actualidad. Luego de ello, se propone una grilla analítica que retoma y amplía la categoría de prácticas de sí propuesta por Foucault trabajando sobre las cuatro dimensiones que la conforman sustancia ética, ligazón a la práctica, tipo de práctica y teleología del sujeto moral, más la dimensión que agrega Sáenz, agente de la sustancia ética. Estas se desdoblan desde los ejes genealógico, estético, relacional, pragmático y de mathesis ontológica. En términos de conclusión, estas categorías y dimensiones se presentan en medio de una reflexión que permite una analítica para problematizar los modos de gobierno de la vida en los tiempos que corren, para allí, inteligir las relaciones de poder que operan en el capitalismo neoliberal globalizado, en tanto gobierno de unos hombres sobre otros para aumentar el control sobre los sujetos o una práctica de libertad ético-política que logra resistir al poder desde el gobierno de sí mismo.

Palabras claves: Ontología crítica. Eventualización. Problematización. Prácticas de sí.

ROTAS ANALÍTICAS EM CÓDIGO DE ONTOLOGIA CRÍTICA: categorias para aludir às práticas de si contemporâneas

Resumo: Neste texto são concebidas rotas analíticas desde os códigos foucaultianos sobre a ontologia crítica de nós mesmos, a qual tem como intuito inquirir sobre a forma na qual estamos sendo produzidos e nos significamos no meio deste presente que hoje nos permeia. Assim, estendem-se categorias de análise que podem ser usadas na pesquisa ontológica como eventualização e problematização, para continuar com a reflexão sobre as práticas de si antigas e a possibilidade de uma virada às práticas de si contemporâneas como rota adequada para analisar a produção de subjetividades na atualidade. Logo disso, propõe-se uma matriz analítica que volta e amplia a categoria de prática de si, proposta por Foucault trabalhando sobre as quatro dimensões que a constituem: substância ética, ligação à prática, tipo de prática e teologia do sujeito moral, além da dimensão que acrescenta Sáenz, agente da substancia ética. Estas, expandem-se desde os eixos genealógico, estético, relacional, pragmático e de mathesis ontológica. Em suma, estas categorias e dimensões são apresentadas em meio de uma reflexão que permite uma análise para problematizar as formas de governo da vida nos tempos que transcorrem, para ali, inteligir as relações de poder que operam no capitalismo neoliberal globalizado, como governo de uns homens sobre outros para acrescentar o controle sobre os sujeitos ou una prática de liberdade ético-política que atinge resistir ao poder desde o governo de si próprio.

Palavras-chave: Ontologia crítica. Eventualizacão. Problematização. Práticas de si.

[1] Docente en las Universidades: Fundación Universitaria del Área Andina, Universidad de Manizales-CINDE y Universidad Tecnológica de Pereira. E-mail: ojaramillo5@areandina.edu.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ANALYTICAL PROCEDURE IN CRITICAL ONTOLOGY CODE: categories to allude to contemporary self-practices

Abstract: This text considers analytical procedures based on the Foucoltian codes over the critical ontology of ourselves. It aims at inquiring about the way in which we are being produced and become ourselves in the midst of this present that is permeating us. Thus, some categories of analysis are extended and being used in ontological research such as eventualization and problematization. These categories allow the reflection about the antique self-practices and the possibility of turning to contemporary practices of the self as an adequate route to analyze the current production of subjectivities. Moreover, we propose an analytical matrix that goes back and expands the category of self-practice proposed by Foucault. The purpose is to work on the four dimensions that constitute it: ethical substance, connection to practice, type of practice and theology of the moral subject, along with the dimension added by Sáenz which is the agent of ethical substance. These dimensions are expanded from the genealogical, aesthetic, relational, pragmatic and ontological mathesis axes. In short, these categories and dimensions are presented in the middle of a reflection that allows an analysis to problematize the government forms of life in present times. Therefore, it allows to understand the relations of power operating in the globalized neoliberal capitalism. Thus, we can look at it as the government of some people over others to raise control over individuals or an ethical and political freedom practice that is able to resist the power from self-government.

Keywords: Critical ontology, eventualization, problematization, self – practices.

Introducción

Leído en clave postestructuralista de orientación foucaultiana puede decirse que el capitalismo neoliberal globalizado (HARD; NEGRI, 2001) se orienta desde unas artes de gobierno de la vida que operan desde una racionalidad gubernamental empresarizada (FOUCAULT, 2008A; CASTRO-GÓMEZ, 2010). En este sentido, es importante leer un modo de ejercicio del poder que produce un sistema de reglas de juego que tiene la capacidad de actuar a distancia (DELEUZE, 1995; LAZZARATO, 2006) sobre las subjetividades, pero que sobre todo diseña y opera dispositivos (FOUCAULT, 1985; 2015), tecnologías, onto-tecnologías (STOLERDIJK, 2012; CASTRO-GÓMEZ, 2010) y prácticas que tienen como finalidad la producción de cierta forma de subjetividades. Unas subjetividades que sirvan a los modus operandi que le interesan al neoliberalismo para seguirse reproduciendo y ampliando.

De tal manera, lo que busca este tipo de sociedad, al que también podría nominarse como sociedad de control, en sus gobernados, es una regulación a partir de la conjugación de las tecnologías de gobierno de la vida junto con el diseño de sistemas de reglas para la generación de medios artificiales. Con lo que quiere afectar desde el convencimiento, seducción, y normalización más o menos flexible, la conducción de los sentires y los quereres

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que hoy en gran medida las tecnologías de gobierno intentan producir por medio de la auto-regulación del sujeto mismo (JARAMILLO, 2020). De este modo, el fin es que los sujetos hagan coincidir sus propios deseos, esperanzas, decisiones, necesidades y estilos de vida con objetivos gubernamentales fijado de antemano (CASTRO-GÓMEZ, 2010), por eso las tecnologías políticas no buscan "obligar" a "que otros se comporten de cierto modo (y en contra de su voluntad), sino hacer que esa conducta sea vista por los gobernados mismos como buena, digna, honorable y, por encima de todo como propia, como proveniente de su libertad" (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p.13).

Allí, vale la pena interpelar por unas onto-tecnologías que expresan lo más característico de ciertas aristas neoliberales, con ello una subjetividad que debe ser de una actitud positiva (HAN, 2012) permanente alejándose del inconformismo y la crítica malsana que culpa al gobierno, los políticos y el modelo político de su situación. Subjetividad que por tanto es responsable de su propia felicidad y le es exigido permanecer siempre feliz, mutilando los demás sentimientos humanos y cayendo en una suerte de dictadura de la felicidad (CABANAS; ILLOUZ, 2020). Al mismo tiempo, tendrán que convertirse en empresarios de sí mismos (FOUCAULT, 2008a; LAVAL; DARDOT, 2013; HAN; 2012, 2014) lo que les convierten en un proyecto privado, una suerte de *subjetividad.corporate* que si fracasa no será responsabilidad de la sociedad y sus condiciones históricas de posibilidad ético-políticas, sino, únicamente del sujeto que no tuvo las competencias suficientes para posicionarse en el mercado laboral y empresarial. Todo esto, ligado al trabajo del sujeto sobre sí mismo desde la racionalidad neoliberal; unas prácticas de sí para ser más y mejor gobernados, pues el sujeto asume que las decisiones, los deseos, las metas, los sueños, la entrega y la motivación con que lleva a cabo las acciones viene de su interioridad, de la esencia de su ser. Cuando más bien han sido puestas allí por las onto-tecnologías blandas y máquinas de guerra docilizantes.

Ahora bien, si aquello que busca el modo de gobierno de la vida contemporáneo, en clave de su manera de operar onto-técnica, son subjetividades sujetadas a sus reglas y sus fines, desde una conducción que no se impone a la fuerza ni por la violencia, no quiere decir que los sujetos estén condenados a ser sometidos y conducidos en el ejercicio del gobierno de unos hombres sobre otros de manera total. Existen, desde la auto-constitución de las subjetividades, modos de resistencia (FOUCAULT, 1999), líneas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2010) y

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14519
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

contra-conductas que pueden tener diferentes modalidades y alcances. Unas que buscan el afuera de la mallas del poder hegemónico en el adentro del sujeto (DELEUZE, 1995), lo que se realiza desde el trabajo del sujeto sobre sí mismo, ya no dentro de una estrategia de gobierno íntima sino como una práctica de generación de grados de libertad o bien desde agenciamientos que buscan no solo cambios en la subjetividad propia sino que pretenden, pasar de la ética a la política, colectivizandose para producir transformaciones sociales.

En esta línea, si bien no es el único modo de generar formas de gobierno de la vida, lo ontológico, entendido en clave de producción y constitución de subjetividades aparece como un núcleo problémico de gran pertinencia para la actualidad. Por lo tanto, aquí se realiza una propuesta metodológica que se plantea desde las claves analíticas foucaultiana sobre la ontología crítica de nosotros mismos (FOUCAULT, 2003), la cual tiene como finalidad interpelar el modo en que venimos siendo producimos y nos constituimos en medio de este presente que hoy nos atraviesa (FOUCAULT, 1999). De tal manera, se propone una vía analítica que tiene dos momentos, el primero que se dirige a situar categorías que asumen la indagación ontológica desde una perspectiva no sustancialista, ni universalista, de esta manera las categorías de eventualización y problematización. El segundo momento, parte del despliegue de la categoría de prácticas de sí propuesta por Foucault y el desarrollo de las cuatro dimensiones que la conforman sustancia ética, ligazón a la práctica, tipo de práctica y teleología del sujeto moral (FOUCAULT, 2003a), complementandose con la dimensión que agrega Sáenz (2014), agente de la sustancia ética. Ahora bien, estas categorías se presentan en medio de una reflexión, ya no para pensar el mundo griego y romano, sino, para abordar lo contemporáneo y dentro ello lo actual. Lo que permite una analítica que problematice los modos de gobierno de la vida en los tiempos que corren, para allí, inteligir las relaciones de poder que operan en el capitalismo neoliberal globalizado (HARD; NEGRI, 2001), gobierno de unos hombres sobre otros para aumentar el control sobre los sujetos (FOUCAULT, 2015) o una práctica de libertad ético-política que logra resistir al poder desde el gobierno de sí mismo (FOUCAULT, 2008).

Una ontología crítica para problematizar y eventualizar los modos de subjetivación

Desde las claves reflexivas de la historia moderna de occidente, las miradas de los discursos reconocidos dentro de los marcos academicistas sobre el sujeto han estado marcadas

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14519
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

por una concepción en su mayor medida esencialista, en estos términos indicando algunas de una larga lista que podría iniciarse en clave filosófica: el sujeto racional de ideas innatas del cogito cartesiano (DESCARTES, 1984); el sujeto de la estructura a priori, en términos de categorías de la sensibilidad, del entendimiento y sus juicios, la razón y sus ideas en Kant (2013); aquel de la conciencia, la intención, el yo unificador en Husserl (1984); el sujeto de la conciencia alienada por el capitalismo que debe llegar a la conciencia de clase para poder emanciparse en línea de Marx (JAY, 1989) y luego ampliado en la escuela de Frankfurt (JAY, 1989); un sujeto de la conciencia que puede elegir libremente en términos existencialistas sartreanos[2] (Sartre, 1998). De otra parte los sujetos de la ciencias psi, en este caso el sujeto de la psicología tradicional llámese identidad o algunas de sus derivadas como la personalidad, el carácter o incluso la mente; un sujeto del inconsciente marcado por sus experiencias sexuales primarias tal cual se da en línea freudiana (FREUD, 1978); uno de un inconsciente colectivo con arquetipos que han sido construidos y legados a la psique a lo largo de la historia de la humanidad, al estilo de la psicología analítica junguiana (JUNG, 1995); uno donde el inconsciente se estructura como lenguaje del modo que sucede en el psicoanálisis lacaniano (LACAN, 1975) o un sujeto en el que tiene lugar la formación de una estructura cognitiva donde el desarrollo se marca por la edad como en la propuesta de Piaget (1991).

En este marco, una ontología crítica implica romper con las miradas esencialistas, universalizantes y de naturaleza humana, asumiendo al sujeto como forma vacía que emerge en su especificidad situada e histórica en medio de una tensión entre la producción y la constitución. Para lo que se entiende aquí que las subjetividades siempre van a ser producidas pues están insertas en escenarios sociales dispuestos para reproducir en las subjetividades una serie de código, símbolos, configuraciones afectivas y prácticas que respondan a su diseño e intereses. En lo cual no puede dejarse de lado que el sujeto puede coadyuvar en esa reproducción inclusive desde una acción de él sobre sí mismo, como ya se ha planteado, lo que hace que no toda acción del sujeto sobre sí sea necesariamente de resistencia o fuga, pues la misma puede estar incrustada en estrategias de conducción blandas. Sin embargo, en lo atinente a la

[2] Hay que decir que en este tiempo también apareció un filósofo que sirvió de inspiración a pensadores como Foucault y Deleuze, se hace referencia particularmente a F. Nietzsche (1844-1900) quien criticó de manera agresiva esa concepción del sujeto como esencia y unidad, ideas que luego serían una impronta fundante en el pensamiento postestructuralista.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

constitución o auto-constitución de la subjetividad, implica un sujeto que tiene la capacidad de interpelar el modo en que ha sido producido y busca constituirse en algunas de las dimensiones de la existencia o de las posiciones subjetivas que le son propias, bajo una modalidad reflexiva, donde puede preguntar a la verdad por sus efectos de poder y al poder por sus discursos de verdad (FOUCAULT, 2003). En esta vía, la reflexión y crítica ontológica tiene énfasis en la pregunta por la producción pero también por la constitución, por lo tanto:

> La ontología crítica de nosotros mismos, no hay que considerarla ciertamente, como una teoría, una doctrina, ni siquiera un cuerpo permanente de saber que se acumula; hay que concebirla como una actitud, un *ethos,* una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es a la vez análisis histórico de los límites que nos son impuestos y prueba de su posible transgresión. (FOUCAULT, 2003, p. 97).

Lo que alude a una ontología que se pregunta, no ¿*qué* es el ser? o ¿*qué* es el sujeto?, pues Foucault es antiesencialista y se asume nominalista, partiendo de un escepticismo metódico y sistemático ante todo universal antropológico (FOUCAULT, 1999). En ello, entendiéndose la ontología desde una inquietud por un ¿*cómo* se constituye el sujeto, el ser?, explicitando así que esta ontología no es sustancialita, no es trascendental, fundamentada en leyes o categorías transhistóricas, metafísicas o científicas generales, sino que asume al sujeto como producto de complejos entramados históricos en los que se implican relaciones estratégicas que vehiculan dispositivos de poder-saber subsumidos en racionalidades gubernamentales (JARAMILLO, 2020; JARAMILLO, 2020a). De esta suerte, una subjetividad que emerge de prácticas históricas y que por tanto es contingente, no es la misma de una vez y para siempre por eso es pertinente preguntar por su posición subjetiva actual.

Al mismo tiempo, esta ontología del presente es crítica puesto que si bien persigue reconocer, aquello que constituye y produce la subjetividad, en un sentido diagnóstico no sólo se queda en una mirada descriptivo- analítica. Puesto que, también por el mismo hecho de reconocer las realidades humanas como históricas, es crítica ante la naturalización de determinado tipo de órdenes o estados de cosas, pues asume que juegan con reglas que favorecen ciertos intereses y ciertas formas de gobernar y conducir a los sujetos (JARAMILLO, 2020). En este punto es crítica acerca del circuito saber, poder, verdad que produce realidades y subjetividades, y las asume imbricadas en «juegos de verdad», donde no es el interés una

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

verdad originaria, sino que se hacen relevantes las reglas, las condiciones y las circunstancias según las cuales, lo que un sujeto puede decir depende de la cuestión de lo verdadero y de lo falso (FOUCAULT, 2015).

Así pues, en el marco de la ontología crítica, es importante tener en cuenta que uno de los procedimientos analíticos relevantes es la *événement* o eventualización, una manera de inteligir aquello que sucede en la historia en un sentido acorde a análisis históricos-críticos y perspectivistas. De este modo, un procedimiento que permita acercarse a los objetos en su radical historicidad localizada y contingente, es decir, como elementos que hacen parte de realidades particulares y situadas, que están penetradas por aconteceres singulares y mudables. En este sentido:

> ¿Qué debemos entender por eventualización? Una ruptura de evidencia, en primer lugar. Allí donde nos sentiríamos bastante tentados de referirnos a una constante histórica, o a una característica antropológica inmediata, o también a una evidencia que se impone de igual manera para todos, se trata de hacer surgir una «singularidad». Mostrar que no era «tan necesario como parecía» (FOUCAULT, 1985, p. 61).

Desde lo cual se apuesta por pensar los discursos y las prácticas como no necesarios, ni concebidos desde una ley general que aplica en la historia en todo momento, en todo lugar y en todo contexto socio-cultural de la misma manera. Se trata entonces de buscar aquellas relaciones diversas, estratégicas que conforman bloques y que posibilitan el surgimiento de redes heterogéneas que actúan sobre la realidad y sobre los sujetos, que no son siempre las mismas (JARAMILLO, 2013). Y de esta suerte, encontrar lo que estas relaciones tienen como propio, eso que da cuenta de su singularidad, "es preguntarse a cada instante por la historicidad, por esa historicidad que constituye y supone nuestro propio presente" (RESTREPO, 2008, p. 116).

Por ende, diferentes momentos históricos hacen ingresar en el orden de la verdad a distintos discursos que operan como sus verdades. Por lo cual, es legítimo hacer visible, que para constituir lo que somos, han entrado a jugar disímiles modos de gobierno de la vida, con sus rupturas, con sus continuidades, con sus trasformaciones y reacomodaciones tácticas en algunos de sus dispositivos, onto-tecnologías y estrategias. Lo cual hace pertinente que se les lea en su singularidad y así se les reconozca en sus múltiples lugares de relación formalizadora.

De este mismo modo, la eventualización se mueve en una línea en la cual, disiente, al

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 86-107, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14519
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

momento que se aleja de forma radical de la investigación generalizante sustentada en Verdades Absolutas. En este sentido, la eventualización se ubica en una lógica de investigación diferente a la del tipo de indagación caracterizada por pensar en términos de universales antropológicos, constantes históricas o generalidades predeterminadas, en ello, situarse en esta apuesta es decir:

> No más el Sujeto ni la Razón, el Deseo, la Historia, la Ley, lo Inconsciente o la Cultura (así con mayúscula inicial) como universales antropológicos para subsumir en un análisis «deseventualizante» entramados de relaciones, prácticas y representaciones que emergen, se transforman y dispersan en un momento dado. No es que se niegue la existencia de universales antropológicos, sino que se piensa estos más como uno de los tantos y lejanos puntos de llegada de análisis concretos que el altar en el que se sacrifica la indagación por la densidad y singularidad (RESTREPO, 2008, p.119).

Por lo tanto, un tipo de pensamiento el cual se distancia de la forma de investigación que asume su labor como descubrir en los procesos, fenómenos y formaciones históricas la manera en que naturalmente se desenvuelve o aplica un principio general de una teoría, como tipos de estructuras y superestructuras, procesos dialécticos, evolución, leyes económicas que suceden de manera ubicua (JARAMILLO, 2013). En esta línea, desprenderse de los esquemas o estructuras concebidos de antemano y dar paso a la no dependencia de estas categorías universales que quieren análisis globales, conduce a la emergencia de un tipo de análisis que busca ver las singularidades que se producen en los procesos y prácticas micro físicas del poder, que se ensamblan para ir formando tecnologías y dispositivos de gobierno articulados a una racionalidad para generar formas de producción social variadas.

Luego bien, en esta vía de indagación, desde un marco de ontología crítica del presente que somos y el modo en que venimos siendo producidos y nos constituimos, también es central tomar en cuenta la problematización como categoría central y práctica relevante al momento de interpelar lo ontológico. En esta línea valdría la pena seguir a Foucault (1999) cuando propone que:

> Me pareció que había un elemento que, de suyo, caracterizaba a la historia del pensamiento: era lo que cabría llamar los problemas o más exactamente las problematizaciones. El pensamiento no es lo que habita una conducta y le da un sentido; es, más bien, lo que permite tomar distancia con relación a esta manera de hacer o de reaccionar, dársela como objeto de pensamiento e interrogarla sobre su sentido, sus condiciones y sus fines. El pensamiento es la libertad con respecto a lo que se hace, el movimiento mediante el cual nos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> desprendemos de ello, lo constituimos como objeto y lo reflejamos como problema (p. 359).

De esta manera, ese movimiento, ese gesto del pensamiento que lleva a desfamiliarizarse de lo que se entiende como evidente, de aquello que se asume como necesario y dado, es el ejercicio de la problematización. Por tanto, ligado a la premisa de la eventualización que implica historizarlo todo desde una historia discontinua que quiebre los universalismo, aparece un problematizarlo todo, llevando a que las prácticas históricas siempre sean interpeladas, interrogadas, pues hubo una serie de condiciones socio-históricas de posibilidad que les llevaron a ser lo que son, pero que también permiten entender que pueden llegar a ser de otro modo, puesto que están atravesadas por la contingencia. En consecuencia, un pensamiento que se distancia y lograr construir los procesos y las prácticas como objetos para la investigación, permite hacerlos inteligibles, visibilizando las relaciones de fuerza que se generaron para que un sentido en particular fuese el que se apropiara de ciertos campos, de ciertas prácticas. En este orden el pensamiento es un acto, aquel que plantea los distintos tipos de relaciones posibles que se pueden establecer entre un sujeto y un objeto, por lo cual el análisis debe ir dirigido a las condiciones que han formado o modificado ciertas relaciones entre el sujeto y el objeto, en la medida en que éstas constituyen un saber posible (FOUCAULT, 1.999). Un abordaje de aquellos mecanismos que generan procesos de producción de sujetos, pero también de aquellos cortes, formaciones y reglas que hacen que el sujeto se torne en objeto de conocimiento. De este modo, la problematización se trata:

> de conseguir que todo aquello que damos por evidente, todo aquello que damos por seguro, todo aquello que se presenta como incuestionable, que no suscita dudas, que, por lo tanto, se nos presenta como aproblemático, se torne precisamente problemático, y necesite ser cuestionado, interrogado, repensado, etc. […] Lo que nos dice Foucault es que, cuanto mayor sea la obviedad, mayores razones hay para, problematizarla […] problematizar es también, y sobre todo, lograr entender el cómo y el por qué algo ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable […] Lo fundamental de la problematización consiste en desvelar el proceso a través del cual algo se ha constituido como obvio, evidente, seguro (IBÁÑEZ, 1996, p. 154).

En razón a esta argumentación se da una puntada más que reclama que la problematización también tenga en cuenta en su proceder, estos ámbitos en los que los

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

acontecimientos se han anquilosado, o naturalizado y han tomado las formas de verdades en-sí, de realidades definitivas acordes a una lógica natural inmutable. Así, la labor del pensamiento es levantar la evidencia histórica y contingente de aquellos terrenos que se arrogan como espacios de estructuras definitivas, por esto el pensamiento debe dudar, sospechar, problematizar aquello que aparece como incuestionable (JARAMILLO, 2013;2020). Dar con una inteligibilidad que permita hacer visible, eso que siendo visible por ser tan cercano, por hacer parte de la cotidianidad de las prácticas que afectan los modos de ser y en ello el sentir, pensar, decir y hacer se ha dejado de percibir como visible, como finito y transformable, es decir, "diagnosticar" qué modalidades y procesos han hecho que las realidades o ámbitos de estas se mistifiquen. En este sentido una problematización que como acto del pensamiento problematiza los obstáculos y las respuestas dadas en ciertos dominios discursivos, pero que también hace problema de aquellos discursos que se esclerotizan en la realidad como una forma "en sí" del mundo del hombre (JARAMILLO, 2013).

De las prácticas de sí antiguas a las prácticas de sí contemporâneas

Las prácticas son "una manera de pensar y de sentir, una manera también de actuar y conducirse que, simultáneamente marcan una pertenencia" (Foucault, 2003, pág. 81). Ahora, estas prácticas son las cosas que los sujetos efectivamente hacen y dicen cuando hacen y dicen, no hacen referencia por tanto a las "representaciones que los hombres se hacen de sí mismos, ni las condiciones que los determinan sin que ellos lo sepan" (FOUCAULT, 2003, p. 94), en este sentido, no juegan en el plano de pensar en lo que se haya reprimido en lo inconsciente por fuerzas psíquicas individuales o sociales, tampoco es aquello que se encuentra velado por la alienación o enajenación generada por algún tipo de ideología, estas prácticas son en este sentido inmanentes (VEYNE, 1984). Tras el telón no hay nada que ver ni que escuchar, porque tanto lo que se dice como lo que se hace son *positividades* (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 28).

De esta suerte, aludir a las prácticas de sí es hacer referencia a aquello que los sujetos efectivamente hacen y dicen de manera deliberada para transformarse o reafirmarse, desde una interpelación ontólogica, a sí mismos (FOUCAULT, 1999), lugar inspirado en el trabajo que produjo Foucault al final de su vida y que se inscribe en el proyecto gubernamental que da inicio en su curso *Seguridad, territorio, población 1977-1978,* en el cual también puede situarse su *giro* hacia los clásicos griegos y latinos (CASTRO, 2013) y acompañará la reflexión en el

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

resto de su obra. Lugar analítico en que el pensador va a problematizar la manera en que los sujetos se convierten en objetos para sí mismo, por medio de una ética facultativa u operan bajo una hermenéutica de sí para ser mejor gobernados.

De esta manera, el francés plantea que su investigación se sitúa en la problematización de las relaciones entre sujeto y verdad, en el orden de un tipo de prácticas particulares, que se enmarcan en la inquietud del sujeto por sí mismo, cómo bien lo postula en *La Hermenéutica del sujeto*:

> Por lo tanto, con el tema de la inquietud de sí tenemos, si lo prefieren una formulación filosófica precoz que aparece claramente desde el siglo V a.C., una noción que atravesó, hasta los siglos IV y V d.C., toda la filosofía griega, helenística y romana, así como la espiritualidad cristiana. Por último, con esta noción de *epimeleia heautou* tenemos todo un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión, prácticas que hacen de ella una especie de fenómeno extremadamente importante, no solo en la historia de las representaciones, no sólo en la historia de las ideas o las teorías, sino en la historia misma de la subjetividad o, si lo prefieren, en la historia de las prácticas de la subjetividad (FOUCAULT, 2008, p. 29).

Por tanto, Foucault (2008; 1999) lleva a cabo una investigación de estas prácticas subjetivadoras, estas prácticas de sí, en un espacio que está bastante distante de las dinámicas contemporáneas en relación a cómo el sujeto puede inquietarse por él mismo. Cuestión que nos ubica en las discusiones sobre la gubernamentalidad, lo cual incluye tanto el gobierno de unos hombres sobre otros, como el gobierno de sí mismo (FOUCAULT, 2015), entendiéndose el primero con mayor acento en la política y el segundo en la ética pero estando íntimamente conectadas (JARAMILLO, 2020). Así, las prácticas de sí, pueden entenderse igualmente como prácticas de gobierno de sí, a lo que podría decirse con Foucault que:

> El hilo conductor que parece más útil para llevar a cabo esta indagación está constituido por lo que podríamos llamar "técnicas de sí", es decir por los procedimientos, existentes sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de cierto número de fines, y todo ello gracias a la relación de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por uno mismo (FOUCAULT, 1999, p. 255).

Una apuesta por reconocer las relaciones que establece el sujeto con él mismo, para procurar darse de alguna manera la posibilidad de ejercer un gobierno sobre sus propias formas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de ser en el mundo (FOUCAULT, 2008; 2015), para entrar a establecer un juego con las verdades que tomará como propias y guías de su *ethos*, en este sentido una práctica que apuesta la subjetividad misma en medio de relaciones de gobierno que implican juegos de saber, relaciones de poder y sus consecutivas verdades (FOUCAULT, 2003), para ser de una forma diferente a la que se es o para, luego de escrutarse en un trabajo sobre sí, reafirmar la forma misma que se ha venido siendo (FOUCAULT, 1999).

Ahora bien, hay que afirmar que cada época se enfrenta a sus propios problemas y requiere buscar sus soluciones específicas, con lo cual se hace pertinente revisar y actualizar los marcos análitico-categoriales, con el fin de operar en razón a una historización de las prácticas, en tanto modos de decir y hacer de los sujetos que se modifican según las condiciones históricas de posibilidad de cada emergencia situada. Por tanto, las prácticas de sí de la antigüedad no son iguales a las de hoy, al momento que las producciones ontológicas actuales no son iguales a las del mundo griego y latino, sin embargo la reflexión sobre una ética y una analítica del sí mismo, son un acto relevante, como lo planteó el mismo Foucault "su constitución acaso sea una tarea urgente, fundamental, políticamente indispensable, si es cierto, después de todo, que no hay otro punto, primero y último, de resistencia al poder político que en la relación de sí consigo" (2008, p. 246). Por tanto, bajo estas disposiciones es posible revisitar conceptualmente y darle un campo de juego analítico a la reflexión sobre este tipo de prácticas que el sujeto de forma deliberada lleva a cabo sobre sí mismo para transformarse en nuestros tiempos. En consecuencia, ubicar el examen de las prácticas de sí en las sociedades del capitalismo neoliberal globalizado (HARD; NEGRI, 2001) implica considerar:

> En primer lugar, formas de gobierno que autolimitan su intervención directa sobre los individuos y la población, puesto que confían en las formas en que regulan su autoconducción: su sujeción a sí mismos, a sus intereses y deseos "naturales", los cuales fábrica y sobre los cuales ejerce su poder […] En segundo lugar, se trataría de prácticas de gobierno que, en contraposición con las formas históricas de gobierno en "Occidente" y las sociedades occidentalizadas, usan estratégicamente la libertad […]. En tercer lugar, es un gobierno que produce y actúa sobre la imagen de riesgos y peligros permanentes para la vida (morales, de salud, de bienestar, económicos, políticos, ambientales). Por último, un gobierno cuyo efecto central sería la producción del *hombre empresa* (SÁENZ, 2014, p. 55).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

De esta manera, las sociedades de la gubernamentalidad empresarizada (Jaramillo, 2020) o de control (DELEUZE, 1995) no dejan de trabajar sobre la población en términos de regular procesos vitales de la especie humana, allí el mercado sigue implementando estrategias a gran escala para subsumir a las sociedades y culturas en medio de las dinámicas del mercado-consumo, el neoliberalismo sigue privatizando lo público y dándole mayores espacios a la gran empresa en diferentes ámbitos sociales, como la salud y la educación por solo nombrar un par de ejemplos (JARAMILLO, 2020). Tampoco las tácticas de colonialidad de estructuras sociales en diferentes dominios desaparecen del horizonte actual, sin embargo, se nota que todos estos despliegues van poniendo como una de sus líneas de avanzada, formas de gobierno que se abocan a realizar un trabajo sobre los elementos que se implican en el *campo de sí* (SÁENZ, 2014) como las pasiones, la imaginación, los deseos, las motivaciones, las formas de nombrar las conquistas de los sujetos bien sea como logros, metas alcanzadas, proyecto de vida "consolidados" o uno que ha hecho carrera con una connotación de índole bastante económica: el éxito. Todas ellas nominaciones que son claves en nuestro saber actual para hacer referencia a eso que se asume desde discursos de orden *psi* y de orden neopastoral (CORTÉS, 2012) identificando aquello que constituye al sujeto, y lo va insertando en medio de una sociedad empresarizada que lo lleva a que piense, sienta, diga y actué como un sujeto útil, en esta caso para la racionalidad hegemónica.

Luego, en medio de este diagrama particular, se compele al sujeto a que su deber es ser libre, en consecuencia, el sujeto tiene que ser un consumidor y productor de libertad, una libertad que posee implicaciones en términos políticos y económicos, pues el sujeto tendrá que liberarse de las ataduras que le mantienen ligado a prácticas de "dependencia" del Estado. En lo que sus búsquedas deben estar marcadas por la autogestión de sí mismo, hacerse un sujeto emprendedor en los diferentes ámbitos de su vida, surtiéndose a sí mismo por medio de su creatividad e iniciativa de los elementos necesarios para ser un hombre de éxito. En ello, el sujeto tendrá que convertirse en su propia empresa, en un empresario de sí mismo, donde "es necesario que la vida misma del individuo – incluida la relación, por ejemplo, con su propiedad privada, su familia, su pareja, la relación con sus seguros, su jubilación – lo convierta en una suerte de empresa permanente y múltiple" (FOUCAULT, 2008a, p. 277).

Ahora, existe en las sociedades de control un movimiento paradójico de generación de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

un pánico de doble filo, pues como primero diseña espacios para que el sujeto note que está en una sociedad riesgosa, líquida, donde debe moverse ágilmente, surfear y no quedarse acumulando sino ponerse a circular constantemente en el mundo que cambia rápidamente, así un sujeto que ya no apuesta por las estabilidades que son cuestiones obsoletas sino que deviene en un hombre siempre dispuesto a tomar riesgos y transformarse continuamente. En segundo término, y para poder constituir la paradoja, se da un segundo nivel de pánico pues se le dice al sujeto que debe entregar las libertades "privadas" que le ha posibilitado el sistema para poder tener una cierta seguridad, que es necesario que entregue su información, ceda sus derechos y le abra su intimidad al Estado y a la economía para que ellas puedan darle seguridad (Jaramillo, 2020). Lo que se supone se da en ciertos casos atípicos, una suerte de excepción que se vuelve norma por la amenaza de "los monstruos enemigos de la libertad y la democracia", que llevan al sujeto a vender la libertad por la seguridad casi a diario (JARAMILLO, 2020).

Se puede reafirmar que las modalidades contemporáneas de gobierno han querido hacer del sujeto su presa en el lugar en que construye la relación consigo mismo (FOUCAULT, 2008; ROSE, 1999; CASTRO-GÓMEZ, 2010; CORTÉS; 2012, SÁENZ, 2014), no obstante, esto no impide que las prácticas de sí en tanto contraconductas no sigan siendo un campo de batalla contra el gobierno que se usa para conducir a los otros. En este sentido, es importante invocar las líneas que han dibujado algunas investigaciones sobre prácticas de sí contemporáneas, donde aparecen dos *tendencias* contrapuestas:

> De una parte, el auge de las prácticas institucionales o conectadas a las fuerzas del mercado, de fabricación de intereses, deseos y anhelos inciertos, por medio de las cuales los individuos, a través de sus acciones sobre sí, participan del gobierno que se ejerce sobre ellos de manera análoga a lo que hemos visto en la tradición del cristianismo institucional; de otra parte, prácticas contrahegemónicas, de resistencia, contraconductas, fuga o libertad, especialmente entre los jóvenes (SÁENZ, 2014, p. 53).

En este orden, hay que decir que se entienden las posibilidades de las prácticas como insertas en diversos registros, en algunas ocasiones en medio de lo ambivalente, lo ambiguo y lo paradójico. De este modo, no se inscriben las prácticas de sí en medio de una lógica necesariamente paramétrica y secuencial, esto hablaría de caer en peligrosos determinismos, más bien, se toman los procesos de subjetivación en medio de sus azares, avatares y escamoteos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Igualmente, se afirma que las prácticas de sí *al día de hoy* son un elemento dilecto de las relaciones de poder, lo que Sáenz (2014) asume como la tesis que indica y fortalece, según lo hasta aquí planteado, que está tomando cada vez más fuerza en la contemporaneidad una *política de sí* donde "el asunto ético y político central y el blanco último de las prácticas de gobernar, ser gobernados y generar *contraconductas* serían las formas en que los sujetos se relacionan consigo mismos" (SÁENZ, 2014, p. 53).

Rejilla de análisis para eventualizar y problematizar las prácticas de sí contemporáneas

En este apartado se quieren proponer las dimensiones constitutivas de la práctica de sí que planteó Foucault (2003a) pero al mismo tiempo complementarla con un elemento adicional que postula Sáenz (2014). Luego de ello, desdoblar estas dimensiones a partir de ejes que permiten ampliar sus características e indicar nuevas pistas analíticas que puedan servir para realizar eventualizaciones, en tanto análisis específicos y perspectivas de los procesos de subjetivación que implican las acciones de sí sobre sí y problematizaciones que lleven a visibilizar la no necesidad y las estrategias de gobierno-verdad que implican las prácticas. En ello, reconocer que las diversos modos de gobierno de la vida, para este caso el que implanta la racionalidad neoliberal implica la producción de un cierto tipo de subjetividades que pueden ser encarnadas por los sujetos cuando son capturados por onto-tecnologías contemporáneas pero que también por la misma vía pueden ser resistidas en un ejercicio ético que busque generar grados de libertad.

En relación a las categoría de prácticas de sí propuesta por Foucault, no hay que olvidar que las mismas se entienden como ese trabajo deliberado del sujeto sobre sí mismo para transformar o afirmar desde el trabajo reflexivo y de modo deliberado su modo de ser en el mundo. La misma se encuentra definida por cuatro dimensiones, en primera instancia por la sustancia ética entendida como "la manera en que el individuo debe dar forma a tal o cual parte de su conducta moral" (FOUCAULT, 2003a, p. 27), que podrían ser sus pasiones, deseos, emociones, pensamientos, etc. En segunda instancia al modo de sujeción, en ello el modo en que la subjetividad "establece su relación con esta regla y se reconoce como vinculado con la obligación de ponerla en obra" (FOUCAULT, 2003a, p. 27-28), por obligación, sugestión, tradición o de manera autónoma. En tercera se encuentra la elaboración del trabajo ético, que

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14519
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

alude al tipo de prácticas o técnicas que el sujeto usa sobre sí para transformarse y como cuarta, la dimensión sobre la teología del sujeto moral, es decir, aquello en lo que el sujeto desea convertirse , eso para lo cual lleva a cabo el trabajo. A esto se suma una quinta dimensión que agrega Sáenz (2014) y la denomina como el agente de la sustancia ética, con lo que alude a aquel elemento que puede trabajar sobre la sustancia ética, puede ser la voluntad, la mente, el espíritu o la forma ontológica desde la cual el sujeto asuma la orientación del trabajo sobre lo que quiere gobernar de sí.

Ahora bien, con el fin de ampliar estas dimensiones iniciales se postulan cinco ejes siguiendo a Sáenz (2014) y agregando elementos adicionales en los descriptores. Ellos se aportan como pistas adicionales que permiten indicar caminos para continuar con el trabajo sobre las prácticas de sí contemporáneas y el modo en que son usadas por los modos de gobierno de la vida en ejercicio o se usan como la posibilidad de crear líneas de fuga que agrietan las formas de control del poder sobre la subjetividad.

Matriz de relaciones categoriales para el análisis de las prácticas de sí contemporáneas	
Categorías y Dimensiones para el Análisis de Prácticas Subjetivadoras	
GENEALÓGICA: Corresponde a la pregunta sobre la manera en que las prácticas se disponen hacia la configuración de la *forma-sujeto* o, si se prefiere, a la subjetividad cristiana y moderna o hacia la configuración de otro tipo de sujetos	**ESTÉTICA:** Hace referencia a las diferentes formas, modalidades, artes o técnicas que los sujetos emplean para actuar deliberadamente sobre sí
El carácter de lo "humano" – en relación a la configuración de la subjetividad: Natural-necesario. Prácticas que se fundamentan en una concepción esencialista. Autocononocimiento-Autodescubrimiento } *Forma-sujeto* moderno ~ soberanía del yo. Contingente –Abierto, inacabado, capacidad de autocrearse en direcciones insospechadas sujeto inédito (flujos) – Multiposicionalidad subjetiva	**La manera en que el individuo debe dar forma a tal o cual parte de sí mismo como materia principal de su conducta moral- Determinación de la sustancia ética.**
La valoración que hacen las prácticas de las diferentes fuerzas de lo humano – En relación a las cartografías de sí. Sujeto como campo de fuerzas lábil e inestable. Define el juego táctico de las acciones sobre sí, por medio de la valoración ética de lo que se puede llamar ***cartografías de sí singulares*** (filosóficas, teológicas, morales, económicas o psicológicas). Valoraciones sobre la intensidad relativa de las diversas fuerzas del campo de sí (pasiones, potencia cuerpo-placer)	**Formas de la elaboración del trabajo ético:** Las formas, medios o técnicas puestas en juego para actuar sobre sí: meditación, respiración, ejercitación física, danza, escritura, pintura, alimentación, entre otros.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14519
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

<table>
<tr><td rowspan="8">Relaciones con el yo- Concepción de la relación consigo mismo reflexiva o irreflexiva</td><td colspan="2">Valoración ética de las fuerzas del campo de sí</td></tr>
<tr><td colspan="2">La dimensión del sujeto que actúa como agente de las prácticas: Voluntad, imaginación, pensamiento reflexivo, etc.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Los interlocutores de las prácticas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Saberes en que se fundamenta</td></tr>
<tr><td colspan="2">Si se enfatiza el esfuerzo personal o experiencias “espontáneas”</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sus tiempos y escenarios</td></tr>
<tr><td colspan="2">Se relacionan con un saber sobre sí y sobre los otros (en tanto formas o técnicas)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Si se practican de manera individual o colectiva</td></tr>
<tr><td>RELACIONAL:
Son las relaciones que establecen las prácticas con otro tipo de prácticas: de saber, de gobierno, de afectación de los otros.</td><td>PRAGMÁTICA:
Corresponde a la valoración de sus efectos individuales y colectivos en términos ético y políticos, en el marco de los dispositivos históricos y contemporáneos de gobierno</td><td>MATHESIS ONTOLÓGICA:
En la cual el sujeto puede ser concebido ya sea como uno, dos, tres, varios, muchos, todos o como un flujo. El asunto aquí son las medidas o cálculos que permiten establecer en qué lugar se ubica la práctica en continuum referido a la forma-sujeto.</td></tr>
<tr><td>La forma en que el individuo establece su relación con estas reglas y se reconoce como vinculado, con la obligación de ponerlas en obra- Modos de sujeción: La forma en que los individuos son conducidos a emprender las prácticas: obligándolos, atemorizándolos, convenciéndolos, haciendo que se identifiquen con los objetivos, incentivándolos, entre otras.</td><td>Los usos que hacen los practicantes de las prescripciones y creencias de diferentes tradiciones formalizadas de las prácticas</td><td>El carácter de lo “humano” – en relación a la forma-sujeto – lectura de la concepción del sujeto, como uno, múltiple o flujo.</td></tr>
<tr><td>Su relación con formas de ser gobernados: Si hacen parte de dispositivos para ser mejor gobernados o para autonomizarse de los dispositivos de gobierno</td><td>Conexiones con las relaciones de poder y su lectura como prácticas políticas – Ampliación del gobierno sobre los otros ampliación del gobierno de sí</td><td>Comprensiones posthumanas de la subjetividad, modos de devenir ciborg.</td></tr>
<tr><td>Si relacionan las acciones sobre sí y sobre los otros</td><td>Teleología del sujeto moral</td><td>Modos de ser que vinculan múltiples géneros en la subjetividad.</td></tr>
<tr><td>Si se practican de manera individual o colectiva (Nivel de relación y acción de unos hombres sobre otros)</td><td></td><td>Multiplicidades espirituales en relación a la concepción ontológica</td></tr>
<tr><td>Concepción de autodisciplina reflexiva y permanente que el sujeto debe realizar con ayuda de otros</td><td></td><td></td></tr>
</table>

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14519
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Los usos que hacen los practicantes de las prescripciones y creencias de diferentes tradiciones formalizadas de las prácticas (por la manera en que ensamblan diferentes tradiciones)		Subjetividades de comprensión multiespecie

Fonte: Tomando como base Sáenz (2014) y Jaramillo (2020).

Conclusión

En el artículo se buscan marcar algunas rutas analíticas que aporten a la construcción de las cartografías contemporáneas sobre la indagación en relación a la subjetividad y los procesos de subjetivación, en este caso desde la conceptualización de la ontología crítica. Así pues, esta propuesta se interesa por inteligir la producción y constitución de subjetividades cruzadas por relaciones de saber-poder desde las que emergen estrategias de gobierno instalando regímenes de verdad que se articulan con prácticas no discursivas que les permiten crear realidades sociales, medio ambientes artificiales o bien gramáticas sociales que rigen la producción, reproducción y transformación de lo social. Para llevar a cabo esta interpelación se sigue la ruta de las prácticas de sí propuesta por Foucault para el mundo griego y latino, buscando realizar un relanzamiento de las mismas para llevarlas a las racionalidades contemporáneas y el modo en que allí actúan en medio del modus operandi del capitalismo neoliberal globalizado.

De este modo, se propone el uso de las categorías de eventualización y problematización, asumidas en clave de ontología crítica. La primera implican varias características, inicialmente un escepticismo sistemático y metódico ante todo universal antropológico y una ruptura con los esencialísimos o las leyes universales que quieren definir de una vez por todas lo ontológico. Reclamando un análisis de las prácticas específicas y situadas con el fin de reconocerlas en su singularidad y en las relaciones que las pueden conectar con dinámicas globales, pero sin desconocer su particularidad histórico contextual y existencia contingente. La segunda invoca la aplicación permanente de la crítica problematizadora que interpele las prácticas ontológicas que se han instalado como necesarias y además positivas, inquiriendo en por qué necesarias y positivas para qué y para quién.

Luego bien, se alude a las categorías de prácticas de sí antiguas mostrando su emergencia conceptual y lugar de problematización histórica y se indica una ruta reflexiva sobre lo que puede considerarse como prácticas de sí contemporáneas. A lo que se suma la grilla de análisis que muestra pistas para abordar el trabajo de ontología crítica en el ámbito de las sociedades

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

cruzadas por el capitalismo neoliberal. Al respecto, es importante señalar que esta propuesta es un plan de trabajo en curso al cual se le pueden seguir agregando nuevos elementos y con el cual se pueden seguir llevando a cabo nuevos cruces y propuestas categoriales. Sin embargo, se asume como un paso interesante en la historización del modo en que se puede interpelar el trabajo de sí sobre sí que se despliega en el presente que nos cruza.

Ahora, hay que decir que en la actualidad existen múltiples modos de operación del poder en diversos ámbitos y diferentes formas de producción de la subjetividad, no hay únicamente prácticas de sí usadas como elementos que potencien el control. No obstante a ello y reconociendo la importancia de indagaciones en múltiples áreas para visibilizar la dominación, esta propuesta se centra en las prácticas de sí pues como se ha indicado es uno de los blancos predilectos de los modos de gobierno actuales, pues las más de las veces se busca que el sujeto actué sobre sí no por la violencia, ni por la fuerza sino por el convencimiento y la seducción y allí reside gran parte de su potencial, dado que se llega al gobierno de lo íntimo, al espacio más propio del sujeto sin forzarlo, es más, el sujeto mismo lo hace convencido que es lo que más le conviene, un ejercicio de dominación estratégica a profundidad ontológica. Empero, no puede dejarse de lado que las prácticas de sí como trabajo deliberado del sujeto sobre sí mismo desde un marco ético-político que se dirija a la creación de prácticas de libertad, también es una vía para transgredir los tipos de dominación que se nos imponen, tal vez no una transgresión total, ni de cambios de estructuras sociales totales pero es una línea de fuga donde el adentro del sujeto se convierte en inicio de procesos de resistencia, no bastan para una transformación social amplia, pero son herramientas para no ser unos totales gobernados y que sumados a otras propuestas de la imaginación política pueden llevar a cambios en otros niveles o de otros alcances. Por tanto, las prácticas de sí en clave de contraconductas son un ejercicio micro-ético-político a nivel ontológico con sus capacidades críticas y desujetantes pero también con sus alcances limitados.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14519
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

REFERÊNCIAS

CASTRO, E. Gobierno y veridicción. En Foucault, M. **Michel Foucault la inquietud por la verdad: escritos sobre la sexualidad y el sujeto**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Historia de la gubernamentalidad:** Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2010.

CABANAS, E.; ILLOUZ, E. **Happycracia:** como la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas. Barcelona: Paidós, 2020.

CORTÉS, R. **Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2004**. 2012. Tesis doctoral. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle, 2012.

DELEUZE, G. **Conversaciones 1972-1990**. Valencia, España: Pre-Textos, 1995.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil mesetas:** capitalismo y esquizofrenia. Valencia, España: Pretextos, 2010.

DESCARTES, R. **El discurso del método**. Barcelona. Editorial Planeta, 1984.

FOUCAULT, M. **La imposible prisión**. Barcelona, España: Editorial Anagrama, 1982.

FOUCAULT, M. **Obras esenciales Volumen III:** Estética, ética y hermenéutica. Barcelona, España: Editorial Paidós, 1999.

FOUCAULT, M. **Sobre la ilustración**. Madrid, España: Editoriales Tecnos, 2003.

FOUCAULT, M. **Historia de la sexualidad Vol. II -** El uso de los placeres. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, 2003a.

FOUCAULT, M. F. **La hermenéutica del sujeto**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2008.

FOUCAULT, M. **El nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2008a.

FOUCAULT, M. **La ética del pensamiento:** para una crítica de lo que somos. Madrid, España: Biblioteca Nueva, 2015.

FREUD, S. **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1978.

HAN, B. **La sociedad del cansancio**. Barcelona, España: Herder editorial, 2012.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

HAN, B. **Psicopolítica**. Barcelona, España: Herder editorial, 2014.

HARDT, M.; NEGRI, T. **Imperio**. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo. 2001.

HUSSERL, E. **Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental**. México, Ediciones Folios, 1984.
JARAMILLO, O. Una reflexión sobre el método arco-genealógico foucaultiano. **Textos & sentidos**, 8, 109-137, 2013.

JARAMILLO, O. **Prácticas artísticas y procesos de subjetivación:** cuerpos apasionados y cuerpos vibrantes. Manizales: Universidad de Manizales, 2020.

JARAMILLO, O. Propuesta de un método de ontología crítico, composición entre genealogía y análisis estructural de contenido. **Ánfora**, 49, 99-124, 2020a.

JAY, M. **La imaginación dialéctica:** Historia de la escuela de Frankfurt y el instituto de investigación social (1923-1950). España: Taurus, 1989.

JUNG, C. **El hombre y sus símbolos**. Barcelona: Paidós, 1995.

KANT, I. **Crítica de la razón pura**. México: Taurus, 2013.

LACAN, J. **El seminario de Jacques Lacan:** Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós, 1975.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal**. Barcelona, España: Gedisa, 2013.

LAZZARATO, M. **Políticas del acontecimiento**. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón, 2006.

PIAGET, J. **Seis estudios de psicología**. Barcelona: Editorial Labor, 1991.

SÁENZ, J. **Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí**. Bogotá, Colombia: CES, 2014.

SARTRE, J. **El ser y la nada**. Buenos Aires: Losada, 1998.

SLOTERDIJK, P. **Has de cambiar tu vida**. Valencia, España: Pre-textos, 2012.

ROSE, N. La epidemia neoliberal: el gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. **Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura**, v. 29, p. 25-40, 1997.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

RESTREPO, E. Cuestiones de método «Eventualización» y problematización en Foucault. **Tabula Rasa** No. 8. 111-132 (E.D.). Bogotá, Colombia, 2008.

VEYNE, P. **Cómo se escribe la historia.** Foucault revoluciona la historia. Madrid, España: Alianza editorial, 1984.

Submissão em: 23/05/2022
Aceito em: 08/09/2022

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A METODOLOGIA DE AUTOCONFRONTAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA AULA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Janaína Zaidan Bicalho Fonseca[1]

Resumo: Neste artigo, objetivo demonstrar como a metodologia de Autoconfrontação se constitui no contexto do trabalho docente, valendo-me, para isso, tanto de dados construídos com uma professora em atuação, quanto com professores em formação no âmbito de suas próprias pesquisas. Traçarei, também, alguns questionamentos evidenciados nas minhas investigações sobre como a Autoconfrontação pode/deve ser problematizada para atender ao campo profissional da docência, e sua limitação no que diz respeito ao entendimento da aula. Uma vez comprometida com esses aspectos, compreendo a metodologia em questão como capaz de produzir conhecimento sobre o trabalho do professor, servindo, por isso, como instrumento de apoio à formação docente, ainda que necessite de ajustes e de outros acabamentos. Apoio-me, teoricamente, na perspectiva de Clot e também na compreensão bakhtiniana de linguagem.

Palavras-chave: Autoconfrontação. Professores de língua portuguesa. Produção de conhecimento na docência.

THE METHODOLOGY OF SELF-CONFRONTATION AND ITS IMPLICATIONS IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER'S CLASS

Abstract: In this article, objective to demonstrate how the methodology of Self-Confrontation is constituted in the context of the teaching work, for this, I use both data built with a teacher in action, as well as with teachers in training within the scope of their own research. I will also outline some questions evidenced in my investigations on how self-confrontation can/should be problematized to meet the professional field of teaching, and its limitation with regard to the understanding of the class. Once committed to these aspects, I understand the methodology in question as capable of producing knowledge about the teacher's work, therefore, serving as an instrument to support teacher training, even if it requires adjustments and other finishes. I support myself, theoretically, from the perspective of Clot and also on bakhtinian understanding of language.

Keywords: Self-Confrontation. Portuguese language teachers. Production of knowledge in teaching.

LA METODOLOGÍA DE AUTOCONFRONTACIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN LA CLASE DE PROFESORES DE LENGUA PORTUGUESA

Resumen: En este artículo pretendo demonstrar cómo se constituye la metodología de la Autoconfrontación en el contexto del trabajo docente, utilizando para ello tanto datos construidos con un maestro en ejercicio como con otros en formación en el ámbito de su propia investigación. También esbozaré algunos interrogantes destacados en mi investigaciones acerca de cómo la Autoconfrontación puede/debe ser problematizada para atender el campo profesional de la enseñanza, y su limitación con

[1] Doutora em Letras – Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: janaina.fonseca@uftm.edu.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

respecto a la comprensión de la clase. Una vez comprometidos con estos aspectos, entiendo la metodología en cuestión como capaz de producir conocimiento sobre el trabajo del maestro, sirviendo, por tanto, como instrumento de apoyo a la formación docente, aunque necesite ajustes y otros acabados. Me apoyo, teóricamente, en la perspectiva de Clot y también en la comprensión bajtiniana del lenguaje.

Palavras-clave: Autoconfrontación. Profesores de lengua portuguesa. Producción de conocimiento en la enseñanza.

Introdução

A metodologia de Autoconfrontação (AC), seja ela simples ou cruzada, costuma estar atrelada, pelo menos no que diz respeito às pesquisas brasileiras, às incursões teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo. Isso não quer dizer que pesquisadores interessados no fazer docente não possam se valer de tal recurso metodológico de forma dissociada da referida teoria. Até mesmo porque a AC, surgida com os estudos de Clot (2006, 2010), baseia-se, especialmente, nas orientações bakhtinianas de gênero, sendo compreendida, inclusive, como um gênero profissional. Para a Clínica da Atividade, campo de pesquisa adotado por Clot, os gêneros profissionais se dedicam à ampliação do poder de agir daqueles que desenvolvem suas atividades profissionais. No entanto, o direcionamento que irei seguir neste trabalho se vale da entrevista de AC como recurso de interação dialógica entre o professor de Língua Portuguesa e o pesquisador interessado na compreensão da aula, geralmente com a finalidade, enquanto professor formador, de colaborar com a formação de alunos e estagiários dos cursos de Letras.

Por isso, o foco de interesse deste estudo está em demonstrar como o professor cria sentido (ou não) para a sua aula, de que forma a interpreta e por intermédio de quais escolhas discursivas; sem se preocupar com que modo avalia ou não a sua própria atividade profissional, já que, ao fazê-lo, corre-se o risco de o docente reproduzir as imagens historicamente construídas sobre si e sobre a aula de Língua Portuguesa, repetindo as posturas doxas que impõem ao seu fazer prescrições advindas de um imaginário social e de uma cultura linguística hegemônica.

Ainda assim, como em todo discurso, seja ele provocado ou não por uma situação metodológica específica, compreende-se que as palavras de quem diz algo estão repletas de já-ditos, de dizeres alicerçados em outros planos enunciativos. No entendimento de Bakhtin, o sujeito é essencialmente dialógico e, portanto, coloca-se em interação com as palavras de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

outrem. Ele próprio é circunstanciado pelas condições enunciativas de produção dos discursos, refazendo-se na medida em que se coloca diante desses dizeres. É o que também estabelece Clot (2010, p. 230), para quem "nossa fala está repleta das palavras do outro e nossos enunciados são caracterizados, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, por um uso idêntico ou decalcado, retrabalhado ou distorcido das palavras do outro"

Considerando o exposto até o momento, inicio este artigo com uma sessão que esclarece a postura clássica da AC para, em uma segunda, revisitá-la a partir dos pressupostos deste trabalho. Logo após, sigo com a sessão analítica para, por fim, traçar minhas considerações finais.

O contexto clássico da Autoconfrontação

A AC é um método capaz de fazer emergir as dificuldades enfrentadas por trabalhadores em seu contexto profissional, levando em consideração as intersecções entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado. Utilizá-la significa trazer à tona dúvidas, angústias e incertezas que permeiam a atividade de trabalho.

Segundo Clot (2006),

> a análise psicológica do trabalho é sempre análise de um sujeito, de um grupo ou de vários, numa situação ou num meio. Ela concerne àquilo que os homens fazem com as provações pelas quais passam e das soluções que encontram, ou não encontram, a fim de enfrentá-las (CLOT, 2006, p. 127).

Para tanto, gravam-se momentos da atuação do trabalhador em plena realização de sua atividade para, posteriormente, mostrar a ele seu desempenho em vídeo. Espera-se, assim, que o trabalhador reconheça suas fragilidades, justificando-as e apontando caminhos possíveis para a superação dos problemas localizados. Da mesma maneira, espera-se que o profissional seja capaz de salientar seus méritos, buscando fortalecer suas características positivas. Tal método assim conduzido é denominado Autoconfrontação Simples (ACS).

Evidenciando-o melhor:

> Na autoconfrontação simples, o trabalhador é filmado na realização de suas tarefas. Em seguida, algumas dessas sequências são selecionadas pelo pesquisador que, junto com o trabalhador, as assistirá, procurando suscitar o

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14020
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> diálogo sobre as ações e tarefas realizadas. Essa entrevista também é filmada em vídeo (LOUSADA, 2004, p. 278-279).

Outra possibilidade oferecida pela AC seria o comentário do trabalho gravado não só pelo próprio trabalhador, mas também por um conjunto de colegas que desenvolvem a mesma atividade profissional. Nesse caso, a denominação seria Autoconfrontação Cruzada (ACC) e possibilitaria trazer à tona a voz de um coletivo de trabalho, formado de maneira sócio-histórica, e que compartilha das regras do ofício (AMIGUES, 2004) ou dos gestos profissionais (SAUJAT, 2002). Claro está que "regras" e "gestos" nem sempre são consensuais, fazendo surgir situações de conflito que são problematizadas no contexto da ACC.

Na visão de Clot (2006),

> o sujeito busca no psicológico e no "par-especialista" uma maneira de agir sobre eles. Ele não o procura em princípio em si mesmo, mas no outro. De uma ou de outra maneira, ele luta contra uma compreensão incompleta de sua atividade por seus interlocutores, suspeita que haja neles essa compreensão insuficiente e deseja evitá-la. Ele visa se apropriar, para modificá-las, de suas respectivas mobilizações a propósito de seu trabalho e, em função disso, ver sua própria atividade "com os olhos" de outra atividade (CLOT, 2006, p. 135).

As autoconfrontações, portanto, vêm colocar o sujeito como espectador de suas próprias ações, permitindo a ele conquistar o lugar de agente questionador de seus gestos. Nessa esteira, a AC, ainda, ilumina amplamente a concepção de que "[...] a análise do trabalho é inseparável da transformação deste último, uma vez que faz existir de outra maneira, em seu próprio sistema de referência, aquilo que existia antes dela, no sistema de referência dos atores" (CLOT, 2006, p. 130).

Ambas se constituem, portanto, por meio de uma ação metadiscursiva e de um esforço de autocompreensão por parte do sujeito pesquisado, um meio de compreender-se enquanto profissional. Afinal, trata-se da "capacidade de os agentes produzirem verbalizações sobre suas práticas e, portanto, recorrendo à linguagem para tornar visível o que escapa à observação direta [...]" (FILLIETTAZ, 2004, p. 202).

Dessa forma, a AC – seja ela simples ou cruzada – pode oferecer parâmetros razoáveis para compreender o fazer dos trabalhadores em seu contexto laboral. No entanto, sua aplicação não foi idealizada para investigar especificamente o trabalho do professor, mas sim para

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

investigar o fazer de qualquer trabalhador, de maneira ampla. Além disso, sabia-se de antemão, em tais contextos de pesquisa, que o trabalhador que passaria a ser investigado apresentava dificuldades na condução de suas tarefas. Ou seja, tais metodologias eram empregadas somente quando se identificava um problema concreto na realização de um trabalho. Especificamente, os métodos eram utilizados pelos psicólogos com o objetivo de explicar conflitos identificados pelas próprias empresas. As finalidades não eram científicas; ao contrário, eram práticas e utilitaristas.

Ainda assim, as referidas metodologias passaram a ser destaque em pesquisas que investigavam o trabalho docente. Isso talvez por causa da saturação de metodologias como a observação e a entrevista semiestruturada, as quais iluminavam o olhar e a análise do pesquisador sobre o pesquisado, tirando de cena o sujeito e sua ação, para focalizar aquilo que se diz sobre o que se faz, e não aquilo que se faz efetivamente.

Além disso, acredita-se que se trate de uma atitude dialógica em relação ao discurso do senso comum e da própria comunidade científica que colocam em xeque as atividades conduzidas pelo profissional do ensino. Estaria aqui a chance de compreender os motivos que levam um professor a executar suas atividades de uma maneira e não de outra, considerando parte do contexto educacional que respalda as suas ações. Trata-se da possibilidade de o professor ressignificar o seu próprio fazer, a partir da interpretação do seu agir em sala de aula. Isto é, de explicar as escolhas didático-metodológicas, responsáveis, em larga medida, pela execução da sua atividade. Dessa maneira, o professor, na posição de pesquisado, assistiria a cenas de suas aulas, gravadas previamente pelo pesquisador, sendo motivado por este a explicar suas ações didáticas.

Sobre isso, há de se considerar que as ações empreendidas em sala de aula, no momento do trabalho do professor, são encenadas por atores que desempenham papéis diversos, como os de amigo, psicólogo, pai, mãe, confidente, autoridade; cujas perspectivas se entrecruzam no exercício docente, conferindo identidades diversificadas a este profissional, que não se orienta mais apenas por movimentos didáticos. Daí a importância da entrevista de AC: revelar o que está escondido na prática docente, a fim de compreender a complexidade desse trabalho, cuja situação de interação deve "considerar outras dimensões, também constitutivas de seu trabalho, e que não são necessariamente dependentes da dimensão didática" (LOUSADA, 2004, p. 291). Em resumo, trata-

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

se das circunstâncias que permeiam o trabalho real que "compreende, além da própria atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem" (LOUSADA, 2004, p. 275).

Na análise dos discursos gerados após sessões de AC, espera-se que os professores possam "adquirir outras possibilidades de ação" (LOUSADA, 2004, p. 289), a partir da situação metodológica que se apresenta como reflexão da prática. Afinal, "através de uma relação dialógica com o objeto, a atividade filmada, pode-se compreendê-lo em um novo contexto, o que é essencial para que haja transformação da ação" (LOUSADA, 2004, p. 289).

Reflexões e discussões acerca da AC à luz de casos analisados na trajetória acadêmica

Nesta altura do trabalho, irei me comprometer com as análises geradas em entrevistas de AC, tanto da minha época de Doutorado quanto dos trabalhos de conclusão de curso orientados por mim na graduação em Letras. Optei por esse procedimento com o fim de demonstrar meu percurso com a referida metodologia e também de sinalizar para os seus benefícios na formação de professores.

O contexto de que emerge a primeira entrevista de AC sobre a qual passo a comentar se deu entre o final do ano de 2013 e início de 2014. Os dados dizem respeito à minha pesquisa de Doutorado[2], cujo *corpus* foi uma sequência de aulas de Português do Ensino Médio para posterior seleção de cenas que iluminariam a ACS com a professora regente.

Com o intuito de apresentar ao leitor o cenário geral das aulas ministradas pela docente, esquematizo, abaixo, o que, para mim, se tratou do alicerce sobre o qual se compuseram as aulas. Temos transcritas apenas partes de uma das aulas gravadas. Todavia, são excertos elucidativos da forma como a professora costumava organizar sua retórica em sala e, nesse sentido, suas estratégias didáticas.

[2] Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), no ano de 2015, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 1 – Dificuldades na escrita e encaminhamentos para superação de obstáculos

TRECHOS DAS AULAS	
DIFICULDADES	Aí o aluno fica perdido porque **não sabe** o que vai por em cada parte. Se eu mudo meu posicionamento, o meu texto **fica confuso**. Tem coisas que você **tá escrevendo errado** e você **não vê**. Você tá falando de uma coisa, daqui a pouco você muda. Aí **o texto vai ficar fragmentado**. Mas **o que** eu vou por em cada parte do texto?
SOLUÇÕES	Entenderam? Então nesse sentido, o aluno **tem que** pensar. Sei a estrutura do texto, sei. Tem a aula de História. Se você **tivesse** atento como foi debatido a questão Ditadura Militar, evidentemente você **aplicaria** no texto que foi passado no último sábado. Por quê? São manifestações que **poderiam ser usadas** como argumento de alusão histórica. O texto **tem que ter** a estrutura: introdução, tese, desenvolvimento, argumentos e a conclusão que é a interferência que **você tem que** fazer. Também lembrando que num texto dissertativo que a construção dele **vai ser** amparada lá nas orações subordinadas e coordenadas. Por quê? Nas suas construções do texto dissertativo vai ajudar muito. Se você **tem conteúdo**, e você consegue organizar mentalmente o que você vai sustentar, a sua tese, tipos de argumentos, **você consegue fazer.** Você vai **ter que** passar para o outro a sua ideia através da escrita. Então, na verdade, eu acredito que seja o quê? **Alimentar** um espírito crítico. **Elaborar** o seu texto de acordo com aquelas convicções que você tem. É **dialogar** com o seu texto. Então você **tem que** escrever, ler, ler de novo e consertar o que tem que consertar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Pelos dados em análise, é possível perceber que o tratamento dado à escrita constitui-se do confronto entre as dificuldades dos alunos em produzir um texto e os possíveis encaminhamentos para saná-las ou diminuí-las apresentados pela professora.

No que tange às maneiras de melhorar a produção de texto, a professora se ancora nos discursos da ordem e da obrigação, demonstrando para os alunos, através das modalizações deônticas e dos verbos no infinitivo, o que estes devem efetivamente realizar, a fim de ter êxito na escrita. No que diz respeito às falhas cometidas pelos alunos, são notáveis os verbos no futuro condicional, sinalizando para aquilo que deveria ter sido feito por eles ao escreverem um texto.

O breve exercício analítico que acabei de apresentar já é capaz de fazer conhecer algumas construções de sentido da professora: alunos são aqueles que têm dificuldades na

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

escrita; professores são aqueles que devem motivá-los e corrigir os erros cometidos nos textos, solucionando os problemas apresentados. Especificamente sobre a aula de Português, a concepção de língua que parece regê-la é a de escrita como instrumento de comunicação, já que são notáveis indícios relacionados à estrutura do texto, bem como ao conteúdo da "mensagem" que será endereçada ao leitor.

Ao selecionar uma das cenas de aula para a ACS, tentei escolher um dos trechos que remetia justamente a essa concepção, com a finalidade de compreender como a professora se posicionava acerca disso, bem como quais os benefícios que ela via nessa prática de aula para o ensino da escrita.

Figura 1 – Trechos de aula seguidos da ACS correspondente

*Então veja bem, gente. Quando nós falamos assim: "ah, o aluno **vai ter** que escrever. Independente do que for". Uma carta, né? Uma notícia... **"Ai, professora, eu vou falar!"** ((professora dramatizando voz de aluno)). Falar se torna mais fácil porque você tá ali, né? No ato da conversa você pode retomar algumas coisas, consertar algumas coisas, cometer algumas gafes, né? Pode ser. **Mas**, na parte da escrita, você **vai ter** que passar para o outro a sua ideia através da escrita. E quando se está com o texto de escola, ele **vai ter** que seguir regras, certo? **Se** for pedir uma poesia, o texto **vai ter** que seguir a estrutura de uma poesia. **Se** for solicitado uma crônica, **é** uma crônica. **Se** for um editorial, **é** um editorial. Então por isso é que se foca na estruturação do texto. E não só a estruturação do texto que vai fazer o texto acontecer. Eu **tenho que** o que? Ter as ideias.*

Fonte: dados da pesquisa, 2013.

***Eu acho assim ó**: o grande gancho é eles compreenderem que o escrever já acontece no falar, né? As tipologias, elas são o nosso cotidiano. **Só que o que acontece?** Quando você pede pro aluno passar pro papel, pra escrita, **fica complicado**. **Ele não quer, ele não tem desejo de escrever.** E aí eu até pergunto: "por que não?" Segundo ano do ensino médio! **Mas nós não escrevemos, nós somos copistas, né?** Somos copistas. Nossos alunos são copistas. **Passa lá, copia.** Eles escrevem os textos deles no computador livremente, sem medo algum, né? **Então quando eu faço os meus textos rapidinho, é pra eles não terem medo.** Eu faria aquele texto de novo? Não. Talvez, em outra situação eu achei ele péssimo. Mas **eu tenho que** dar essa motivação pra eles. Então nesse sentido eu acho que eles vão compreendendo que já **teriam** que ter entendido isso no caminhar escolar deles.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Na cena de aula, percebo a valorização da escrita e um esforço contínuo, por parte da professora, de convencer os discentes da importância de escrever. Talvez porque sejam evidentes as concepções de alunos acionadas pela professora, as quais estão calcadas na dificuldade e no medo da escrita, conforme revelado pela ACS: "ele não quer, ele não tem desejo de escrever; quando eu faço os meus textos rapidinho, é pra eles não terem medo".

Por acreditar nisso, a estratégia adotada pela professora na aula centra-se na retórica da determinação, fazendo circular discursos do campo do poder e da autoridade atribuídos à esfera

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14020
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

escolar, a fim de levar alguém a fazer algo. Por isso são notáveis as modalizações deônticas, reconhecíveis pela estrutura "vai ter de". Tais modalizações sinalizam para uma construção identitária da professora como profissional que sabe orientar seus alunos sobre o que é obrigatório no universo da escrita, ou seja, de uma professora que tem autoridade suficiente para afirmar como deve ser o texto escrito, por ocupar um lugar de saber. Isso porque o demérito profissional com o qual o professor é caracterizado nos meios acadêmicos e na sociedade talvez a tenha levado a se posicionar como sujeito capaz de produzir um conhecimento válido em sua área de atuação.

Sobre a tentativa de convencer os estudantes, a dramatização da voz de aluno, em "Ai, professora, eu vou falar", denuncia uma antecipação por parte da professora sobre os possíveis argumentos de que lançariam mão para se furtarem da tarefa de escrever. Nessa esteira, a docente já antecipa seu discurso em defesa da escrita, uma vez que, ao se valer da voz do aluno, ela tenta desconstruir o posicionamento deles, a fim de que se percebam na dramatização da docente e entendam que a tarefa deverá ser cumprida conforme as orientações da professora.

Ademais, a presença de uma voz social, estabelecida pelo uso do operador argumentativo "mas" em, "Mas na parte da escrita", permite identificar que a voz da professora soa junto com a voz social, estabelecendo uma cisão entre fala e escrita; o que, certamente, diz respeito a uma valorização grafocêntrica cristalizada historicamente, que toma a escrita como mais difícil e importante do que a fala.

Na ACS da cena de aula, as impressões e os comentários da docente se iniciam com perguntas ou introdução a esclarecimentos, cujo objetivo é iniciar movimentos de explicação acerca de seu agir em sala de aula. Alguns exemplos são: "Eu acho assim ó", "Só que o que acontece?". A partir delas, inicia-se uma tentativa de explicação dos gestos didáticos acionados no curso da aula.

Curiosamente, os gestos didáticos não são devidamente descritos na ACS, pois o foco da entrevista passa a ser não a cena de aula selecionada, mas sim considerações sobre as dificuldades enfrentadas em sala, bem como críticas ao seu coletivo de trabalho e ao despreparo dos discentes na tarefa da escrita. O ponto central, portanto, não é totalmente voltado à atuação da docente na aula. As justificativas para o seu agir são, quase sempre, cobertas por uma nuvem espessa que não possibilita à pesquisadora entender, amplamente, o trabalho desse sujeito. A

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

professora busca compreender o cenário mais amplo da sua prática, entretanto, deixa lacunas quando se trata da sua atuação mais específica.

Outra pergunta evocada pela professora participante no momento da ACS foi a seguinte: "E aí eu até pergunto: 'por que não?'". Para tal pergunta, a própria professora lança a resposta: "Mas nós não escrevemos, nós somos copistas, né?." Chama atenção o pronome de primeira pessoa do plural. Nesse caso, admite-se que as dificuldades de escrita não são só dos alunos, mas de um universo muito mais amplo. Arrisco a dizer, até mesmo, que o pronome "nós" inclui também os professores de Língua Portuguesa que possam não ter o hábito da escrita. Isso se evidencia em razão do que é dito no seguinte excerto: "Passa lá, copia." Quem, no geral, "passa" atividades "lá", cujo dêitico espacial parece se referir ao quadro negro, é o professor. Logo, tudo indica que a participante compartilha da concepção de que professores de Português não produzem textos autônomos, ou não desafiam os alunos para tal tarefa, insistindo em atividades de mera reprodução. Essa fala, inclusive, é rica em imagens sobre o fazer docente, de forma geral, que pode estar condicionado às representações do senso comum[3].

Diferente da postura supostamente adotada por docentes de Português, a professora em foco possui outro tipo de posicionamento: "Então quando eu faço os meus textos rapidinho, é pra eles não terem medo." Nesse sentido, assume-se outra postura identitária – evidenciada pelo pronome de primeira pessoa do singular, "eu", e pelo possessivo "meu", que atenta para o fato de a professora produzir textos próprios, dela: a de uma professora que também é produtora de texto e, por isso, tenta encaminhar seus alunos na mesma direção, por meio do exemplo de suas ações didáticas, na tentativa de se colocar no lugar do estudante.

Nessa fala da professora parece vir à tona uma concepção de escrita: atividade temerosa, que amedronta os alunos. O medo atrelado à tarefa de escrever pode relacionar-se às implicações advindas dessa atividade, como a atribuição de uma nota por parte do professor, condicionada ao desempenho do aluno. Devido possivelmente a isso, a docente se atribui um importante papel identitário como professora de Português, colocando-se como produtora de

[3] Nas relações assimétricas constituídas entre os saberes (populares, escolares e acadêmico-científicos, por exemplo), os professores na escola situam-se social, institucional e epistemologicamente, longe e às margens de instituições produtoras de saberes valorizados na sociedade. Isso tem consequências identitárias negativas, na medida em que autoriza representações negativas do professor: "não produtores de saberes", "não leitores", "mal formados para exercer sua profissão" e "responsáveis por essa má formação" (KLEIMAN; VIANNA; GRANDE, 2013, p. 180).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

textos que deve dar o exemplo a seus discentes, tendo em vista os possíveis efeitos que tal ação terá sobre eles: “Mas eu tenho que dar essa motivação pra eles.” Nesse caso, a modalização deôntica se faz presente, demarcando as responsabilidades a ela atribuídas quando se trata de conduzir o ensino de produção textual.

Numa atitude menos individual, volta-se ao grupo quando usa o pronome “você” presente na seguinte fala da participante: “Quando você pede pro aluno passar pro papel, pra escrita, fica complicado.” Nesse caso, o pronome em questão, de valor genérico, parece remeter à presença do grupo, ou seja, trata-se não só da dificuldade e das frustrações da professora participante, mas de todo professor de Português que solicita como tarefa a produção de um texto. Além disso, a modalização apreciativa, presente em “fica complicado”, remete à avaliação da professora a partir do mundo subjetivo da voz que julga e avalia, ou seja, tendo em vista as atividades individuais da professora que reconhece a realidade e os impedimentos do seu trabalho, advindos, em partes, das concepções dos alunos sobre a escrita e seus obstáculos.

Outro posicionamento da professora fica implícito no verbo do futuro do pretérito – “teriam”, disponível no seguinte enunciado: “eu acho que eles vão compreendendo que já teriam que ter entendido isso no caminhar escolar deles.” Esse verbo, assim conjugado, salienta uma possível lacuna na aprendizagem dos alunos para os quais a professora leciona. Ou seja, uma vez que habilidades textuais e discursivas não foram devidamente desenvolvidas em um processo de ensino anterior, gerou-se uma dificuldade no trabalho atual da professora. Identitariamente, portanto, a professora se referencia como inconformada com seu coletivo de trabalho, assumindo, por isso, posições diferentes das deles.

A partir da fatura dos dados em análise, compreendo que, na entrevista de AC, a professora construiu uma postura discursiva de saber e de dever, possibilitando emergir daí identidades relacionadas ao questionamento do seu coletivo, em um movimento de não pertença ao grupo, assim como ao senso de responsabilidade quanto à formação de seus alunos como produtores textuais. Esses movimentos identitários, observados ao longo da narrativa, estão associados à forma como a docente se constrói profissionalmente. Todavia, não permitem “descobrir” a aula de Português como objeto palpável e, portanto, como instrumento profissional. A professora chama atenção para os problemas, para as fragilidades constituídas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

por sujeitos que não ela mesma. É a forma, portanto, como a docente significa o seu fazer: relacionando os impedimentos ligados ao agir de forma ampla, e não específica; não suscitando modificações possíveis nos seus gestos profissionais; e justificando os seus motivos e intenções a partir de suas concepções de aluno, de escrita e do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à constituição do gênero entrevista de AC, as modalizações dele oriundas estão, no geral, em consonância com o que os pesquisadores da área têm encontrado (Cf.: RODRIGUES, 2010). Entretanto, tais recursos enunciativos não parecem suficientes, ainda que recorrentes, para compreender a aula em si, já que os sentidos construídos pela professora acionam discursos encontrados na superfície do entendimento sobre o trabalho docente e suas implicações.

Como se trata de uma professora atuante na área e de uma pesquisa de Doutorado com fins bastante específicos, talvez não tenha sido possível adentrar a aula com todos os seus versos e reversos. Vejamos se é o que se repete no contexto de formação.

Entendendo que a entrevista de AC está passível de modificações que possam atender melhor o propósito a que se lança, ou seja, de compreender o trabalho, no caso deste estudo, o trabalho do professor – seja ele em atuação ou em formação – trago, para conhecimento dos leitores, o texto intitulado "Eu caçador de mim professor: uma construção identitária pelas veredas da Autoetnografia", cuja pesquisa incorporou outros sujeitos ao gênero metodológico AC. O trabalho é de autoria do acadêmico Alan Júnior Santos, e foi defendido no curso de Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no ano de 2017.

Na pesquisa em questão, o objetivo foi investigar o processo de construção identitária de docentes em formação a partir das experiências vividas nas oficinas do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Para tal, o estudante investiga a própria atuação e a de seus colegas, valendo-se da metodologia de ACC, realizada entre eles e com a participação das professoras supervisoras do processo. Em sua visão, a construção dialógica e autorreflexiva possibilitaria aos sujeitos refletirem sobre as suas ações na aula de Português por meio de possíveis modificações diante de seu próprio agir em sala de aula.

Percebamos que o acadêmico já assume o fato de que o seu agir e o de seus pares não estão isentos de modificações, numa atitude própria do professor em formação, mas também assumindo de antemão a necessidade de regulação e de redefinição de sua prática.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 2 – Cenas de ACC

Cena 1

Pibidiana 2: […] a gente estudou, a gente trabalhou, a gente planejou bem com antecedência, então, eu acho que a gente fez o que era certo, né? A princípio, nós tivemos assim um jogo de cintura, né? A relação começou ai outro, né? Foi indo, eu achei que de início foi legal. Eu não mudaria tanto assim.

Cena 2

Professora supervisora 1: Vocês jogavam muito pra eles, isso tem um lado muito bom, mas também, eu acho que vocês, de repente, poderiam ter concretizado algumas correções, alguns ajustes textuais no próprio quadro, sabe? Vai ficar um pouco mais palpável para eles […].

Cena 3

Pibidiana 2: Então, eu acho que a gente poderia ter acrescentado algumas coisas na lousa e escrevendo, principalmente, nas questões de exemplos, citandos, principalmente na hora da análise, né? […] nessa interação do aluno em relação na hora da explicação, eu acho que ficaria bem legal, pra ter mais essa ênfase, acho que eles iam ter mais assim entendimento do que a gente estava explicando.

Fonte: SANTOS, 2017.

Na ACC posta em análise, saliento a inserção do grupo de estudantes nos sintagmas: "a gente estudou, a gente trabalhou, a gente planejou", bem como a construção gradativa do coletivo e a confiança oriunda desse processo, conforme lemos em "Eu não mudaria tanto assim." A inserção da voz da supervisora, no entanto, a princípio endossando o fazer dos professores em formação – "isso tem um lado muito bom" –, e, ao final, aconselhando para uma adaptação da prática – "poderiam ter concretizado algumas correções, alguns ajustes textuais no próprio quadro, sabe?" – atenta para a necessidade de redefinir os encaminhamentos escolhidos pelos pibidianos, a fim de revisitarem a sua performance profissional. Nesse caso, como se trata de uma professora em atuação há mais tempo em sala de aula, a experiência e a autoridade pretendem indicar caminhos e corrigir posturas. Mesmo entendendo que esse é um dos papéis de supervisores em relação aos seus supervisionados, a relação hierárquica parece mudar a opinião da pibidiana: "a gente poderia ter acrescentado algumas coisas na lousa [...] eu acho que ficaria bem legal [...] acho que eles iam ter mais assim entendimento do que a gente estava explicando." As modificações do agir, assim, parecem ter mais ênfase do que os motivos e os impedimentos.

De qualquer forma, a incidência dos recursos linguístico-enunciativos traz os professores em formação e as supervisoras para a cena da aula, sem devaneios, centrados na ação desenvolvida durante o fazer: "A relação começou, aí outro, né? Foi indo [...]." "Vocês

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

jogavam muito pra eles." "Nessa interação com o aluno." Diferentemente do que se pôde perceber em relação à entrevista de AC da professora, a dos docentes em formação, juntamente com as supervisoras, está, realmente, focada na compreensão da prática. Ainda assim, é uma prática muito preocupada com a interação, com a dinâmica em sala. Movimentos presentes nas expressões "jogo de cintura", "jogar pra eles" e "interação do aluno". As estratégias didáticas, nesse sentido, ficam apagadas e perdem o protagonismo na AC.

Gostaria agora de colocar em perspectiva outro trabalho desenvolvido sob minha orientação. O título é "A aula e o agir do professor de Português em formação", de autoria de Vanessa de Arruda Souza, defendido também no curso de Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no ano de 2017.

De maneira similar ao meu primeiro orientando, a de agora tinha por objetivo analisar a aula e o agir do professor de Português em formação no contexto do PIBID, colocando-se como pesquisadora a investigá-los. Para isso, ela também se vale da participação das professoras supervisoras, preferindo chamá-las de professoras âncora, numa alusão ao instrumento que mantém um navio seguro, ancorado. Na percepção da acadêmica, o futuro professor, ao colocar sua atuação em análise, poderia enxergá-la criticamente e realizar as transformações e/ou aperfeiçoamentos necessários em sua jornada docente. Tal qual o primeiro orientando, retorna-se a essa visão de necessidade de mudança e de modificação diante de um agir compreendido como ainda incompleto.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14020
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 3 – Cenas de AC

Cena 1

Pibidiana 1: ...ao meu ver manteria a mesma abordagem, porque no final foi bastante dinâmica. O... o que atrapalhou um pouquinho foi a **interação dos alunos**, eles ficam **bem retraídos...**
Professora pibidiana 2: É que **os alunos** lá do [...] **eram muito tímidos**.
Professora âncora: É uma turma que não fala, é realmente difícil [...]
Professora âncora: Agora dá pra perceber que **falar não é o forte dessa turma, né? Mas** vocês fizeram a parte de vocês, trouxeram um vídeo excelente. [...] **eu também já tive turma que não fala, é terrível**, não é terrível? Você tá ali na frente e o aluno não fala, não responde.

Cena 2

Pibidiana 2: Por isso que às vezes assim a gente levava umas coisas mais dinâmicas pra ver se dessas mais legais conseguia tirar um pouquinho deles assim, sabe?
Professora âncora: [...] eu acredito também que vocês conduziram muito bem a aula, né? **É... que** na cabeça de vocês, vocês pensaram que eles iam contribuir mais...
Pibidiana 2): [...] **Que intenção nossa era** que eles tivessem mais informações com relação ao assunto, né? Eu acho que esse vídeo ele tava completo.
Pibidiana 2: A gente **achou que** o impacto do 7 a 1 ia chamar atenção deles.

Cena 3

Pibidiana 2: Eu também acho que... eu acrescentaria **um pouquinho mais de perguntas**, porque por ser a resenha eles necessitavam de todas as informações possíveis com relação ao vídeo, né? Eles iam fazer a resenha baseado naquele vídeo. Eu acho que a gente acrescentaria um **pouquinho mais de questões** pra eles.
Professora âncora: É... quem sabe assim, não sei, **talvez vocês poderiam** começar falando da questão do futebol na sala de aula. Não sei, **poderia** ser pra motivar, mas já sabendo que eles eram tímidos mesmo pode ser também que ficassem quietos. E agora entendo o objetivo de vocês que era a resenha esportiva, né?, é... acredito que é mais ou menos por aí mesmo, só **acrescentaria** algo pra motivar mesmo.

Fonte: SOUZA, 2017.

A cena 1 da AC permite perceber os impedimentos do agir: timidez, retração e silêncio dos alunos. Todos eles relacionados não à atuação dos pibidianos, mas às condições apresentadas pelos alunos da educação básica. A professora âncora, inclusive, endossa esse impedimento por um lado e, por outro, motiva e parabeniza os pibidianos: "Mas vocês fizeram a parte de vocês."

Já na cena 2 da AC, os motivos e as intenções são salientados no processo de ensino, perceptivelmente pelo operador argumentativo "por isso", na expressão "a intenção nossa era" e "a gente achou que". As explicações para o agir giraram em torno do aumento da dinâmica da aula, da informação sobre o assunto em discussão e de chamar a atenção dos alunos para a aula dos pibidianos. O que se observa a respeito dessa dimensão do agir é a preocupação em se manter uma execução coerente para a aula, possibilitando o interesse e a participação constante dos estudantes. Todavia, movimentos que se atentem para a construção de um conhecimento

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14020
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sólido sobre linguagem não parecem ser o foco principal dos pibidianos, tampouco da professora âncora.

Acerca da cena 3 da AC, as modificações são trazidas à discussão. Nelas são percebidas a necessidade de acréscimos de perguntas e de motivações contextuais para os alunos. As modificações, inclusive, são percebidas tanto pelos pibidianos quanto pela professora âncora.

Considerações finais

As contribuições das considerações finais deste trabalho indicam que o gênero entrevista de AC é capaz de colocar os sujeitos em reflexão com sua prática em sala de aula. As problematizações dessa prática, porém, costumam recair ora na dimensão de autoridade e obediência, ora no aspecto interacional. Na primeira situação, o êxito está em seguir os aconselhamentos da professora em relação à tarefa de escrever. Já o sucesso, na última, parece estar no fato de se prender a atenção dos estudantes, realizando, para isso, dinâmicas várias que mantenham o foco, a disposição e a motivação constantes.

Ainda, na comparação entre a AC de uma professora em atuação e a de professores em formação, é considerável que, para a docente atuante, há um senso de dever e de saber que é notório em suas aulas. Além disso, os discursos historicamente construídos sobre professores e alunos a acompanham em suas falas. Em sua visão, é necessário combatê-los, pois se tratam de impedimentos que perfazem o seu fazer, impossibilitando aos estudantes atingir um desenvolvimento satisfatório na escrita. Já para os professores em formação, o mais importante é tornarem-se íntimos dos alunos, ganhando sua confiança e sentindo-se seguros no espaço da sala de aula. O conhecimento, nesse caso, não é fator preponderante, mas a maneira como se vai alcançá-lo, sim.

O que vejo de forma emergente nos dados relaciona-se, também, com as cenas de aulas que foram recortadas para a AC. Da parte dos acadêmicos, os momentos passíveis de discussão na entrevista eram aqueles atrelados a atitudes e reações dos estudantes diante da aula, por mais que esta apresentasse elementos que envolvessem o fazer didático, como a leitura de textos, a resposta a atividades de compreensão, a produção de textos escritos, a problematização de textos, entre outros. Relativamente aos meus dados do Doutorado, a professora participante se posicionava como uma defensora de sua atuação docente, estabelecendo o seu lugar no discurso

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e definindo barreiras que me impediam de compreender como ela construía sentido para o seu agir efetivo em sala. O discurso do campo didático, assim, fez-se mais notório do que a prática efetiva em sala de aula.

Outra questão importante é que as cenas de trabalho recortadas para a AC devem ser, segundo evidencia a teoria, curtas e diretas. Como selecionar, então, momentos em que a docente lê e comenta um texto? Como flagrar as ocasiões nas quais a professora corrige uma redação junto com o aluno? Ou se abre mão da prevalência teórica ou a seleção de cenas de aula deverá ser feita estendendo-as consideravelmente. Isso demonstra que, para o campo da docência, a entrevista de AC precisa ser revisitada conforme os objetivos traçados em cada trabalho. A sua "relativa estabilidade" está, a que tudo indica, na estrutura composicional que seleciona, quase sempre, mecanismos linguístico-enunciativos de natureza descritiva e avaliativa. Todavia, os minutos dedicados ao recorte de cada cena precisam ser estendidos em nome da compreensão da aula pelo próprio professor. Ou seja, a cena oferecida a ele necessita ser mais completa, ainda que se opte por menos cenas no desenvolvimento de uma pesquisa.

De qualquer forma, a AC, uma vez compartilhada no contexto de formação docente, é capaz de sinalizar para a existência de uma produção de conhecimento na área pedagógica. É necessário colocar em evidência por que certos discursos e ações permanecem na trajetória discursiva dos professores em atuação e em formação, buscando, por meio da pesquisa feita com esse gênero metodológico, ressignificá-los nas salas de aula que objetivam formar professores. Compreender como se dá a constituição desses sujeitos é essencial para a virada desejada no campo profissional, não através de prescrições rígidas sobre o fazer, mas sim da análise de todas as dimensões que o compõem.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In. MACHADO, Anna R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-54.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1. sem. 2011.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14020
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

FILLIETTAZ, L. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 199-237.

FONSECA, J. Z. B. F. **A aula de língua portuguesa** – representações e identidades no agir docente. 2015. 184 f. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C.; GRANDE, P. "Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...": construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des) legitimação. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 173-194, 1. Sem. 2013.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 271-297.

LOUSADA, E. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. (Orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

RODRIGUES, D. L. D. I. **A autoconfrontação simples e a instrução ao sósia**: entre diferenças e semelhanças. 2010. 165f. Tese (Doutorado). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, 2010.

SANTOS, A. J. **Eu caçador de mim professor**: uma construção identitária pelas veredas da Autoetnografia. 2017. 60f. Monografia (Graduação). – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Curso de Letras, Aquidauana, 2017.

SOUZA, V. de A. **A aula e o agir do professor de Português em formação**. 2017. 47f. Monografia (Graduação). – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Curso de Letras, Aquidauana, 2017.

Submissão em: 06/03/2022
Aceito em: 21/07/2022

Citações e referências
conforme normas da:

ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

RODA DE CONVERSA ON-LINE: perspectivas e desafios da técnica

Lilian Moreira Cruz[1]
Lívia Andrade Coelho[2]

Resumo: A pandemia do novo coronavírus provocou mudanças substanciais na vida das pessoas, seja no âmbito profissional, pessoal ou acadêmico. Para manter as medidas restritivas de distanciamento social instituídas pela Organização Mundial de Saúde – OMS, no ano de 2020, os/as pesquisadores/as foram provocados a criar estratégias metodológicas para produção de dados de suas pesquisas: o que até então seria realizado de forma presencial passou por modificações e/ou adequações para ser realizado de forma virtual e/ou *on-line*. Posto isto, este ensaio acadêmico tem como objetivo discutir os limites e possibilidades para realização da roda de conversa *on-line* como técnica para produzir dados de pesquisas no campo educacional. Esta investigação implica, necessariamente, delimitar: a) abordagem de pesquisa, b) ferramenta digital; c) horário; d) sujeitos participantes; e) conteúdo; f) tempo. O resultado do estudo em questão mostra que a roda de conversa *on-line* se configura como uma técnica de partilhamento de experiências pessoais e profissionais que fomenta o diálogo, a reflexão, a formação, entre outras mais. Contudo, requer do/a pesquisador/a planejamento prévio de cada ação que esta técnica exige, para assegurar a participação das pessoas sem maiores intercorrências técnicas, que inviabilizem e/ou prejudiquem sua plena participação e interação com o grupo, de forma a produzir os dados almejados para as análises e conclusão da pesquisa.

Palavras-chaves: Pesquisa. Roda de conversa. Tecnologias digitais. Educação.

ONLINE GROUP TALK: perspectives and challenges of the technique

Abstract: The new coronavirus pandemic has caused substantial changes in people's lives, whether professionally, personally or academically. In order to maintain the restrictive measures of social distancing designed by the World Health Organization-WHO in 2020, the researchers were encouraged to create methodological strategies for the production of data for their research: those strategies, which so far would be carried out in person, went through modifications and/or adjustments to be performed virtually and/or online. That said, this academic paper aims to discuss the limits and possibilities for carrying out the online conversation group as a technique to produce research data in the educational field. This investigation necessarily implies in delimiting: a) research approach, b) digital tool; c) schedule; d) participating subjects; e) content; f) time. The result of the current study shows that the online conversation group is considered as a technique of sharing personal and professional experiences that encourages dialogue, reflection, training, etc. However, it requires from the researcher a prior planning of each action that this technique requires, to ensure the participation of people without major technical complications which make it unfeasible and/or prejudice their full participation and interaction with the group, in order to produce the data for the analysis and conclusion of the research.

Keywords: Research. Conversation Group. Digital technologies. Education.

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)- Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil/UESC. Grupo de Estudo e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (UESB), Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (UFBA). Integrante do Programa Coletivo Paulo Freire/UESC. E-mail de contato: lmcruz@uesc.br
[2] Professora Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), lotada no Departamento de Ciências da Educação, Doutora em Educação, Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação da UESC/PPGE, integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Comunicação e Educação/GEPeCE/UESC. E-mail de contato: livia@uesc.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

RUEDA DE CONVERSACIÓN ONLINE: perspectivas y retos de la técnica

Resumen: La nueva pandemia de coronavirus ha provocado cambios sustanciales en la vida de las personas, ya sea a nivel profesional, personal o académico. Con el fin de mantener las medidas restrictivas de distanciamiento social instituidas por la Organización Mundial de la Salud-OMS en 2020, se incentivó a los investigadores a crear estrategias metodológicas para la producción de datos a partir de sus investigaciones: que hasta entonces se realizaban de manera presencial pasaron por modificaciones y / o ajustes a realizar de forma virtual y / o online. Dicho esto, este ensayo académico tiene como objetivo discutir los límites y posibilidades de llevar a cabo la rueda de conversación online como técnica para producir datos de investigación en el ámbito educativo. Esta investigación implica necesariamente delimitar: a) enfoque de investigación, b) herramienta digital; c) tiempo; d) sujetos participantes; e) contenido; f) tiempo. El resultado del estudio en cuestión muestra que la rueda de conversación online se configura como una técnica de intercambio de experiencias personales y profesionales que fomenta el diálogo, la reflexión, la formación, entre otros. Sin embargo, requiere del investigador la planificación previa de cada acción que requiere esta técnica, para asegurar la participación de personas sin mayores complicaciones técnicas, que la hagan inviable y / o dificulten su plena participación e interacción con el grupo, con el fin de producir los datos para el análisis y conclusión de la investigación.

Palabras clave: Investigación. Rueda de conversación. Tecnologías digitales. Educación.

Introdução

Indiscutivelmente, as tecnologias se configuram como recursos que podem ser aliados do ser humano, e com a ocorrência da pandemia da Covid-19 (SARS-COV-2) não está sendo diferente, de modo que, por meio destes, entre outras tantas possibilidades, é possível amenizar as distâncias geográficas, ministrar aulas virtuais e/ou *online,* realizar compras, entreter, trabalhar, estudar, pesquisar. Diante destas possibilidades, o presente artigo traz algumas reflexões sobre a roda de conversa *on-line,* como uma estratégia para produzir dados de pesquisa em educação, em cenário que requer o distanciamento social.

Importante destacar que em meados de março de 2020, não só o Brasil, mas o mundo inteiro necessitou administrar uma vida social e econômica em distanciamento para conter o coronavírus. Essa situação acelerou ainda mais, não apenas o processo de tecnologização dos espaços sociais, mas a necessidade das pessoas se apropriarem das tecnologias digitais, visto que, a alternativa mais segura para realizar as atividades do cotidiano é através destas. Destarte, diversos setores sociais tiveram que se reinventar, ou seja, reconfigurar as atuações profissionais e pessoais, com o objetivo de atender às medidas restritivas instituídas pela Organização Mundial de Saúde – OMS para dar continuidade às suas atividades.

Os/as pesquisadores/as acadêmicos/as não escaparam dessa demanda, particularmente,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

aqueles/as que realizam suas pesquisas com seres humanos, têm de assegurar a proteção dos/as participantes. Neste ínterim, a internet se torna uma aliada para as metodologias das pesquisas, em virtude do espaço virtual e/ou *on-line.* Assim os instrumentos/técnicas passam do formato presencial para o não-presencial, seja os questionários, as entrevistas, as rodas de conversas, os grupos focais, entre outros mais.

Posto isto, esse artigo traz em seu cerne os caminhos investigativos para realizar uma roda de conversa *on-line,* como técnica para produzir dados. Isto porque, como destaca Halavais (2010, p. 11) "A internet coloca o mundo social, em todo seu desarranjo e complexidade, na soleira da sua porta". O que implica, segundo o autor, em "reinventar nossos processos e técnicas" e a situação pandêmica instaurada no mundo inteiro em razão da COVID 19, provocou milhares de acadêmicos/as a construção de saberes e conhecimentos para dar continuidade às suas pesquisas empíricas. Compreendemos que uma pesquisa científica, aqui em especial, a acadêmica, necessita de planejamento, isto é, escolher a abordagem, o sujeito, o campo, os instrumentos para produção de dados, o método para analisá-los, e assim traçar o caminho metodológico mais adequado para alcançar seus objetivos.

Nesse cenário, pesquisadores/as têm buscado por meio de pesquisas acadêmicas compreender e enfrentar os problemas decorrentes da pandemia e seus desdobramentos no campo da educação (HENRIQUES; BARROS, 2020; SOUZA; FERREIRA, 2021; VERCELLI, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021, MOREIRA; MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021; CRUZ, COELHO, FERREIRA, 2021). A roda de conversa *on-line* é uma técnica que possibilita este processo, ao passo que permite os sujeitos (professores/as, gestores/as, estudantes e seus/suas responsáveis, comunidade em geral), produzir os dados para sua pesquisa, seja através do relato de experiências, vivências, realidades, aprendizagens, denúncias, compartilhar dos sentimentos e emoções, independente do lugar em que estejam, bastando para isso, ter acesso a internet e um dispositivo para conectar.

A partir desse ideário, nos debruçamos nas leituras de artigos e livros para construir essa proposta de investigação científica, usando a roda de conversa *on-line* como uma técnica viável para produzir dados em tempos de distanciamento social. Em virtude da especificidade da temática, estruturamos este ensaio, primeiramente, trazendo uma breve discussão sobre a roda de conversa *on-line*, e, posteriormente, os limites e possibilidades em sua utilização na pesquisa,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

bem como o planejamento de cada ação do/a pesquisador/a, a exemplo do passo a passo para sua organização.

A roda de conversa como técnica para produzir dados: limites e possibilidades da roda *on-line*

A roda de conversa *on-line* se configura como uma alternativa para produzir dados de pesquisa, pois confere aos participantes a segurança necessária para preservar-se do contágio da Covid-19, uma vez que o distanciamento social é uma necessidade para amenizar os impactos da pandemia; o que até então seria realizado de forma presencial (face a face) passou por modificações e/ou adequações para ser realizado de forma virtual e/ou *on-line*.

Mas o que difere o virtual do *on-line*? Para responder a essa questão, nos apoiamos na discussão de Levy (1999, p. 47) quando ele diz que "virtual é toda entidade 'desterritorializada', capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou a um tempo em particular". O referido autor afirma ainda que a cibercultura encontra-se ligada ao virtual de forma direta e indiretamente. Diretamente a digitalização da informação que se aproxima da virtualização, os códigos de computadores são quase virtuais, visto que são independentes de coordenadas espaços-temporais. Indiretamente, segundo ele, o desenvolvimento das redes digitais interativas favorece outros movimentos de virtualização que não o da informação propriamente dita. O referido autor salienta:

> Assim, a comunicação continua, com o digital um movimento de virtualização iniciado há muito tempo pelas técnicas mais antigas, como a escrita, a gravação de som e imagem, o rádio, a televisão e o telefone. O ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos e da coincidência dos tempos (LEVY,1999, p. 49).

Com o advento da internet e dos mais diversos tipos e modelos de aparatos tecnológicos disponíveis no mercado, as formas de se comunicar, divertir, comercializar e entreter foram substancialmente modificadas. Com a comercialização da internet e desses aparatos, a partir da década de 1990, no Brasil, surgiram também as plataformas, as redes sociais, aplicativos e diversos outros ambientes, o que provocou mudanças no comportamento das pessoas, e culminou com o desenvolvimento do ciberespaço, e, por conseguinte, da cibercultura.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Segundo Lemos (2003, p. 12) o ciberespaço é o "hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante". Quanto a cibercultura, "podemos entender a cibercultura como a forma sócio-cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 1970" (Ibid). E por último, mas não menos importante, o termo *online* é usado para se referir a alguém que esteja conectado à internet, que esteja disponível para acessar informações em tempo real. Todo esse "movimento" emerge do célere avanço da internet e dos dispositivos que possibilitam uma conexão cada dia mais generalizada, que consequentemente reconfigura as relações com o texto, com a música, com o conhecimento, com as outras pessoas.

Noutras palavras, o*n-line* é tudo que acontece em tempo real, ou seja, ao vivo; enquanto o virtual ocorre *off-line*, o conteúdo fica disponível em plataformas digitais para acesso quando for solicitado. Seguindo essa linha de pensamento, o que diferencia a roda virtual de uma roda *on-line*, salientamos que "roda de conversa *on-line"*, como o próprio nome já diz, consiste numa técnica em que a conversação é o elemento principal para captar os diálogos, e por ser realizada em tempo real é imprescindível escolher um aparelho, *tablet, smartphone*, *notebook* ou computador de mesa, bem como estar conectado à internet, e que os sujeitos colaboradores das pesquisas se prontifiquem a narrar suas histórias. Pode ser realizada com pequeno ou grande grupo, restrita ou expandida, de qualquer lugar do mundo, independente de distanciamento geográfico, em dia e horário previamente agendado.

Quando pensamos numa roda de conversa presencial, logo imaginamos pessoas sentadas em círculo, dialogando e compartilhando suas experiências de vida, muitas vezes, estes encontros são regados com café, suco, biscoito e chá. No formato *on-line*, as pessoas se conectam a internet e ficam disponíveis na tela do seu dispositivo, seja smartphone, notebook, *tablet* ou computador de mesa. Neste contexto, forma-se uma sequência de imagens de pessoas conectadas de lugares diferentes e pressupõe um exercício de fala e escuta. Warschauer (2001, p. 179) pontua que:

> Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14008
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc.

É nessa dinâmica que ocorre a conversação entre pesquisador/a e participantes, de modo que se assemelham ao encontro presencial, o que difere é o distanciamento físico. Apesar de algumas limitações, como por exemplo, a falha de conexão com a internet, escassez de aparelho tecnológico adequado, barulhos dos ambientes familiares e interferência externa, a roda de conversa *on-line*, no contexto pandêmico, apresenta potencialidades que merecem destaques, tais como, a possibilidade do distanciamento geográfico, a preservação da saúde e da vida, economia de recursos financeiros com transporte, otimização do tempo de pesquisa, de maneira que os/as participantes (pesquisador/a e pesquisados/as) não precisam se deslocar, poder participar da pesquisa de um lugar familiar, o que pode trazer conforto. Contudo, é necessário atentar para o bem-estar dos/as participantes na tela, o tempo de realização da atividade, assim como o desenvolvimento de um ambiente propício para que as pessoas possam dialogar, compartilhar as suas histórias e aprendizagens de forma prazerosa e espontânea.

Pinheiro (2020, p. 1) traz uma discussão para pensarmos esta técnica, "a proposição de rodas de conversa tem sido um dos modos de consubstanciar dialogicamente intentos educativos e sistematização de informações desde uma dinâmica que, potencialmente, estabelece condições para a produção de saberes e reflexividades em partilha". Nesta lógica, uma roda de conversa pode ser potencializadora para o momento de formação, reflexão, desabafo, criticidade, liberdade, emancipação, entre outras mais, especialmente, neste contexto de pandemia.

Para Afonso e Abade (2008), a roda de conversa é uma técnica exploratória que permite captar o diálogo em pequenos grupos, os discursos sobre as práticas cotidianas, atitudes e comportamentos. As referidas autoras, afirmam ainda que "Uma Roda de Conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão" (AFONSO; ABADE, 2008, p. 10). Esta prerrogativa sugere uma roda de conversa como alternativa para fomentar os processos formativos.

Nesta prerrogativa, Bedin e Pino (2018, p. 228) ressaltam que as rodas de conversas são "estratégia política libertadora e que favorecem a emancipação". Por isto, desde já, salientamos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que esta técnica é um ato político, dado que apresenta a dinâmica da materialização das mais variadas formas de pensar, refletir, criar e agir no âmbito social e pessoal. Cabe assinalar que este é o momento de diálogo, que possibilita a escuta, a fala, a reflexão, a ação, a socialização do contexto sócio-histórico dos/as convidados/as. Em suma, uma roda de conversa *on-line* é uma técnica exploratória de interlocução coletiva.

Contudo, realizar uma roda de conversa *on-line* para fins de pesquisa, implica na investigação, fazer a delimitação metodológica, sugerimos a escolha da abordagem de pesquisa, ferramenta digital, horário, sujeitos participantes, conteúdo, tempo, etc. Isto porque não podemos perder de vista que no Brasil, o acesso as tecnologias digitais para informação e comunicação, aparelhos e internet, ocorre de forma desigual, principalmente em função dos custos financeiros para esta apropriação.

Para o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), que por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), e do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) realizam pesquisas sobre o uso da internet e de dispositivos, "durante a pandemia do novo coronavírus as disparidades no acesso e no uso da rede tornaram-se mais evidentes, indicando que a apropriação dos potenciais benefícios da Internet é mais limitada entre as parcelas mais vulneráveis da população" (CGI.br, 2021, p. 16). Ainda segundo ao CGI.br, para além das desigualdades no acesso à internet, é relevante analisar as condições desse acesso em termos dos dispositivos utilizados e do tipo de conexão disponível, que podem afetar o desenvolvimento de atividades *on-line*. E função desta situação, nas páginas subsequentes discutiremos os encaminhamentos necessários para lidar com esta situação, de forma que ela não impacte diretamente na construção dos dados por meio da roda de conversa *on-line.*

a) A abordagem qualitativa para pesquisa em educação

Quanto a abordagem de uma pesquisa que utiliza a roda de conversa como uma técnica, sugerimos a qualitativa, visto que permite o/a pesquisador/a um movimento que valoriza a subjetividade dos sujeitos envolvidos, de maneira construtiva e processual (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Essa abordagem possibilita captar as conversações sociáveis em grupo, observar os comportamentos e atitudes dos/as participantes, conhecer o universo de vivências e experiências, dialogar entre pares, assim por diante. Além disso, "[...] é um meio para explorar

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14008
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a problema social ou humano" (CRESWELL, 2010, p. 26); trata-se da análise de contextos que serão interpretados, e por isso, a conduta e escolhas do pesquisador tem implicação direta com a qualidade do que se produz.

b) Tecnologia: acessibilidade e praticidade

Uma plataforma digital confere aos participantes da pesquisa ferramentas para trocas interativas, que possibilita questionamentos, reflexões, formações, a partilhar experiências, conhecimentos, aprendizagens, entre outras tantas oportunidades; por isso é de suma importância avaliar previamente a plataforma escolhida, se ela comporta a quantidade de convidados, os procedimentos para a acessibilidade e a viabilidade para a produção dos dados da pesquisa.

O que deve ser levado em consideração em uma pesquisa é o tipo de informações que o/a pesquisador/a necessita, há que se perguntar qual instrumento deve ser usado para contemplar a produção dos dados, se for questionário, o *google* disponibiliza uma ferramenta gratuita denominada de "*Google forms*", que pode ter grande alcance e gerar dados com maior rapidez, além de poder personalizá-los. Há outras plataformas/aplicativos que também são fortes aliados numa pesquisa, como por exemplo, *Typeform, SurveyMonkey, MindMiners*, entre outras; todas contribuem para o momento de traçar o perfil dos participantes, gerar relatórios personalizados, e assim pode ajudar no planejamento da roda de conversa *on-line*, em outras palavras, a utilização do questionário antes da realização da roda pode ser forte aliado do/a pesquisador/a no momento de delimitar o público participante, o conteúdo a ser abordado, a plataforma, o horário para realização da roda, etc.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14008
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 01 – Opções digitais para questionário

Plataforma/ aplicativo	Características	Tipo de acesso
Google forms[3]	Gratuito Possibilita criar formulário com perguntas abertas ou fechadas. Pode ser personalizado Armazena os dados e gera planilha, gráficos, etc.	O/a pesquisador/a necessitará de uma conta no *google* para criar o questionário. Já os participantes, deverão acessar o link para responder por um navegador *web.*
Typeform[4]	Versão gratuita e versão paga Permite criar questionário personalizado. É usado para avaliar o mercado, mercadoria, comportamento, etc. Armazena dados	Pesquisador/a e pesquisados/as deverão acessar a ferramenta por um navegador web.
SurveyMonkey[5]	Gratuito Usado para obter *feedback*, isto é, pesquisa de satisfação, enquetes. Informa tempo que a pessoa levou para responder o questionário.	Acesso disponível em um navegador web.
MindMiners[6]	Versão gratuita e versão paga Plataforma automatizada de pesquisa digital Realiza pesquisa personalizada Usado em pesquisa de satisfação Traça perfil dos/as respondentes Usado no mercado Cria planilha de dados	Pesquisador/a e pesquisados/as têm acesso por um navegador web.

Fonte: Dados de Pesquisa na internet

Numa roda de conversa, grupo focal ou entrevista, todas *on-line*, há algumas plataformas/aplicativos digitais disponíveis para produzir dados, tais como, G*oogle Meet, GoToMeeting, Cisco Webex Meetings, Zoom, Skype, WhatsApp*, entre outras. Aqui centraremos em trabalhar especificamente com a roda de conversa *on-line*. Contudo, a primeira pergunta a

[3] Criar um formulário. Disponível em: https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/
[4] Informações disponíveis em: https://www.capterra.co/software/137289/typeform
[5] Criar uma conta. Disponível em: https://pt.surveymonkey.com/user/sign-up/?ut_source=s_page_search_topbar_desktop
[6] Criar uma conta. Disponível em: https://mindminers.com/platform

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14008
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

se fazer aos/as participantes desse tipo de técnica de pesquisa é qual a ferramenta de maior acessibilidade para todos/as; essa indagação é extremamente necessária, pois os convidados necessitarão ter familiaridade com aquela selecionada.

Quadro 02 – Opções para realização de roda de conversa on-line

Plataforma/ aplicativo	**Características**	**Tipo de acesso**
Google Meet[7]	Plataforma digital com versão gratuita e paga Permite: - videochamada -compartilhamento de tela - interação em tempo real - tempo ilimitado de acesso - gravação (versão paga) - até 250 pessoas conectadas na versão paga - até 100 pessoas conectadas na versão gratuita	Necessita de um *e-mail* ativo para criar ou acessar um encontro No celular ou *tablet*, o acesso é por aplicativo. No computador, o acesso é por um navegador web. Necessita de convite ou permissão para o acesso em encontros agendados por outra pessoa. Sem o acesso a internet também pode participar do encontro por meio de chamada telefônica, contudo não poderá visualizar o que está sendo transmitido na tela, ficando restrito apenas ao acesso da gravação.
GoToMeeting[8]	Aplicativo digital com versão gratuita e paga Permite: - videochamada - interação em tempo real - tempo ilimitado de acesso - gravação (versão paga)	Acesso por aplicativo para Android No computador, o acesso é por um navegador web ou aplicativo

[7] Disponível em: https://apps.google.com/meet/
[8] Disponível em: https://www.gotomeeting.com/pt-br

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14008
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

	- até 250 pessoas conectadas na versão paga	
Cisco *Webex Meetings*[9]	Plataforma *online* com versão paga e gratuita. Permite na versão gratuita: - 1 organizador - encontro de até 50 minutos - 100 participantes - videoconferência - compartilhamento de tela - criar nota e criar enquete	Acesso por aplicativo para Android No computador, o acesso é por um navegador web ou aplicativo
Zoom[10]	- Plataforma *online* para realização de videoconferência. - Disponível na versão paga e gratuita. Na versão gratuita permite: - reuniões individuais ilimitadas e chamadas em grupo com até 100 participantes e 40 minutos. - compartilhamento de tela	Em *Android* o acesso é por aplicativo. No computador, o acesso é por um navegador web.
Skype[11]	Software na versão gratuita e paga, permite ligação eliminada de chamada de voz ou vídeo com até 100 pessoas ao mesmo tempo,	Em *Android* o acesso é por aplicativo. No computador, o acesso é por um navegador web ou aplicativo

[9] Disponível em: https://www.webex.com/pt/index.html
[10] Acesso em: https://zoom.us/
[11] Acesso em: https://www.skype.com/pt-br/

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14008
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

	além de permitir compartilhamento de arquivos em tempo real.	
WhatsApp[12]	Aplicativo gratuito. Permite: - ligação de voz ou vídeo, - compartilhamento de arquivos e mensagens de texto. - videochamada com a participação de até 08 pessoas. Não permite compartilhamento de tela	No celular ou *tablet*, o acesso é por aplicativo, necessita de um número de telefone ativo para instalar. No computador, o acesso é por um navegador *web*, mas exige conexão com um aparelho *Android* simultaneamente.

Fonte: Dados de Pesquisa na internet

Outro aspecto também que deve ser considerado é a possibilidade de a ferramenta escolhida ter a opção de gravação, posto que permite ao/a pesquisador/a maior fidedignidade na produção dos dados. Entretanto, é necessária a autorização prévia dos/as participantes para gravar a conversa. Todas as alternativas do quadro 01 e 02 trazem para o/a pesquisador/a a possibilidade de produzir dados de pesquisa, em contexto pandêmico, e estes recursos são imprescindíveis para a segurança tanto dos/as colaboradores, como dos/as investigadores/as.

c) Delimitação do tempo

Alguns questionamentos são necessários antes de agendar o primeiro encontro com os participantes como, por exemplo: Quanto tempo é necessário para realizar a roda de conversa? Quantos encontros serão necessários? Qual o melhor dia e horário? Quantos participantes serão convidados para cada encontro? Quais perguntas serão norteadoras da roda de conversa? Quanto tempo para responder cada pergunta?

É válido salientar que cada encontro deve ter no máximo duas horas, para que não torne demasiadamente cansativo; outro ponto importante é delimitar o tempo de resposta para cada

[12] Acesso em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

participante, sugerimos entre sete e cinco minutos. Contudo, estes acordos devem ser firmados no momento inicial do encontro, o que requer apresentação da proposta da roda de conversa, de modo que fique acordado a dinâmica dos diálogos.

d) Os sujeitos participantes

Uma pesquisa parte de uma pergunta norteadora, por meio dela delineamos os objetivos, como também traçamos os caminhos investigativos, é nessa busca que selecionamos os sujeitos que nos ajudarão no encontro das respostas. É nesse sentido, que sugerimos para uma roda de conversa, por exemplo, o máximo de 07 e o mínimo de 3 participantes, de forma que dará para o/a pesquisador/a desenvolver um diálogo com todos/as os/as convidados/as e distribuir melhor o tempo.

Alguns critérios deverão ser estabelecidos para escolha dos/as participantes de cada roda de conversa, seja a formação, a idade, a etnia, o gênero, a profissão, entre outros. Suponhamos, que, ao investigar fatores comportamentais de um grupo de adolescentes, seus pais/mães ou responsáveis estejam presentes na roda de conversa, isso provavelmente afetaria as respostas, ou seja, estas presenças inibiriam um diálogo mais aberto com os/as adolescentes, e mais, poderia forçar opiniões. Assim sendo, a roda de conversa em um dado momento deve ocorrer só com adolescentes, e num outro, com os pais/mães. Esta exemplificação nos permite perceber que a escolha dos participantes implica nos resultados da pesquisa. Sob este prisma, salientamos a necessidade de delimitar os critérios para essa escolha, levando em consideração a interação entre os pares.

Warschauer (2002, p. 47) discorre que a roda de conversa "[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] Constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador[...]". O/a pesquisador/a assume neste tipo de pesquisa, a posição de coordenador/a do diálogo, bem como a voz de um sujeito participante, aquele/a que provoca a discussão, e ao mesmo tempo, produz dados para sua pesquisa. Implica dizer que, o/a pesquisador/a precisa estabelecer uma relação amistosa com os/as participantes para facilitar os processos da interlocução.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14008
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e) O conteúdo

Para Moura e Lima (2014, p.28) "as Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e si mesmos pelo exercício reflexivo". Sob este aspecto, a escolha do conteúdo do diálogo na roda de conversa é outro elemento importante que requer planejamento prévio para atender invariavelmente os objetivos da pesquisa. Dessa maneira, sugerimos criar blocos de perguntas, estes podem ser construídos com palavras ou temas geradores de discussão. O que deve ser considerado é o propósito da pesquisa que se realiza para não perder o foco do objetivo de investigação.

Uma roda de conversa "é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo" (MOURA; LIMA, 2014, p. 25). Destarte, devemos levar em consideração que é a delimitação do conteúdo que fomentará a formação, o partilhamento das experiências, o momento da escuta e da fala, ou seja, do diálogo. Então:

> Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão amplificada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível a "olho nu" pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23).

É pertinente enfatizar que o conteúdo é o caminho para provocar as narrativas, a reflexão e a ação dos/as participantes sobre a vida, como formação, profissão, comportamento, atitudes, sentimentos, emoções, etc. É ele que contribui para forjar as opiniões, problematizar as realidades, posto que são das narrativas, ou seja, das conversações que surgirão as categorias de análises do objeto pesquisado.

Considerações finais

O percurso de escrita deste ensaio, permite inferir que a realização de uma roda de conversa requer o planejamento prévio de cada ação do/a pesquisador/a. Para isso, é necessário empreender esforços na compreensão que toda pesquisa acadêmica exige leituras, estudos, análises, observações, sensibilidade para ouvir e falar. O exercício é complexo, porém necessário.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Além de conhecer previamente o perfil dos/as participantes de uma roda de conversa e o conteúdo a ser abordado, para ter êxito na realização da pesquisa, o/a pesquisador/a terá alguns desafios a enfrentar, considerando que ela será realizada no formato *on-line*. Entre esses desafios, destacamos a necessidade de todas/os terem disponível uma boa conexão de internet, aparelho tecnológico com qualidade de áudio e imagem compatível com o aplicativo ou plataforma digital definida para realização da roda, fones de ouvidos, como também dispor de um ambiente propício, que possibilite, por exemplo, sua participação sem intercorrências externa.

Além destas questões técnicas, é fundamental que a plataforma ou aplicativo definido para realização da roda *on-line* seja de conhecimento de todas/os as/os participantes, e que já tenham utilizado no mínimo duas vezes. A depender do nível de fluência digital, talvez seja necessário fazer um tutorial com as informações básicas para acesso e interação na plataforma ou aplicativo e disponibilizar para o grupo, visto que "a fluência digital pode ser definida como a capacidade que um indivíduo possui para transformar seus conhecimentos, expressar-se com criatividade, construir e sistematizar recursos digitais, não sendo suficiente apenas utilizá-los" (TAROUCO, 2018; TAROUCO, 2013).

Se a roda de conversa fosse realizada no formato presencial, seria acompanhada de café, sucos e ou chás, além de biscoitos, pãezinhos, frutas e outras guloseimas, posto que o alimento é um importante elemento socializador, uma oportunidade para nos aproximarmos das pessoas e criar vínculos, laços estes importantes em uma técnica como a roda, em que o diálogo e a reflexão serão elementos fundantes para construção dos nossos dados para análise. Importante que os sujeitos participantes se sintam à vontade para dialogar e refletir.

Em se tratando de uma roda realizada no formato *on-line*, outras estratégias precisarão ser adotadas, com a finalidade de se estabelecer um ambiente propício a um diálogo fluído e participativo. Uma possibilidade é obter o perfil do grupo de participantes com antecedência, para pensar nas possíveis estratégias que poderão ser adotadas, com vistas a criar um ambiente o mais leve e descontraído possível. O tempo de duração também é um importante elemento, adotar tempos reduzidos, no mínimo 1h e no máximo 2h de duração em função do cansaço frente a tela do computador e o desconforto visual e físico que isso pode desencadear. Além disso, importante também fazer uma consulta prévia para definir o dia e horário, considerando

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14008
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que todos/as estarão em ambientes possivelmente compartilhado com outras pessoas, e essa consulta pode, por exemplo, contribuir para o conforto dos/as participantes no sentido que eles/as definiam melhor momento para essa participação *on-line*.

Contudo, importante destacar que esta roda de conversa se configura como uma técnica de partilhamento de experiências pessoais e profissionais, que poderá fomentar o diálogo e a reflexão desde que o/a pesquisador/a planeje previamente cada ação que está técnica exige, para assegurar a participação das pessoas sem maiores intercorrências, que inviabilizem e ou prejudiquem sua plena participação e interação com o grupo, de forma a produzir os dados almejados para análise.

É essencial enfatizar que uma roda de conversa *online* é uma alternativa viável em contexto em que o/ pesquisador/a não dispõe de condições infraestruturais para realizá-la em formato presencial, como por exemplo, mediante a situação de emergência sanitária, em que o distanciamento social é fundamental para preservação da vida, bem como, em situações de distanciamento geográfico entre colaboradores/as e pesquisadores/as que residem em localidades distintas. A tecnologia digital, portanto, torna-se uma aliada no desenvolvimento de pesquisas, podendo reunir pessoas em qualquer lugar do mundo, conectados em tempo real para discutir, refletir, propor, etc.

Esperamos com este estudo contribuir com a realização de investigações em contexto adverso, e assim movimentar discussões sobre os limites e as possibilidades para realização de pesquisas que tenham como recurso as tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas:** rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

BEDIN, E.; PINO, J. C.D. Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 222-238, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-222.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

Comitê Gestor da Internet no Brasil -CGIR.br. Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

durante a pandemia do novo coronavírus: Painel TIC COVID-19 [livro eletrônico] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. [editor] – 1. ed. – São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19/. Acesso: 12 ago 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

CRUZ, Lilian Moreira, COELHO, Livia Andrade, FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em Tempos de Pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**. Vol. 13, Nº. 31, Jan./Abr. Maceió/AL 2021. Disponível em https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798. Acesso em 03 agos. 2021.

HALAVAIS, A. Prefácio. In.: FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011. 239 p.

LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEVY, P. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa, São Paulo: Ed. 34, 1999.

MENEZES, K.M.G; MARTILIS, L.F.S; MENDES, V.P.S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, n 67, p. 50-61, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdp . Acesso em: 23 mar. 2021.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia,** São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. DOI https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123&path%5B%5D=8228. Acesso em: 31. mar. 2020.

MOURA, A. B. F; LIMA, M.G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Interfaces da Educação**, v.5, n.15, p.24-35, João Pessoa/PB, 2014.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. OLIVEIRA, Inês. B. (Org.) **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP, 2010.

PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20190041, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8664297. Acesso em: 23 mar. 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C**.** Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto**. Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, n 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdp . Acesso em: 23 mar. 2021.

SOUZA, E. M. F; FERREIRA, L. G. A matrícula como direito do estudante na pandemia da COVID-19. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar, 2021.

TAROUCO, L. M. R. Um panorama da fluência digital na sociedade da informação. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

TAROUCO, L. M. R. Competências Digitais Dos Professores. In: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – **TIC Educação 2018**. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf . 10 jul., 2020, Acesso: 19 abr 2021.

VERCELLI, LCA. Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista@mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60 Mai/Ago. 2020. Disponível em: http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/932/0. Acesso em: 30 nov. 2020.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 2001.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

Submissão em: 11/02/2022
Aceito em: 30/05/2022

Citações e referências conforme normas da:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A AUTOSCOPIA NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO: compreensão teórico-metodológica de uma observação reflexiva

Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz[1]

Resumo: O trabalho apresenta considerações teóricas e metodológicas sobre a autoscopia como ferramenta de investigação de abordagem reflexiva. Essa perspectiva possibilita a compreensão da autoscopia como técnica de observação reflexiva inserida na pesquisa em diversas áreas, tendo como foco principal a Educação. O recorte teórico apresenta, à princípio, uma análise de estudos que enunciam funções da autoscopia como avaliação de si mesmo através da confrontação da imagem de si, possibilidade de uma modificação da ação pela percepção de causas e efeitos e percepção de aspectos que antes desconhecia e constatação de contradições. Metodologicamente a utilização da autoscopia como elemento mediador pode representar uma nova ferramenta que propiciará às pessoas uma confrontação com suas vivências e condições para incorporar e ampliar os novos conhecimentos ao seu funcionamento mental, possibilitando o estabelecimento e a ampliação de outras relações inter e intrapessoais. A partir dessa discussão, o uso da autoscopia possibilita apreender o processo reflexivo do próprio participante na situação vivenciada, uma vez que essa técnica exige um desenvolvimento de habilidades como a atenção, a observação mais apurada, a leitura e a interlocução com a imagem, enfim, habilidades que podem possibilitar a ampliação e redimensionamento dos seus próprios olhares e da sua própria subjetividade.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Metodologia. Observação. Prática Pedagógica

AUTOSCOPY IN RESEARCH IN EDUCATION: theoretical-methodological understanding of a reflective observation)

Abstract: This work presents theoretical and methodological considerations about autoscopy as a research tool with a reflective approach. This perspective enables the understanding of autoscopy as a reflexive observation technique inserted in research in several areas, with Education as its main focus. The theoretical framework presents, in principle, an analysis of studies that enunciate autoscopy functions such as self-assessment through confrontation of the self-image, possibility of a change of action by the perception of causes and effects and perception of aspects that were previously unknown and verification of contradictions. Methodologically, the use of autoscopy as a mediating element can represent a new tool that will provide people with a confrontation with their experiences and conditions to incorporate and expand new knowledge to their mental functioning, enabling the establishment and expansion of other inter and intrapersonal relationships. From this discussion, the use of autoscopy makes it possible to apprehend the participant's reflective process in the experienced situation, since this technique requires the development of skills such as attention, more accurate observation, reading and interlocution with the image, in short, skills that can enable the expansion and resizing of their own views and their own subjectivity.

Keywords: Development. Methodology. Note. Pedagogical Practice

[1]Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UESB, Coordenadora do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB. E-mail: ritasouza@uesb.edu.br.ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1383-8641.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

LA AUTOSCOPIA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: comprensión teórico-metodológica de una observación reflexiva

Resumen: Este trabajo presenta consideraciones teóricas y metodológicas sobre la autoscopia como herramienta de investigación con un enfoque reflexivo. Esta perspectiva possibilita la comprensión de la autoscopia como una técnica de observación reflexiva insertada em la investigaciónen diversas áreas, conlaEducación como foco principal. El marco teórico presenta, en principio, uma nálisis de estudios que enuncian funciones de la autoscopia como la autoevaluación mediante el enfrentamiento de la autoimagen, la posibilidad de un cambio de acción por la percepción de causas y efectos y la percepción de aspectos previamente desconocidos y verificación. De contradicciones. Metodológicamente, el uso de la autoscopia como elemento mediador puede representar una nueva herramienta que brindará a las personas um enfrentamento con sus experiencias y condiciones para incorporar y expandir nuevos conocimientos a su funcionamiento mental, possibilitando el establecimiento y expansión de otras relaciones inter e intrapersonales. A partir de esta discusión, el uso de laautoscopia permite apreender el proceso reflexivo del participante em la situación vivida, ya que esta técnica requiere e ldesarrollo de habilidades como atención, observación más precisa, lectura e interlocución com la imagen, em definitiva, habilidades que pueden permitir la expansión y el cambio de tamaño de sus propios puntos de vista y su propia subjetividad.

Palavras-clave: Desarrollo. Metodologia. Nota. Práctica pedagógica

Introdução

O interesse pela autoscopia surgiu durante o desenvolvimento da tese de doutoramento na qual buscava uma técnica e/ou procedimento que melhor respondesse ao estudo com crianças (NASCIMENTO, 2011) para estudo das ações de violência psicológica na relação entre professor-aluno com dificuldades de aprendizagem. Metodologicamente, a autoscopia mostrou-se eficiente para o processo de identificação e análise dessas ações no contexto escolar e, principalmente, no uso da pesquisa com crianças. Outros estudos sobre o uso da autoscopia como a ressignificação da prática pedagógica (FERRAZ et al., 2019) e o uso da autoscopia na pesquisa com crianças (FERRAZ, 2020) também foram desenvolvidos. A partir do desenvolvimento desses estudos o aprofundamento do interesse por essa técnica em estudos do processo educacional, principalmente com docentes e crianças, visando à compreensão de questões epistemológicas e metodológicas.

No Brasil, a autoscopia foi inicialmente referenciada por Sadalla e Larocca (2004), autoras recorrentes nas citações da literatura sobre autoscopia. Entretanto, há muito tem sido referenciada e estudada. O termo autoscopia origina-se de dois termos gregos "*autos*" (próprio) e "*opsis*" (ação de ver), com o sufixo "ia" passando a significar "ver com os próprios olhos" (MONRES, 2005). Na definição apresentada por Sadalla e Larocca (2004), "auto" (de si

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14279
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mesmo, a si mesmo) significa uma ação realizada pelo próprio sujeito e "escopia" (do grego *skoppós* e latim *scopu*) significa olhar (olhar-se a si mesmo, ato de olhar a si mesmo) como objetivo, finalidade, meta, alvo ou mira. Caracterizando, portanto, uma "ação em que o sujeito se volta para si mesmo para analisar-se, com o auxílio de uma tecnologia de imagem como o vídeo" (GALVÃO; CUNHA, 2013, p. 208).

Segundo Monres (2005), na Medicina, a autoscopia está associado a procedimentos médico-legais anatomopatológicos em exames cadavéricos. Nos estudos de fenômenos parapsíquicos a autoscopia é utilizada como procedimento de investigação (GONÇALVES, 2005).

Na década de 1970 os estudos sobre autoscopia foram desenvolvidos por Monique Linard (1980) do Instituto de Ciências e Educação da Universidade de Paris. A princípio, o recurso da videogravação possibilitou a entrada e sustentação da autoscopia como técnica de investigação através da avaliação de si mesmo por meio da confrontação da imagem de si (LINARD; 1974, 1980; PRAX, LINARD; 1975; NAUTRE; 1989; ROSADO; 1990, 1993; FERRÉS, 1996), da possibilidade de uma modificação da ação pela percepção de causas e efeitos (LINARD, 1980) e da percepção de aspectos que antes desconhecia (ROSADO, 1993 citado por SADALLA, 2004). Como em poucos recursos para coleta de dados, através da videogravação é possível rever posteriormente as ações e comportamentos, refletindo sobre seus conceitos por meio da análise de sua prática (BELEI, 2008), possibilitando assim, o acesso a processos latentes, aspecto pouco reconhecido pelo sujeito observado e que podem, então, ser vislumbrados a partir do compartilhamento do olhar com aquele que observa.

Na educação a autoscopia foi iniciada com os estudos sobre formação docente, no Centro de Audiovisuais da Escola Normal de *Saint Cloud*, na França, através de uma atividade que permitia analisar e refletir a atividade pedagógica proposta por Fauquet e Strasfogel em 1967 (IEFP, 1999). Segundo Nunes (2020):

> Os autores pretendiam adotar na educação francesa uma nova metodologia de formação de professores baseada no microensino americano [...]. A autoscopia emerge assim na confluência de dois fatores presentes naquela época: a insatisfação com a formação de professores e com o desempenho dos alunos, e o advento da tecnologia audiovisual americana. A pressão conjugada dessas forças, ideológica e tecnológica, marcou profundamente uma reflexão pedagógica estimulada pela exigência quase inexorável de inovações na década de 1960 [...] (p.18)

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14279
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nos estudos atuais de instrumentos e procedimentos metodológicos, o uso da autoscopia como técnica de investigação tem sido objeto recorrente em pesquisas de diversas áreas como a das Ciências Humanas, Saúde e Artes. As questões epistemológicas e metodológicas sobre a autoscopia versam sobre uma temática comum: o processo de auto-reflexão. No entanto, os efeitos mais específicos do procedimento da autoscopia, conforme investigado por Nunes (2020) são, em números mais expressivos, na área da Educação, principalmente os estudos sobre a formação docente.

A nosso ver, a autoscopia tem se sustentado nos processos de investigação como uma ferramenta que contribui, não somente para os estudos na área de formação docente, como para os da modificação de comportamentos. Inicialmente, o recorte teórico dessa discussão apresenta uma análise de estudos que enuncia funções da autoscopia como: avaliação de si mesmo através da confrontação da imagem de si, possibilidade de uma modificação da ação pela percepção e através da percepção de aspectos que antes desconhecia e a constatação de contradições.

Nesse trabalho, a autoscopia será apresentada metodologicamente como elemento mediador por ser uma ferramenta compreendida como técnica de observação reflexiva inserida na pesquisa em diversas áreas, tendo como foco principal a Educação. Dessa forma, analisar as potencialidades epistemológicas e metodológicas da autoscopia como ferramenta de investigação de observação reflexiva é parte essencial para o desenvolvimento e aprofundamento de investigações futuras.

Considerações epistemológicas e metodológicas da autoscopia

Em relação à definição e ao uso da autoscopia, os trabalhos encontrados na literatura apresentam certa unicidade e alinhamento para com as questões epistemológicas e metodológicas. Geralmente a definição de autoscopia apresentada na literatura, versa sobre o que significam os termos e, em alguns, o desenho histórico sobre o uso da autoscopia nos estudos sobre educação.

Independentemente da área de estudo, a explicação sobre o que é e em que consiste a autoscopia, vem sustentando as considerações epistemológicas (reflexões sobre si e modos de agir) e metodológicas (como dispositivo de diagnóstico, ferramenta ou técnica de investigação) da autoscopia.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Não somente na educação, como em estudos da arte, especificamente a dança (MOTA; ROBLE; SILVA, 2017) e, sobre o contexto pedagógico na relação médico-paciente, em cursos de Medicina (ALMEIDA; GALVÃO, 2019) o descritivo para a autoscopia apresenta uma concepção voltada para a condição de ser um procedimento reflexivo da ação do sujeito.

No contexto da formação docente, tendo a autoscopia como ferramenta de reflexão, Nunes (2020) organizou a obra "Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente". Os artigos versam sobre o uso dessa técnica e de seus procedimentos no processo de aprendizagem com temáticas diversas: aspectos metodológicos, formação de professores reflexivos, contribuições para formação de docentes que atuam com alunos autistas, formação de pais para intervenção com filhos autistas e alunos com deficiências múltiplas, etc.

No estudo desenvolvido por Nunes et al. (2020) que tem como objeto uma revisão descritiva da técnica e procedimentos da autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo, as autoras apresentam um desenho atual da literatura na educação. Essa revisão descritiva com recorte para os anos de 1989-2019 em bases de dados eletrônicas reúne fontes de informações que compõe o estado da arte. Apresentam a caracterização do uso da autoscopia como a trifásica (ROSA-SILVA; LORENCINI JR., 2007; ROSA-SILVA; LORENCINI JR.; LABURU, 2010; ROSA-SILVA et al., 2010; VACHESKI; LORENCINI JR., 2018), as fases da autoscopia – treinamento e orientada - (SILVA, 2016; SCHMIDT et al., 2019) e combinação da autoscopia com o microensino (ARRIGO et al., 2017). Também apresentaram as temáticas mais frequentes nos estudos da autoscopia dentre as quais citamos: ações pedagógicas no contexto de sala de aula (ROSA-SILVA et al., 2010; PIRATELO et al. 2017; SOUZA et al., 2019); autoconhecimento de si e do outro (RAMOS, ARAGÃO, 2018); relação professor-aluno (SADALLA; LAROCCA, 2004); adoção de postura investigativa em momentos posteriores na prática pedagógica (TOSTA, 2006); inovação de práticas de formação docente (FERNANDES, 2004); ajuste de práticas pedagógicas às demandas formativas e cognitivas dos alunos (SILVA, 2016; VACHESKI; LORENCINI, 2018); desempenho do aluno com autismo (SILVA, 2016); desenvolvimento da autonomia (CARVALHO; PASSOS, 2014); possibilidade de observar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da professora e de suas escolhas e dificuldades ao planejar uma aula (KLEPKA; CORAZZA, 2018), etc.

Dentre o observado na literatura sobre a autoscopia encontramos ainda, estudos que

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14279
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

comprovam a eficácia do uso desse recurso para a formação de professores na educação brasileira (SCHMIDT et al., 2019) e como recurso útil na sala de ensino regular e de recursos multifuncionais que atendem alunos com Transtorno do Espectro Autista (SILVA; NUNES, 2020). Conforme se apresenta na literatura, a autoscopia tem se tornado um instrumento de formação, consistindo na coleta de dados através da videogravação de uma prática com sujeitos específicos de contextos diversos que assistem ao vídeo a posteriori, autoavaliando suas condutas e realizando uma autorreflexão (SADALLA; LAROCCA, 2004; SOUZA et al., 2019; NUNES, 2020), dado o que tem permitido avanços nas práticas de ensino, ao possibilitar ao profissional a tomada de consciência de suas deficiências no fazer pedagógico.

A autoscopia também é caracterizada como procedimento, quando aliada a vídeo-gravação e, como técnica, ao permitir ao pesquisador uma compreensão mais profunda sobre o fenômeno a ser investigado, quando em comparação com outras formas de pesquisa (KLEPKA; CORAZZA, 2018). Também pode ser uma técnica de pesquisa-ação em que o "professor, à medida que reflete criticamente sobre sua prática, pode ser capaz de transcendê-la, isto é, através do ato de conhecer-se a si mesmo. Expressão que se refere aos tipos de conhecimento que são revelados em nossas ações inteligentes sejam elas performances físicas observáveis ou operações cognitivas". (GALVÃO; CUNHA, 2013, p. 208).

Como a autoscopia supõe dois momentos essenciais - a vídeogravação da situação a ser analisada e as sessões de análise das cenas filmadas - o interesse para o uso desse recurso consiste, sobretudo, na análise que o participante/colaborador pode realizar ao confrontar-se com a imagem de si na tela e com as situações vivenciadas. Na autoscopia, são realizadas vídeogravações das situações investigadas, e na sequência o sujeito assiste ao material e tecendo comentário sobre o que vê num processo de auto-reflexão.

Segundo Sadalla e Larocca (2004), a função autoavaliadora contida na autoscopia implica contemplação e consequente reflexão sobre o próprio comportamento. "O material vídeogravado é submetido a sessões de análise a posteriori da ação, [e possibilita] a apreensão do processo reflexivo do ator (ou atores), através de suas verbalizações durante a análise das cenas vídeogravadas" (p. 419). Ainda, para as autoras, "o encontro objetivado consigo, por meio do vídeo, torna-se um instrumento para provocar verbalizações mediante o conflito que se instala entre a imagem e o eu subjetivo e [...] a possibilidade de promover articulações entre

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

elementos envolvidos nos registros" (p. 422).

Isso posto, a tecnologia de vídeogravação adéqua-se para o registro e investigação de fenômenos nos quais intervém o movimento; fenômenos complexos formados pela interferência de múltiplas variáveis, muitas das quais atuam simultaneamente. Desse modo, a vídeogravação permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não perceptíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação direta (FERRÉS, 1996).

A vídeogravação pode ser utilizada de diferentes maneiras como filmar o fenômeno que se pretende pesquisar, para posteriormente realizar a análise ou usar filmes pré-existentes, produzidos pelo próprio pesquisador, ou outro autor, propondo que os sujeitos do estudo discutam ou opinem sobre o que foi apresentado (LOIZOS, 2002). Em relação à vídeogravação, Meira (1994, p. 61) afirma que "o registro das atividades humanas em vídeo apresenta-se como uma ferramenta ímpar para a investigação microgenética de processos psicológicos complexos, ao resgatar a densidade de ações comunicativas e gestuais". Consideram-na ainda, como uma técnica que permite a construção de uma representação do real, como espaço, tempo, objetos, personagens, assim como de seus movimentos, suas ações e suas interações. No caso do registro de interações sociais, pelo qual se considera o comportamento de todos os participantes, Dessen e Murta (1997) sinalizam que o uso da gravação em vídeo mostra-se como um recurso muito valioso.

Segundo Jobim e Souza:

> O uso da vídeogravação em pesquisa acadêmica não se caracteriza somente como um rico instrumento de coleta de dados, mas operacionaliza a condição na qual o pesquisador e sujeitos envolvidos poderão ter possibilidades efetivas de construir conhecimentos sobre as práticas sociais e as representações tecidas nas interações com o cotidiano, expressas na linguagem audiovisual. Podemos com isso refletir sobre o estranhamento que o uso do vídeo permite; um estranhamento que se refere ao distanciamento em relação ao que, na esfera do cotidiano, se torna hábito, uma conduta que não é julgada pelo pensamento reflexivo (2003, p. 91).

Pino (2005) considera que o registro em vídeo tem a vantagem de permitir que a observação possa perpetuar-se e ser reproduzida tantas vezes quanto necessárias para realizar sua interpretação, a qual é dinâmica como dinâmica é a percepção do objeto observado, o que possibilita a emergência de aspectos novos. O registro em vídeo permite fazer não só

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14279
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

observações mais longas e detalhadas que as feitas no ato do registro, e também observações novas, pois novas são as situações em que cada exposição aos dados registrados se apresentado ao pesquisador.

Nesse sentido, a filmagem revela-se como instrumento que ao invés de congelar momentos, busca capturá-los através de som, imagem e movimento integrados, assumindo que a imagem sozinha não representa o panorama pesquisado, mas pode ser vista num conjunto de forma a favorecer o desvendamento da intricada rede que constitui a produção de sentidos (MACEDO, et al., 2004).

Retomando as considerações sobre a definição da autoscopia, o conceito trazido por Carvalho e Passos (2014, p. 80) apresenta a autoscopia como "procedimentos de coleta de informações por meio da gravação da ação do sujeito e, na continuidade, coloca-o como avaliador de seu próprio desempenho", pois possibilita a reflexão sobre e na ação pedagógica. Também é vista como procedimento de pesquisa e intervenção reflexiva por ser similar ao da sala de espelhos (SCHÖN, 2000) como apresentado no estudo de Rosa-Silva, Lorencini Júnior e Laburú (2010) e Rosa-Silva e Lorencini Júnior (2007). Segundo os autores a sala de espelhos utiliza estratégias que também possibilitam ao docente refletir o seu modo de agir na sala de aula, problematizando o seu trabalho pedagógico por meio da demonstração de práticas educativas iguais ou semelhantes às suas. Essa associação se dá pelo fato da autoscopia ser um recurso homólogo à prática docente porque se desenvolve a partir de reais situações de ensino e tem o professor como o principal protagonista na observação de suas próprias ações videogravadas.

A abordagem da autoscopia como processo que permite o desenvolvimento da auto-observação e da autocrítica que oportuniza o diagnóstico de comportamentos pedagógicos a melhorar, visando o aperfeiçoamento das ações de cada um foi definida por Bourron, Chaduce Chauvin (1998). Indicativo esse, para os autores proporem a divisão da autoscopia em cinco fases: preparação (escolha do tema, estudo das características dos participantes e planejamento da atividade), desenvolvimento (registro da realização da ação/situação a ser videogravada), visionamento (visualização das ações/situações videogravadas e confrontamento com a própria ação/situação, revisão das atitudes e comportamentos para análise), análise (observação do registro das manifestações relevantes sobre os aspectos investigados) e síntese (identificações

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14279
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

das ações/situações a serem melhoradas).

A concepção de ser uma técnica "baseada na verbalização dos processos mentais que partem do princípio, comum a toda a investigação qualitativa, de que é importante captar e estudar os processos de pensamento dos atores em ação e interação", também é caracterizada por Amado (2014, p. 265). Para o autor trata-se de uma técnica utilizada tanto para a investigação (observação realizada pelo próprio agente da ação mediante o recurso da gravação) como para a formação (tomada de consciência sobre si mesmo e suas ações, posturas, etc., reflexão sobre a própria prática).

A autoscopia passa, portanto, a se configurar no contexto de estudos epistemológicos e metodológicos por possibilitar através do seu uso a construção de conhecimentos para compreensão da formação docente, subjetividade dentre outras temáticas.

A autoscopia como procedimento de investigação na Educação

Um dos problemas da pesquisa qualitativa é investigar o sujeito e seus processos constituintes. Essa dificuldade se manifesta não apenas pela complexidade do tema ou devido a certa limitação das técnicas de coleta de dados utilizadas, mas também pelo fato de que o objeto de estudo precisa ser construído e esta é uma tarefa teórica.

As técnicas de coleta de dados nas investigações em educação são diversas e cada pesquisador adota as que são viáveis à proposta a ser estudada. Segundo Amado (2014), a investigação em educação está relacionada àespecificidade do fenômeno educativo, pois depende do:

> [...] que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana. Para entendermos esta asserção, afigura-se fundamental iniciarmos o nosso estudo pelo esforço de entender o que é educação e qual a natureza do ato educativo. (pp. 19-20)

Ainda segundo o autor, técnicas "baseadas na verbalização dos processos mentais que partem do princípio, comum a toda a investigação qualitativa, de que é importante captar e estudar os processos de pensamento dos atores em ação e interação" (p. 236) como a autoscopia podem ser utilizadas tanto para investigação quanto para a formação.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14279
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Amado (2014) argumenta que assim como a autoscopia, essas técnicas se fundamentam no que denomina de "modelos mediacionais" (AMADO, 2014) os quais exigem uma incorporação resultante da vivência dos atores do processo. No caso da educação, podemos considerar a sala de aula (prática educativa, processo de ensino-aprendizagem) e os professores e alunos. Estabelece, assim, a relação com as implicações metodológicas e epistemológicas que a sustentam, pois "compreender o ensino-aprendizagem, como prática social que é não pode mais ser alcançado sem ter em conta o que pensam de si mesmo e dos outros, os agentes do processo: professores e alunos". (AMADO, 2014, p. 235). Portanto, a autoscopia ocorre "durante a realização das tarefas e destinam-se a observar e registrar reações, hesitações, tomadas de decisão, etc." (p. 236).

Isso também foi constatado nos estudos em que a docência é o foco central das temáticas investigadas como na definição de Sadalla e Larocca (2004) em que a autoscopia é atrelada a videogravação, ao utilizá-la para observação e autoavaliação, de uma aula, pelo professor em sua prática educativa após o desenvolvimento da mesma.

Essa compreensão da utilização da autoscopia como mediadora pode representar uma nova ferramenta que propiciará às pessoas, além de uma confrontação com suas vivências, condições para incorporar ao seu funcionamento mental e ampliar os novos conhecimentos, possibilitando o estabelecimento e a ampliação de outras relações inter e intrapessoais. Decerto, que essa mediação acontece pelo fato de a autoscopia apresentar dois momentos essenciais: a videogravação ou a imagem propriamente dita da situação a ser analisada e o momento de análise das cenas filmadas ou imagens fotografadas, resultando em um processo reflexivo. A visualização das ações/situações possibilita a identificação de aspectos a melhorar, bem como, os comportamentos a serem mantidos e potencialidades no seu desempenho pedagógico. A concepção de Sadalla e Larocca (2004) da função autoavaliadora contida no procedimento da autoscopia implica contemplação e consequente reflexão sobre o próprio comportamento.

Talvez essa definição tenha sido referendada pelo argumento de Bourron, Chaduc e Chauvin (1998) de a autoscopia ser um recurso pedagógico utilizado na formação docente a qual só tenha sentido quando desenvolvida na prática educativa e depois de recolhidas as expectativas dos professores. Os autores propõem a realização da autoscopia em cinco fases (preparação, desenvolvimento da aula, assistir-se no vídeo, análise e síntese):

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Na fase de preparação, é escolhido o tema a abordar, são estudadas as características da população alvo, é sentida a necessidade de elaboração de um plano onde constem os objetivos, conteúdos, estratégias a utilizar, bem como os meios materiais necessários. A fase de desenvolvimento caracteriza-se pela 'ação' em si. O formando, (...), dá a sua aula a qual é assistida pelos colegas e pelo orientador, sendo videogravada. Na fase de visionamento [assistir-se no vídeo], cada professor assiste ao registro da sua aula. É neste momento que o professor é confrontado com a sua própria imagem. É a oportunidade de rever os seus comportamentos e registrar os aspectos mais e menos positivos. Antes da fase de análise, é necessário que se definam os critérios de análise a utilizar. De acordo com esses critérios, o formando deve fazer a análise da sua aula, seguindo-se as análises dos colegas que também observaram a aula, bem como a do orientador que deve integrar os pareceres manifestados e focar aspectos relevantes ainda não abordados. Finalmente, na fase de síntese, é indispensável que cada um reconheça os seus pontos fortes e fracos, identificando os aspectos a melhorar na sua ação pedagógica (BOURRON; CHADUC; CHAUVIN, 1998, p. 23-24).

Dentre as fases mencionadas, a análise de microssituações de ensino, a partir da visão do próprio protagonista da prática, possibilita reconsiderar comportamentos e condutas com mais tranquilidade e objetividade do que se o fizéssemos em real situação de sala de aula (FERNANDES, 2004). Entretanto, o desenvolvimento de uma análise com o auxílio do vídeo não é uma tarefa de fácil realização, pois esse procedimento possibilita um processo de reflexão e de tomada de consciência simultâneos sobre variadas expressões: "linguagem, metalinguagem, deslocamentos, posturas, expressões faciais, maneirismos, entre outros, tanto de si como das demais pessoas envolvidas na situação registrada" (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 422).

Para Shulman (2014) a reflexão como a proporcionada na autoscopia:

> [...] é o que faz um professor quando olha para o ensino e o aprendizado que acabaram de ocorrer e reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações. É por meio desse conjunto de processos que um profissional aprende com a experiência. Pode ocorrer sozinho, com a ajuda de dispositivos de gravação ou apenas com a memória (p. 221).

A Educação como atividade de interação mediada que impulsiona o desenvolvimento é em sua essência algo marcado pela transformação de teorias diversas, tendo destaque aqui a histórico-cultural (VIGOTSKI, 1993). A autoscopia, ao atuar como mediadora, nos termos da Psicologia Histórico-Cultural, pode representar uma ferramenta que propicia uma confrontação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com as vivências do sujeito, de modo a poder avaliá-las e se posicionar diante delas (VIGOTSKI, 1993). Essa concepção passa pela compreensão da autoscopia ser empregada como ferramenta que busca possibilitar ao sujeito apropriação de informações, até então, desconhecidas sobre ele mesmo e suas atuações. Numa abordagem histórico-cultural o sujeito não se relaciona diretamente com o mundo natural, mas por meio de mediação semiótica através ferramentas de ordem instrumental e simbólica, que se interpõem de forma articulada entre o sujeito e suas experiências (VIGOTSKI, 1993).

Nesse sentido, a autoscopia pode ser considerada, simultaneamente, uma ferramenta de caráter material, ao fazer uso de uma nova tecnologia e instrumento, a câmera de vídeo, bem como pelo caráter psicológico, ao permitir ao participante filmado observar-se de forma até então inusitada. Assim, pode ser caracterizada então, como uma nova técnica que possibilita o desenvolvimento de habilidades como a atenção, a observação mais apurada, a leitura e a interlocução com a imagem, habilidades que podem possibilitar ao sujeito/participante ampliar e redimensionar os seus olhares para a sua subjetividade.

No estudo de Nascimento (2011), essa compreensão foi constatada ao se utilizar a autoscopia como instrumento que possibilitou o redimensionamento do olhar do sujeito. O uso da autoscopia possibilitou aos participantes da pesquisa expressar-se a respeito das situações vivenciadas e produzirem, assim, os elementos/indícios para a compreensão do impacto dessa vivência nas formas de ver o outro e a si. A experiência subjetiva vivenciada pôde ser acessada, também, por meio dos relatos verbais e comportamentos observáveis visualizados nas videogravações.

Segundo Maheirie (2006), o sujeito, a partir das relações que vivencia no mundo, produz significações e, portanto, como ser significante tem a fala como objetivação da sua subjetividade. A fala como algo a ser compreendido pelo outro passa a ser, mediante uma análise do pesquisador, uma relação de interpretação da subjetivação do sujeito.

As reflexões decorrentes de situações vivenciadas sejam educativas ou não, a apreensão do processo reflexivo de um profissional por meio das falas e ações/comportamentos são possibilidades que a autoscopia, vista como intervenção reflexiva, pode estimular para o processo formativo e, consequente experiência profissional.

Por fim, a adoção da autoscopia pode possibilitar ao sujeito uma reflexão sobre as

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

condições de elaborarem e constituírem novas formas de interação inter e intrapessoais, o que talvez possa proporcionar a modificação de suas ações e experiências no contexto em que se inserem.

Considerações Finais

Decerto, a pesquisa qualitativa privilegia algumas técnicas que possibilitam a descoberta de fenômenos latentes. Isso pressupõe que a utilização de técnicas não deve construir um modelo único e exclusivo. A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa e aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação. Dessa forma, a autoscopia pode permitir a construção de uma compreensão profunda sobre os fenômenos - contribuição epistemológica-, ao invés de conclusões amplas, compreendidas apenas superficialmente por outras formas de abordagem.

Como um dispositivo metodológico de natureza qualitativa em abordagem reflexiva, a autoscopia se mostra como um recurso eficiente para a pesquisa não somente em contexto educacional, bem como em áreas diversas. Ressaltamos, ainda, a possibilidade de o sujeito redimensionar suas ações e formas de pensar sobre si mesmos, o que confirmar a necessidade de estudos que possibilitem a construção de experiências inovadoras, promovendo mudanças na escola, no próprio docente e no aluno.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. (Coord.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. Pombalina: Coimbra, 2014

ALMEIDA, V.G.; GALVÃO, E. F. C. Autoscopia no contexto pedagógico: percepção dos acadêmicos de Medicina sobre a relação médico-paciente. **Revista Eletrônica Acervo Saúde.** n. 32,| Volume Suplementar 32 | 2019. Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/saude/issue/view/97 Acesso 22 mai. 2021.

ARRIGO, V.; LORENCINI JR., A. BROIETTI, F.C.D. A autoscopia bifásica integrada ao microensino: uma estratégia de intervenção reflexiva na formação de professores de química. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 22, n.1, p. 01-22, 2017. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/191 Acesso 02 fev. 2019.

BELEI, R. A., GIMENIZ-PASCHOAL, S. R., NASCIMENTO, E. N.; MATSUMONO, P. H.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770 Acesso 30 jun. 2019.

BOURRON, Y.; CHADUC, J.; CHAUVIN. M. **L'Image de Soi par laVidéo**: Pratiquedel'Autoscopie. Paris:Top Éditions.1998.

CARVALHO, D. F., PASSOS, M. M. A autoscopia e o desenvolvimento da autonomia docente. **Revista Educação e Ciências da Matemática** [Internet]. V. 10, (20) Jan-Jun, 2014, p. 80-100. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/2300#:~:text=Em%20fun%C3%A7%C3%A3o%20da%20proposta%20investigativa,suas%20a%C3%A7%C3%B5es%20quando%20ensina%20matem%C3%A1tica. Acesso mar. 2019.

DESSEN, M. A.; MURTA, S. G. A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: Uma visão crítica. **Cadernos de Psicologia**, 1, p. 47-60, 1997.

FERRAZ, R. C. S. N.; FERREIRA, L.G.; FERREIRA, L.G. Ressignificação da Prática Pedagógica: Contribuições da Autoscopia para a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. v. 7, p. 222-237, 2019. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9846 Acesso Dez. 2019.

FERRAZ , R. C. S. N. . A violência psicológica na sala de aula: prática de xingamentos e rejeições. In: EUGENIO, B. G.; SANTANA, J. V.; FERREIRA, M. F. A. (Org.). **Relações Étnico-raciais, diversidade e educação**. 1ª ed.Curitiba: CRV, 2020, v. , p. 99-120.

FERNANDES, S. D. S. **Vídeo formação: uma experiência de autoscopia com professores estagiários** (dissertação). Universidade do Minho, Braga, 2004.

FERRES, J. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GALVÃO, Z.; CUNHA, A. C. A autoscopia como estratégia: a percepção e reflexão de uma professora de Educação Física sobre sua ação pedagógica. **Atas [...]**IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER E SAÚDE, Braga/Portugal. p. 207-218. 2013.

GONÇALVES, A. L. M. **Autoscopia** (Perceber-se a simesmo fora do corpo). Disponível em http://www.maat-order.org/fenomenos/cap6.htmAcesso 04 set. 2005.

IEFP. **A Autoscopia na Formação**. 5.ª Ed. Lisboa: Edição IEFP, 1999.

JOBIM E SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. **Ciências Humanas e Pesquisa** – Leituras de Mikhail Bakhtin, São Paulo, Cortez, 2003 – (Coleção questões da nossa época; v. 107)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

KLEPKA, V.; CORAZZA, M. J. Autoscopia de uma professora em formação continuada para a aprendizagem da filogenia. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 14, n. 32, pp. 130-44, 2018.

LINARD, M. Autoscopia por vídeo na formação ou a imagemde si no trabalho. Tradução: Elza Muniz Barreto de Carvalho. **Revista Educação Permanente**, Paris, n.52, março 1980.

LINDNER, L. M. T.; PERES, L. M. V. Estágio, um rito de passagem: autoscopias como forma de narrar-se, o sentido da docência se constituindo. **Educere et Educare: Revista de Educação**, v. 9, n. especial, pp. 549-61, jul.-dez. 2014.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático.Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 137-55.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N.; BARRETO, R. G. Apresentação. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedades. São Paulo: Cortez, vol. 25, jan/abr, p. 15-16, 2004.

MAHEIRIE, K. Subjetividade, imaginação e temporalidade: a atividade criadora em objetivações discursivas. In: DA ROS, S. Z.; MAHIERIE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs.) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação**: sujeito e (em) experiências. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, Coleção Cadernos CED, v. 11. p. 145-155. 2006.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, n. 3, p. 59-71, 1994.

MONRES, J.G. **Linguagem Médica. Autópsia, Autopsia, Necropsia, necropsia, Necroscopia**. Disponível em http://www.saps.com.br/sites/monres/site.php. Acesso em 04/09/2005.

MOTA, K. C. C.; ROBLE O. J.; SILVA, F. M. C. A autoscopia como método de autoanálise e feedback para bailarinos clássicos durante técnicas de pas de deux. **Conexões:** Educ. Fís., Esporte e Saúde, Campinas: SP, v. 15, n. 2, p. 172-186, abr./jun. 2017.

NASCIMENTO, R. de C. S. **Entre xingamentos e rejeições**: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 2011.

NAUTRE, C. Etudesurl'utilisation de l'autoscopievideoenformationpermanente auGroupeEsc Lyon. In: **Cycle de Management des RessourcesHumainesà l'institut de GestionSociale de Lyon**, 3., StageFévrier/Mars (Spéciel). Lyon, France, 1989, p. 1-41. (Mimeo).

NUNES, L. R. d'O. P. (Org.) **Autoscopia**: uma ação reflexiva sobre a prática docente. Rio de Janeiro :EdUERJ, 2020.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

NUNES, L. R. D'O. P.; SILVA, S. P. N.; NUNES, D. R. P.; SCHIRMER, C. R. Técnicas e procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo: revisão descritiva da literaturaIn: NUNES, L. R. d'O. P. (Org.) **Autoscopia**: uma ação reflexiva sobre a prática docente. Rio de Janeiro :EdUERJ, 2020. p. 15-43.

PINO, A. **As marcas do humano** – As origens da constituição da cultura na criança na perspectiva Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez. 2005

PIRATELO, M. V. M. et al. As relações epistêmicas com os saberes docentes em sala de aula em um PIBID/Física. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 1, pp. 165-81, 2017. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/recm/article/view/3968/2315. Acesso em: 22 jan. 2020.

PRAX, I.; LINARD, M. (1975). **Autoscopie et personnalité. Bulletin de Psychologie**, Paris, V. XXIX, n. 323, p. 704-715, 1975.

RAMOS, A. M.; ARAGÃO, A. M. F. Convivência ética e formação de professores: novas práticas, sentidos e significados. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 10, n. 2, ago./dez. 2018.

ROSADO, E. M. S. **Communication mediatissé et processus d'evolutiondesrepresentations** – Etude de Cas: La representation de l'informatique. Tese de Doutorado em Psicologia. UniversitéLumiére Lyon. 1990.

ROSA-SILVA, P. O., LORENCINI JR., Á.; LABURÚ, C. E. Análise das reflexões da professora de ciências sobre a sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa**. Revista Ensaio**, 12(1), 63-82. 2010.

ROSA-SILVA, P. O.; LORENCINI JR, A. Análise das reflexões de uma professora de ciências do ensino fundamental sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. 18(38), 111-136. 2007. DOI: 10.18222/eae183820072086

ROSA-SILVA, P. O. et al. Análise das reflexões da professora de ciências sobre a sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa. **Ensino, Pesquisa, Educação, Ciências**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, pp. 63-82, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983--21172010000100063&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, 30(3), 419-433, 2004.

SCHMIDT, C. et al. Autoscopy as a methodological resource in the inter-ventions with autism: empirical aspects. **Psicologia**: Teoria e Prática, v. 21, n. 3, pp. 418-36. 2019.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed. 2000.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, 4(2), p. 196-229. 2014.

SILVA, T. M. S.; NUNES, L. R. O. P. O uso da autoscopia como aliada na formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais. In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R., Orgs**. Salas abertas**: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, pp. 137-168. Disponível em: ePUBfrom: http://books.scielo.org/id/xns62/epub/nunes-9788575114520.epub.

SILVA, T. M. S.; NUNES, L. R. O. P. O uso da autoscopia e do Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores reflexivos. IN: NUNES, L. R. d'O. P. (Org.) **Autoscopia**: uma ação reflexiva sobre a prática docente. Rio de Janeiro :EdUERJ, 2020, p. 45-88.

SILVA, T. M. A **Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais** (dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2014_1-1250-ME.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.
SOUZA, D. M., BACKES, V. M. S., PRADO M.L., MOYA, J. L. M. Autoscopia no processo de formação de docentes reflexivos. **Rev Rene** (Online). 2019; 20: e40881.

TOSTA, C. G. **Autoscopia e desenho**: a mediação em uma sala de Educação Infantil. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. 2006.

VACHESKI, G., M. O.; LORENCINI JR, A. A abordagem CTS e a autoscopia trifásica: as reflexões de uma futura professora de química. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid, Centro de Publicacionesdel MEC y Visor Distribuiciones. 1993.

Submissão em: 23/05/2022
Aceito em: 08/09/2022

Citações e referências
conforme normas da:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PESQUISA QUALITATIVA: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO MUNICÍPIO DE CORDEIROS-BAHIA

Zenaura Sousa Sobrinho Pessoa[1]
Nilma Margarida de Castro Crusoé[2]

Resumo: Neste artigo objetivamos evidenciar a técnica de Análise de Conteúdo que utilizamos para analisarmos os dados da pesquisa qualitativa "práticas de formação continuada para as coordenadoras do município de Cordeiros-Bahia". Como a pesquisa exige um caminho robusto para que o investigador tenha êxito na obtenção das respostas para suas indagações e na busca por alcançar os objetivos propostos, sentimos a necessidade de iniciarmos esse trabalho expondo o tipo de pesquisa e sua estruturação para a compreensão do processo investigativo para depois descrevermos o caminho que percorremos para analise dos dados. Como aporte teórico, respaldamos nos escritos de Amado (2017), Creswell (2010), Crusoé (2014), Bardin (2011), Bogdan e Biklin (1994), Gil (2002), Lakatos e Marconi (2010), Martins e Bicudo (1994), Minayo (1994; 2001 e 2002) e Triviños (1987). Os resultados apontam que a Análise de Conteúdo configura-se como uma metodologia que segue uma organização específica a qual permite ao pesquisador um passo-a-passo (caminho) a seguir para a realização de sua investigação. Além disso, foi possível perceber que essa técnica produz resultados significativos na pesquisa de abordagem qualitativa, no campo das ciências sociais.

Palavras-chave: Técnica. Análise de Conteúdo. Pesquisa qualitativa.

THE CONTENT ANALYSIS TECHNIQUE IN QUALITATIVE RESEARCH: CONTINUING EDUCATION PRACTICES FOR PEDAGOGICAL COORDINATORS IN THE MUNICIPALITY OF CORDEIROS-BAHIA

Abstract: In this article we intend to highlight the technique of Content Analysis that we used to analyze data from the qualitative research "continuous training practices for coordinators in the municipality of Cordeiros-Bahia". As the investigation requires a robust path for the researcher to succeed in obtaining the answers to his questions and in the search to achieve the proposed objectives, we feel the need to start this work by exposing the type of investigation and its structure to Comprehension of the investigative process and so we describe the path we take to analyze the data. As a theoretical contribution, we support the writings of Amado (2017), Creswell (2010), Crusoé (2014), Bardin (2011), Bogdan and Biklin (1994), Gil (2002), Lakatos and Marcone (2010), Martins and Bicudo (1994), Minayo (1994, 2001 and 2002) and Triviños (1987). The results indicate that content Analysis is configured as a methodology that follows a specific organization that allows the researcher an step by step (path) to follow to carry out his investigation. Furthermore, it was possible to perceive that this technique produces significant results in investigations with a qualitative approach, in the field of social sciences.

Keywords: Technique. Content Analysis. Qualitative Investigation.

[1] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB). Graduada em Geografia. Especialista em Coordenação Pedagógica. Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Municipal Lindolfo Cordeiro Landi de Cordeiros. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas. E-mail de contato: enamilly@hotmail.com
[2] Doutora em educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Plena do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), na mesma instituição. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas. E-mail de contato: nilcrusoe@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

LA TÉCNICA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: PRÁCTICAS DE FORMACIÓN CONTINUA PARA COORDINADORES PEDAGÓGICOS DEL MUNICIPIO DE CORDEIROS-BAHIA

Resumen: En este artículo pretendemos destacar la técnica de Análisis de Contenido que utilizamos para analizar datos de la investigación cualitativa "prácticas de formación continua para coordinadores en el municipio de Cordeiros-Bahia". Como la investigación requiere de un camino robusto para que el investigador logre obtener las respuestas a sus interrogantes y en la búsqueda de alcanzar los objetivos propuestos, sentimos la necesidad de iniciar este trabajo exponiendo el tipo de investigación y su estructura a la Comprensión del proceso investigativo y luego describimos el camino que tomamos para analizar los datos. Como aporte teórico, apoyamos los escritos de Amado (2017), Creswell (2010), Crusoé (2014), Bardin (2011), Bogdan y Biklin (1994), Gil (2002), Lakatos y Marconi (2010), Martins y Bicudo (1994), Minayo (1994, 2001 y 2002) y Triviños (1987). Los resultados indican que Análisis de Contenido se configura como una metodología que sigue una organización específica que le permite al investigador un paso a paso (camino) a seguir para realizar su investigación. Además, fue posible percibir que esta técnica produce resultados significativos en investigaciones con enfoque cualitativo, en el campo de las ciencias sociales.

Palabras clave: Técnica. Análisis de Contenido. Investigación Cualitativa.

Considerações iniciais

O presente artigo busca evidenciar a importância da Técnica de Análise de Conteúdo e sua composição para análise dos dados produzidos sobre "Práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas do município de Cordeiros-Bahia[3]". Toda pesquisa pressupõe caminho teórico metodológico para que se possa responder à pergunta de pesquisa e, nesse caminhar, traça-se objetivos. Pretende-se, então, apresentar nesse texto, a abordagem da pesquisa; o local, o cenário e as informantes; os instrumentos e técnicas para obtenção dos dados para a compreensão do processo investigativo para depois descrevermos o caminho que percorremos para análise dos dados.

Para Demo (2001), a pesquisa nos possibilita dialogar com o outro e com nós mesmos, pois ao descobrir novos saberes, por meio do pensamento, ideias e anseios que são expostos, pelos informantes da pesquisa, comunicamo-nos com o mundo do outro e nos relacionamos com o nosso viver. Foi nessa perspectiva que caminhamos no percurso da pesquisa, dialogamos e comunicamos com o outro para produzirmos conhecimentos. De acordo com Gil (2002, p. 42),

[3] Esse trabalho é fruto da minha Dissertação no curso de Mestrado em Educação sobre Práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas do município de Cordeiros-Bahia, defendida no dia 24 de fevereiro de 2022.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> [...] pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Salientamos que a pesquisa científica deve navegar por técnicas e procedimentos bem delineados para obtenção de resultados que não se distanciem da realidade pesquisada. Desse modo, procuramos seguir com clareza todas as etapas e instrumentos estabelecidos de forma que o conhecimento produzido acerca do objeto de estudo seja fidedigno ao que encontramos no campo empírico, durante a produção dos dados.

No caso em estudo, utilizamos a pesquisa qualitativa, pois permite diferentes ações que podemos realizar sobre determinados fenômenos, como: investigar, examinar, comprovar, descrever e, até mesmo, prevê certos resultados dentro de um espaço — tempo, não levando em conta o ato de quantificar. A respeito desse tipo de pesquisa, Minayo (2001, p. 24) define-a ao dizer que:

> não se preocupa em quantificar, mas sim em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada.

A pesquisa qualitativa permite que o sujeito entenda e compreenda a complexidade, as particularidades e as experiências do objeto pesquisado. Ela é considerada exploratória, pelo fato de não ter intenção de obter como resultado os números.

A abordagem qualitativa apresenta aspectos subjetivos do comportamento e dos fenômenos sociais que proporcionam conhecimentos da realidade. Isso implica que o pesquisador possa ir a campo produzir dados e interagir com o caso em estudo. Não mede apenas um tempo ou espaço, mas apresenta uma riqueza de detalhes na análise de dados. Para Minayo (2001, p. 21-22),

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No âmbito das abordagens qualitativas, a análise de conteúdo, como técnica de análise de dados, se assenta na interpretação do pesquisador e, nesse caso, é preciso investir em processos de controle via movimento de adequação e readequação dos instrumentos de produção e análise de dados, configurando-se numa pesquisa em processo, pois, ao lidar com subjetividades tem-se o desafio de apreendê-las objetivamente.

A pesquisa e sua estrutura

Durante o estudo desse objeto, seguimos o princípio da pesquisa qualitativa que é analisar o espaço e a função social dos membros de um determinado grupo ou determinada sociedade, na perspectiva de perceber a relação existente entre o objetivo (mundo real) e a subjetividade (os sentidos) da ação humana que, para Amado (2017, p. 43)

> a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto 'natural' (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua 'compreensão' através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados).

Nesse caso, oportuniza ao pesquisador a exploração do campo do investigado ou informante, pois permite descrever as características, qualidades e complexidades do objeto estudado. A pesquisa qualitativa enfatiza a interpretação das informações que são coletadas pelo investigador e leva em consideração as experiências, as percepções, as reações e as impressões que os informantes apresentam acerca do objeto em estudo e sua conexão com o mundo. No caso desse estudo, buscamos conhecer as experiências de coordenadores sobre a prática de formação continuada, cujo propósito foi conhecer a prática de formação continuada para o coordenador pedagógico (CP) e contextualizá-la.

Nessa perspectiva, a justificativa de optarmos pela abordagem qualitativa no desenvolvimento dessa pesquisa se dá pelo fato de ela permitir que nos aproximemos das informantes de maneira que a subjetividade, que lhes é particular, seja evidenciada ou pelo menos se torne próxima dos sentidos e significados que são atribuídos ao objeto de estudo, por meio da interação e da interpretação que lhe é dada. Corroborando o exposto, Creswell (2010, p. 43) define a abordagem qualitativa como "um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano". No

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14305
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

caso do estudo em tela, o objetivo é analisar a prática de formação continuada do coordenador pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino. Como se trata de estudar a prática em sua dimensão simbólica, "procura-se *o que*, na realidade, faz sentido *e como* faz sentido para os sujeitos investigados" (AMADO, 2017, p. 43).

Essa investigação, de abordagem qualitativa, em relação à natureza é uma pesquisa básica, pois, segundo Minayo (2002, p. 52), "permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento", tratam, respectivamente, das produções sobre o tema e os conceitos que circundam o debate sobre a prática de formação do coordenador pedagógico. Quanto aos fins e objetivos é de caráter exploratório, de acordo com Gil (2002, p. 41), tem "como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses", nesse ponto, assume, também, o caráter descritivo. Triviños (1987, p. 110) declara que "o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade". Do mesmo modo, Gil (2002, p. 42) afirma que "as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática", como é o caso da nossa pesquisa que se preocupa em explicitar e descrever como acontece a prática de formação continuada de coordenadores. Quanto aos procedimentos é uma pesquisa de campo que ainda, conforme Gil (2002, p. 53), "procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis".

Em relação às principais características da pesquisa qualitativa, tomamos como base os escritos de Bogdan e Biklen (1994) que definem essa abordagem.

> 1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
> 2. A investigação qualitativa é descritiva.
> 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
> 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
> 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51).

Desse modo, ao optarmos pela pesquisa qualitativa, compartilhamos da ideia desses autores, pois nessa abordagem, o pesquisador é peça fundamental para a produção de dados no ambiente onde o fenômeno acontece e com quem vivência essas ações por meio do "contato

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

direto" que são os informantes. Os dados produzidos são descritos para maior compreensão do objeto de estudo, pois o que se leva em conta são as riquezas de detalhes e informações e não os "símbolos numéricos".

Os referidos autores ainda acrescentam que, o pesquisador, ao se dedicar por explorar e buscar conhecimento a respeito de determinado objeto, o faz levando em conta todo o percurso trilhado durante o processo de pesquisa e não só o produto final. Para Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados de forma indutiva, permite ao investigador construir ou não uma teoria por etapas, já que nada é previsto. Segundo eles, os apontamentos produzidos e a observação ao longo do caminho vão adquirindo forma à proporção que as partes são examinadas. Por fim, o pesquisador se interessa em apreender o "significado" que os participantes da pesquisa atribuem ao que lhes cercam e que faz parte de suas vivências e experiências.

No intuito de explicitarmos o problema proposto, a pesquisa de campo foi realizada no município de Cordeiros — Bahia, cidade situada na região Sudoeste do estado. O município se estende por 535,5 km² e conta com 8.667 habitantes.

Cordeiros, até 2020, contava com um total de 10 escolas municipais, que são: três Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) (uma na área urbana e duas na zona rural), cinco escolas de Ensino Fundamental anos iniciais (duas na área urbana e três na zona rural) e duas escolas de Ensino Fundamental anos finais (uma na área urbana e uma na zona rural). Os estudantes da pré-escola são atendidos nos CEMEIs. De acordo com os dados do Educa censo (2021), na educação infantil são atendidos 224 estudantes, na pré-escola 171, no Ensino Fundamental anos iniciais 428 e no Ensino Fundamental anos finais 412. O Regimento Unificado das escolas apresenta a finalidade determinada pelo município para ministrar a educação:

> Art. 7º – A Educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho, e a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade, com a participação da família e da comunidade (CORDEIROS, 2019, p. 9).

Nos últimos anos, a educação apresentou avanços significativos, esse resultado se deu por meio das inúmeras políticas públicas que foram desenvolvidas no município, bem com, dos esforços de todos os envolvidos no processo educativo. Esse empenho se iniciou com a equipe de planejamento da SME, perpassou pelas equipes das escolas, até a participação dos familiares.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Desse modo, justificamos a escolha pela cidade de Cordeiros como local da pesquisa. Isso se dá, também, em função da pesquisadora trabalhar como coordenadora pedagógica em uma das escolas municipais e acompanhar as ações da SME na tentativa de promover a prática de formação continuada, tanto para os docentes, como para as coordenadoras pedagógicas, após a inserção desses profissionais em todas as escolas municipais a partir de 2014, com isso, cria-se possibilidades de problematizar o objeto de estudo em um movimento de envolvimento e distanciamento para torná-lo estável cientificamente.

Os participantes de uma pesquisa científica são dotados de características singulares e particulares, as quais precisam ser evidenciadas para compreendermos a voz de quem fala e o contexto da pesquisa. Nessa seção, caracterizamos as informantes e descrevemos como se deu o contexto de cada pesquisa.

As informantes dessa investigação científica são as coordenadoras pedagógicas que atuam na Rede Municipal de Ensino de Cordeiros[4], pois são elas que estão diretamente envolvidas com o objeto de estudo. A princípio pensamos em convidar apenas as coordenadoras pedagógicas com atuação de pelo menos 5 anos nas escolas do Ensino Fundamental anos iniciais, mas essa estratégia foi replanejada, pelo fato de algumas coordenadoras, nos anos de 2020 e 2021, que atuaram nessa etapa de ensino, terem sido substituídas em razão de cursarem o mestrado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESb, assim, as substitutas não possuíam ainda esse tempo de atuação no cargo.

Com o período pandêmico da Covid-19, as escolas foram fechadas, as práticas educativas se deram por meio das atividades remotas e as profissionais citadas, que iniciaram sua trajetória, não tiveram como participar da prática formativa de forma presencial, como acontecia nos anos anteriores, assim, foram impossibilitadas de contribuírem com a pesquisa.

Por conta da situação pandêmica vivenciada por todos, o convite se deu em duas etapas. Na primeira, as informantes foram convidadas para participarem da pesquisa por meio de um grupo de *WhatsApp*, criado, especificamente, para esse fim. Na segunda etapa, foram entregues os convites impressos e o termo de adesão para colher as assinaturas e explicação de todo processo da investigação.

[4] Nesse estudo não trataremos de questões de gênero, pois na coordenação pedagógica a atuação é composta de mulheres.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Sendo assim, os convites foram feitos para seis coordenadoras pedagógicas que atuam há cinco ou mais anos nessa profissão, no Ensino Fundamental/ anos iniciais e Ensino Fundamental/ anos finais. As 6 (seis) possuem formação em diversas áreas da educação que será explicitada com mais detalhes adiante. Para preservarmos o anonimato das informantes, demos a elas nomes fictícios de flores: Amarílis, Gérbera, Hortência, Margarida, Orquídea e Rosa.

Para analisarmos a prática de formação continuada para os coordenadores pedagógicos das escolas públicas do município de Cordeiros — Bahia, pelo viés da pesquisa qualitativa, decidimos pela coleta de informações em campo. De acordo com Minayo (1994, p. 53), a pesquisa de campo é "o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação".

A autora complementa que:

> Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (MINAYO, 1994, p. 26).

Corroborando o exposto, Lakatos e Marconi (2010, p. 186), defendem ainda que:

> Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Na abordagem qualitativa, o trabalho de campo permite que o pesquisador reflita e tenha um olhar diferenciado a respeito do objeto, à medida que as questões são colocadas ou vão aparecendo durante o percurso da investigação. É uma prática instigante e desafiadora, pois o investigador, principal instrumento, coloca-se no campo do outro para buscar informações, colher depoimentos, descrever o que o informante pensa ou pratica, perceber sinais ou indícios e, após tudo isso, ainda demanda a capacidade de confrontar e articular todos esses dados coletados com teorias já fundamentadas no campo da pesquisa.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14305
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado (GIL, 2002, p. 53).

Ao decidirmos pela pesquisa qualitativa, selecionamos a entrevista como a técnica para coleta dos dados, pois ela tem sido usada com muita frequência nas pesquisas de cunho social nos mais diversos campos do conhecimento. Segundo Martins e Bicudo (1994, p. 54), a entrevista:

> é a única possibilidade que se tem de obter dados relevantes sobre o mundo-vida do respondente. Ao entrevistar-se uma pessoa, o objetivo é conseguir-se descrições tão detalhadas quanto possível das preocupações do entrevistado. Não é, tal objetivo, produzir estímulos pré-categorizados para respostas comportamentais. As descrições ingênuas situadas, sobre o mundo-vida do respondente, obtidas através da entrevista, são, então, consideradas de importância primária para a compreensão do mundo-vida do sujeito.

A entrevista contribui significativamente para que o investigador consiga as ideias básicas para a pesquisa. É um processo dirigido que apresenta uma finalidade específica, uma sequência organizada e aponta questões contextualizadas para o cumprimento dos objetivos. Minayo (2010, p. 261) revela que:

> A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e por meio de perguntas formuladas busca a obtenção dos dados que lhe interessa. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Amado e Ferreira (2017, p. 209) aponta que "A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos". Os referidos autores continuam descrevendo a entrevista como:

> – um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois, um método, por excelência, de recolha de informação;
> – uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Nestes

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> pressupostos contam-se: emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais;
> – uma conversa intencional orientada por objetivos precisos [...] (AMADO; FERREIRA, 2017, p. 209).

Nesse processo de desenvolvimento da entrevista, Lakatos e Marconi (2010) nos orientam a respeito das etapas que devemos seguir ao selecionarmos esse tipo de prática na coleta de dados para a pesquisa de determinado objeto. As autoras explicam que exige tempo e certas medidas, como:

> a) Planejamento da entrevista: deve ter em vista o objetivo a ser alcançado.
> b) Conhecimento prévio do entrevistado: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto.
> c) Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido.
> d) Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua· identidade.
> e) Contato com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações.
> f) Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo.
> g) Preparação específica: organizar roteiro ou formulário com as questões importantes (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 199).

Adotamos como técnica de investigação a entrevista semiestruturada, que é dotada de tópicos definidos *a priori* que são abordados pelo investigador, muito embora os informantes recebam estímulos para que nas suas respostas expliquem os motivos e razões que estão por trás de determinadas atitudes. Sobre esse tipo de técnica, Cézar (2021, p. 42-43) escreve que:

> a entrevista semiestruturada, envolve compreender o contexto (conhecer a história do informante e suas motivações, suas crenças e valores e de que modo permeiam sua prática), o significado (as concepções, conceitos e definições acerca dos elementos que constituem seu ofício) e o processo (como enxergam a relações estabelecidas no dia a dia) sentido por quem vivencia o fenômeno em pesquisa.

Ao consideramos tais características, utilizamos um roteiro para a realização das entrevistas com o intuito de evidenciar as especificidades e as questões relevantes das informantes, compreender o contexto que elas estão inseridas, os significados e os sentidos que atribuem à prática de formação continuada de maneira direcionada, livre e espontânea no decorrer do diálogo. Para Amado e Ferreira (2017, p. 210), as questões definidas de forma preliminar para a entrevista semiestruturada "derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica para o

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14305
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado".

Ao utilizarmos o modelo do roteiro para entrevistas semiestruturadas de Crusoé (2014), dividimos a entrevista em 5 (cinco) blocos: 1) Legitimação da entrevista — esse bloco nos proporcionou o primeiro contato com as informantes, momento de convite e explicação de como aconteceria o processo de pesquisa; 2) história de vida — esse espaço possibilitou que conhecêssemos as motivações para ser coordenadora e experiências formativas das participantes; 3) os desafios e as funções principais na trajetória profissional do coordenador pedagógico — um campo que obtivemos dados sobre o que as participantes entendem por desafios da profissão e as funções na trajetória do coordenador pedagógico; 4) conceituar elementos da prática, pedagógica, das relações interpessoais e da formação continuada — nesse espaço conseguimos dados sobre como as coordenadoras conceituam elementos da prática pedagógica e da formação continuada; 5) formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação de Cordeiros — objetivamos a busca pelos dados a respeito do que pensam as coordenadoras sobre a formação continuada que lhes é ofertada.

Os momentos das entrevistas (gravação em áudio e posterior transcrição) foram ricos e significativos, marcados pela reflexão acerca do objeto (tanto para pesquisadora quanto para as informantes), visto que tal assunto faz parte do nosso universo profissional. As participantes demonstraram interesse e disposição em colaborar, especialmente no cumprimento do dia e horário combinado, bem como na clareza e organização das suas falas e pela disponibilidade, caso fossem solicitadas novamente.

Análise de conteúdo dos dados produzidos

Para a análise minuciosa dos dados coletados, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo que oportunizou, na pesquisa, a análise dos sentidos que são atribuídos à ideia que o informante tem a respeito da prática de formação para o coordenador pedagógico. Segundo Bardin (2011),

> O termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de Conteúdo configura-se como uma metodologia que segue uma organização específica a qual permite ao pesquisador um passo-a-passo (caminho) a seguir. A respeito disso, Crusoé (2014, p. 66) salienta que:

> A análise de conteúdo é um processo que visa desvendar o sentido do discurso, despedaçando/fragmentando o seu conteúdo em temas, proposições ou acontecimentos, de modo a nos permitir a descoberta de outros sentidos.

Por meio dessa técnica, encontramos respostas para as questões e as afirmações formuladas antes do trabalho de investigação, bem como para as que surgirem durante o processo investigativo. Além disso, um trabalho científico requer muito mais do que a simples técnica de colher dados, a análise e a interpretação são fundamentais para conclusão da pesquisa. Para Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 306-397),

> Podemos, pois, dizer que o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido 'contexto' ou 'condições' de produção.

Nesse prisma, vale ressaltar que para adotar a Técnica de Análise de Conteúdo se faz necessário aplicar o rigor, ou seja, para alcançar a interpretação dos dados coletados com alto grau de eficiência, o pesquisador deve seguir as etapas que constituem a técnica de maneira rigorosa, pois se trata de um modelo de análise complexo que requer fidelidade, envolvimento e compreensão por parte de quem analisa os dados.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011), é composta por três fases imprescindíveis para a pesquisa, a saber: pré análise, exploração do material e tratamentos dos dados (nessa fase, o pesquisador interpretará o material coletado e fará as inferências).

A pré-análise é a fase de planejamento, de organização do material e de estruturação das primeiras ideias do *corpus* da pesquisa. "O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14305
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

para serem submetidos aos procedimentos analíticos" (BARDIN, 2011, p. 96). Essa fase é composta por 4 etapas: 1) leitura flutuante (no nosso caso, leitura das entrevistas), é o primeiro contato com os documentos que foram coletados; 2) seleção dos materiais que serão analisados, nesse momento acontece a escolha dos documentos que responderão aos objetivos propostos; 3) elaboração das hipóteses e dos objetivos que servem para nortear os pesquisadores; 4) referenciação dos índices e elaboração de indicadores. Essa etapa permite que o investigador encontre os assuntos que mais se repetem para elaborar os indicadores.

A segunda fase se constitui pela exploração do material que, para Bardin (2011, p. 101), "não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas", porém, é uma etapa extensa e exaustiva pelo fato de aprofundar a leitura para a codificação do material. Na codificação, identificamos as unidades de análise ou unidades de registro (são as mensagens contidas no material que atendem aos objetivos da pesquisa, ou seja, são os recortes que serão analisados) que podem ser uma palavra, uma frase, um recorte ou números, além das unidades de contexto (são frases, geralmente, mais amplas do que as unidades de registro) e que, segundo a autora, devem levar em conta dois critérios:

> O custo e a pertinência. É evidente que uma unidade de contexto alargado, exige uma releitura do meio, mais vasta. Por outro lado, existe uma dimensão óptima, ao nível do sentido: se a unidade de contexto for demasiado pequena ou demasiado grande, já não se encontra adaptada; também aqui são determinantes, quer o tipo de material, quer o quadro teórico (BARDIN, 2011, p. 108).

O tratamento dos resultados, inferência e interpretação faz parte da terceira fase. Nesta etapa, ocorre o processo de categorização como ponto primordial para a análise dos dados e que deve observar, segundo Bardin (2011, p. 120-121), os critérios de: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e a fidelidade. Em relação à categorização, Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 315) afirma que:

> O primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise.

A descrição dos dados é outro passo dessa fase, ela compreende o exercício de detalhar os recortes que foram selecionados no material de pesquisa. É nesse contexto, também, que são inseridas as inferências que, segundo Bardin (2011, p. 133), deverão se apoiar "nos elementos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor". Por fim, ocorre a discussão e a interpretação dos resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada.

Assim, a análise iniciou-se pela escuta minuciosa das entrevistas para captar todas as falas, ações, expressões e atitudes das coordenadoras pedagógicas e transcrevê-las, na íntegra. Esse é um passo importante que nos permitiu recordar o momento das entrevistas, colocar no papel exatamente o que as informantes pensam sobre o objeto em estudo. (CRUSOÉ,2014).

Em seguida, organizamos o texto por meio da leitura vertical de cada entrevista que consistiu no encontro dos temas e na transformação desse texto em parágrafos, técnica conhecida como fragmentação das entrevistas, um processo complexo, demorado e trabalhoso, mas que nos propiciou o recorte desse tema, a localização das unidades de contexto, de registro e dos indicadores. (CRUSOÉ, 2014).

O passo seguinte foi distinguir uma entrevista da outra por meio de um código, ou seja, cada texto fragmentado recebeu uma cor para que os recursos no editor de texto (MS Word), no computador, pudessem agrupar as partes que apresentava uma certa aproximação de conteúdos e de ideias. Acerca disso Crusoé (2014, p. 68-69) afirma que

> Estavam criadas as condições para a *leitura horizontal* de todo o *corpus* documental, que consistia em podermos ler a informação prestada pelos entrevistados em função de cada tema, de forma contínua e de modo a estabelecer úteis e estimulantes confrontos e comparações.

A posteriori, enumeramos esses temas e constituímos a matriz inicial que, depois de muitas leituras e releituras das falas das informantes, foram modificando essa primeira matriz que deu lugar a outras. Por fim, chegamos à matriz final, na qual delimitamos as categorias, as subcategorias e a nota explicativa de cada uma delas.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14305
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 1 - Estruturação das categorias e subcategorias das entrevistas

Áreas	Categorias	Subcategorias	Nota explicativa
As teias que circundam o trabalho das coordenadoras pedagógicas	1 Motivação para ser coordenadora e experiências formativas.	1.1 Motivação para ser coordenadora 1.2 Experiências formativas das coordenadoras pedagógicas	Essa categoria nos propiciou o conhecimento das motivações que levaram as informantes a se tornarem CP, bem como as experiências formativas que alicerçaram tal escolha.
	2 Elementos da prática pedagógica e das relações interpessoais na prática de coordenação pedagógica	2.1 Aspectos teóricos e metodológicos 2.2 Aspectos das relações interpessoais.	Essa categoria nos possibilitou a identificação de como as coordenadoras pedagógicas conceituam os elementos da prática pedagógica e os elementos das relações interpessoais no âmbito escolar.
A prática do coordenador pedagógico como gestor pedagógico e a formação continuada	3 Práticas vivenciadas pela coordenadora pedagógica no ambiente da escola.	3.1 Desafios no cotidiano escolar. 3.2 Funções da coordenadora pedagógica.	Nessa categoria, compreendemos os desafios e funções da prática experienciada pelas coordenadoras pedagógicas no seu campo de trabalho.
	4. A prática de formação continuada.	4.1 A concepção da coordenadora; 4.2 Relação com a formação da coordenadora pedagógica; 4.3 Relação com a formação docente; 4.4 Impactos da formação continuada para as coordenadoras na cidade de Cordeiros — Ba; 4.5 Avaliação da coordenadora sobre a prática de formação continuada.	Nessa categoria descrevemos o modo como as CP veem a formação continuada, delineando sua relação com a formação do CP e dos docentes, bem como os efeitos e as consequências da prática de formação continuada que é ofertada para os coordenadores do município de Cordeiros — Bahia.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em entrevistas com as coordenadoras (2021).

Após essa etapa, partimos para apresentação e interpretação dos dados. Empregamos a frase como unidade de análise para registrar as falas das coordenadoras pedagógicas (CRUSOÉ, 2014). Nessa fase, revelamos a subjetividade das informantes, por meio da compreensão que elas têm sobre o objeto de estudo e procedemos à análise com base em alguns teóricos que estudaram a temática e que seus trabalhos estão postos nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14305
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Teses e Dissertações (BDTD), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/ UESB).

Tal análise se sustentou, também, em outros autores que se fizeram necessários já que optamos pela análise de conteúdo *a posteriori,* que consiste na apresentação de categorias advindas do campo empírico.

Considerações finais

Por meio dessa pesquisa, afirmamos que a Análise de Conteúdo é uma técnica que produz resultados significativos na pesquisa de abordagem qualitativa, no campo das ciências sociais. Nesse texto, expomos a sua conceituação e a descrição de como procedemos ao aplicarmos essa técnica para a análise dos dados do objeto em estudo.

Os resultados apresentados por meio da Análise de Conteúdo evidenciaram a percepção que os participantes apresentam em relação a sua prática de forma sistemática ao permitir de forma organizada a descrição dos fatos e a nossa inferência que é comprovada por meio dos escritos de autores que se debruçaram anteriormente para estudarem tal temática.

O passo – a - passo da técnica possibilita ainda que o pesquisador desvende, relate e interprete as ideias que o informante tem a respeito do objeto de estudo. Um caminho que requer cuidado, organização e rigorosidade para que os resultados sejam fidedignos e os sentidos revelados em sua inteireza.

Assim, ao aplicarmos a técnica a partir do material selecionado, no caso em questão, por meio das entrevistas semiestruturadas, vemos em nossa frente a possibilidade de obtenção dos sentidos e significados que foram expressos pelas participantes sem nos preocuparmos com o produto, mas com o caminho para alcançarmos aos objetivos estabelecidos. Estes, podem ser os mais variados possíveis a depender dos subsídios que o pesquisador busca ao explorar determinado campo do conhecimento.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14305
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

REFERÊNCIAS

AMADO, João. (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na invéstigação em educação. *In:* AMADO, João (org). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra: 2 edição, Outubro 2017.

AMADO, João; COSTA, Antônio Ped.; CRUSOÉ, N.M.C. **A Técnica da Análise de Conteúdo**. *In:* AMADO, João (org). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Imprensa da Universidade de Coimbra: 2 edição, Outubro 2017.

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

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN Sari Knopp**. Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora Ltda, 1994.

CÉZAR, Isamary Roberta Ferreira. **Práticas Pedagógicas Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental:** Sentidos De Professoras. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2021.

CORDEIROS, **Regimento Unificado das Escolas da Rede Municipal de Cordeiros,** Cordeiros, 2019.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. Ed, 2010.

CRUSOÉ. Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola:** sentidos atribuídos pelas professoras. 1. Ed Curitiba, PR: CRV, 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V**. A pesquisa qualitativa em psicologia:** fundamentos e recursos básicos. 2ª Ed. São Paulo: Editora Morais, 1994.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

MINAYO. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In:* **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Submissão em: 28/06/2022
Aceito em: 25/09/2022

Citações e referências
conforme normas da:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: um diálogo para pesquisa sobre a qualidade de vida

Welton Cardoso Júnior[1]
Claudio Pinto Nunes[2]
Berta Leni Costa Cardoso[3]

Resumo: Este texto apresenta um diálogo possível entre o método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) com o fenômeno da qualidade de vida. Analisar o mundo sob a ótica do MHD seria o mesmo que entender seus fenômenos a partir de um determinismo econômico que está sempre em um plano nuclear. Desse contexto todo o resto se derivaria. Assim, o materialismo acaba por dividir os homens em classes antagônicas, a de quem tem propriedade sobre os meios de produção e a de quem só possui a sua força de trabalho para sobreviver. Essa filosofia se prestaria então para a compreensão das construções teóricas que envolvem as pesquisas com o tema da qualidade de vida. Nesse sentido, propõe-se a reflexão de que este método, em prática, assegura a possibilidade de interpretar estes fenômenos na perspectiva do profissional da Educação Superior. O texto propõe esse diálogo como possível e necessário.

Palavras-Chave: Materialismo Histórico-Dialético. Método de pesquisa. Qualidade de vida.

HISTORICAL-DIALECTIC MATERIALISM: a dialogue for research on the quality of life

Abstract: This text presents a possible dialogue between the method of Historical-Dialectical Materialism (MHD) with the phenomenon of quality of life. Analyzing the world from the perspective of the MHD would be the same as understanding its phenomena from an economic determinism that is always at a nuclear level. From this context all the rest would derive. Thus, materialism ends up dividing men into antagonistic classes, those who own the means of production and those who only own their labor power to survive. This philosophy would then lend itself to the understanding of the theoretical constructions that involve research on the theme of quality of life. In this sense, it is proposed to reflect that this method, in practice, ensures the possibility of interpreting these phenomena from the perspective of the Higher Education professional. The text proposes this dialogue as possible and necessary.

Key words: Historical-Dialectical Materialism. Research method. Quality of life.

[1]Advogado e Médico. Pós-graduado em Neurologia pela Santa Casa de Belo Horizonte-MG e em Docência do Ensino Superior pela Universidade Norte do Paraná. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual da Bahia- UESB- PPGEd. Diretor Clínico do Instituto de Neurologia e Radiodiagnóstico de Guanambi - Bahia. E-mail de contato: weltoncardosojr@gmail.com

[2]Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Grupo de Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT). Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. E-mail de contato: claudionunesba@hotmail.com

[3]Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB. Doutora em Educação Física pela UCB. Pós-doutora em Educação pela UESB. Líder da NEPEAF e Membro do DIFORT. E-mail de contato: bertacostacardoso@yahoo.com.br

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14100
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: un diálogo para la investigación sobre la calidad de vida

Resumen: Este texto presenta un posible diálogo entre el método del Materialismo Histórico-Dialéctico (MHD) con el fenómeno de la calidad de vida. Analizar el mundo desde la perspectiva del MHD sería lo mismo que comprender sus fenómenos desde un determinismo económico siempre a nivel nuclear. De este contexto derivaría todo lo demás. Así, el materialismo acaba dividiendo a los hombres en clases antagónicas, los que poseen los medios de producción y los que sólo poseen su fuerza de trabajo para sobrevivir. Esta filosofía se prestaría entonces a la comprensión de las construcciones teóricas que envuelven investigaciones sobre el tema calidad de vida. En ese sentido, se propone reflexionar que este método, en la práctica, asegura la posibilidad de interpretar estos fenómenos desde la perspectiva del profesional de la Educación Superior. El texto propone este diálogo como posible y necesario.

Palabras clave: Materialismo Histórico-Dialéctico. Método de investigación. Calidad de vida.

Introdução

A docência no Ensino Superior é uma atividade educativa que se realiza pela articulação de múltiplos elementos organizacionais com o objetivo de atender às demandas da sociedade e em prol de sua evolução. Pela sua importância, o docente é o elemento humano que figura na posição nuclear dessa atividade e, dessa maneira, a sua qualidade de vida e as suas relações de adoecimento em função do trabalho constituem importantes condicionantes para o seu desempenho.

Para que se observe a qualidade de vida e o adoecimento do docente do Ensino Superior num contexto de grave pandemia é preciso compreender se há condições para a interpretação dessa realidade sobre determinada perspectiva ou método de análise. A ciência precisa criar hipóteses e/ou testá-las de modo que estas hipóteses se mantenham ou que sejam refutadas. Todas as tensões presentes nesse contexto precisam ser pensadas com uma lógica de questionamento constante, a sua problematização. O processo de leitura da realidade precisa ser, portanto, continuamente questionado.

A escolha de um método de discussão para os fatos investigados em uma pesquisa científica é de fundamental importância para o pesquisador. Esse método deve ser apresentado para a perspectiva quanto às consequências lógicas que vão permitir a compreensão mais fidedigna da realidade, daquilo que é visto no mundo. Nesse sentido, propomos um diálogo possível entre a pesquisa em tela e o método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O MHD é uma concepção de mundo desenvolvida por seus pensadores alemães no século XIX, Karl Marx e Friedrich Engels. Ele trabalha com noções de interesses econômicos de uma classe que produz distorções da realidade falseando determinadas aparências, e assim, cria uma alienação na classe antagônica. Esta última, por sua vez, é vista como classe explorada e em cada momento histórico poderia atender aos interesses mercantis da primeira e a seu próprio desfavor. É, portanto, uma filosofia que pensa o sujeito e suas relações a partir de sua materialidade, de sua existência real e de suas vicissitudes, mas que aqui será tratada numa perspectiva de elementaridade, por uma simplificação, meramente didática, em relação ao sujeito e aos objetos que serão pesquisados.

Assim, o que se propõe é analisar a existência partícipe de um movimento hegemônico que determina a totalidade do fenômeno da qualidade de vida e do adoecimento docente. O que se pretende com este texto é pensar nessa possibilidade, propondo um diálogo entre as categorias clássicas do MHD com as categorias teorizadas no projeto de pesquisa em tela.

Um elementar do Materialismo Histórico-Dialético

Antes de adentrar no cerne da questão deste texto, insta a tentativa de delimitar o que significa tratar de algo tão complexo como a teoria ou método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Elementar neste texto assume o significado de primário, básico, simples e fácil. Certamente não bastaria esse predicado para uma proforma acadêmica especializada de filosofia, sociologia ou de economia política, ou sequer o seria num debate mais profundo e virtuoso de ideias posto que se trata de um método utilizado para pensar os fenômenos sociais daquele e deste mundo. Donizeti (2016) ensina a posição humanista do renomado filósofo Jean Paul Sartre sobre o Marxismo. Segundo ele, Sartre teria afirmado que se trata de uma filosofia insuperável, e assim, por consequência, também o seu método. O "elementar" aplicado no enunciado deste item seria uma simplória tentativa de objetivar a evocação do método referido, partindo para a compreensão básica da sua perspectiva.

Marx se debruçou sobre a análise da realidade capitalista nas sociedades estatais. De acordo com o historiador do Marxismo e professor de economia, Dr. João Antônio de Paula: "Enquanto a realidade capitalista existir, nas suas formas, nas suas consequências, o marxismo continuará sendo o mais importante instrumento analítico de intervenção" (PAULA, 1992,

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14100
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

p. 20). Desse entendimento se extrai, elementarmente, que onde existirem relações capitalistas permeando a sociedade sob a égide de um Estado, suas relações e fenômenos sociais podem ser compreendidos pelo olhar metódico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD).

O Materialismo que enuncia o método de análise de Marx é a indicação para um olhar da realidade que se pretende estudar e que não prescinde de ideação anterior ou de pensamento prévio sobre essa realidade. Nessa concepção, o ser social existe, é de carne e osso, precisa sobreviver no mundo antes de qualquer outra coisa, precisa da materialidade de todas as coisas e precisa buscá-la de alguma forma, precisa produzi-la ou de adquiri-la. Pela visão materialista de Marx, essa forma sempre se dará por meio de uma ação humana, do trabalho humano. Assim, o homem é visto como um ser dependente da natureza e passa a querer dominá-la para atender às suas demandas. É nesse movimento de transformação da matéria que se encontra a capacidade de explicação dos fenômenos sociais, eis que aí se deslinda um método de análise, uma forma de entender o funcionamento do mundo real, interpretando as relações e interações construídas por e entre os homens que assim tornaram possível a vida em sua totalidade social.

Analisar o mundo sob essa ótica materialista seria o mesmo que entender seus fenômenos a partir de uma base econômica, de um determinismo econômico que está sempre em um plano nuclear. Desse contexto todo o resto se derivaria. Todas as demais perspectivas, estruturas, pensamentos e análises seriam edificados em função primeira dos modos de produção, sobre as diferentes formas de apropriação. E assim, o materialismo ou o critério da economia acaba por dividir os homens em classes antagônicas, a de quem tem propriedade sobre os meios de produção e a de quem só possui a sua força de trabalho para sobreviver. A partir dessa condição é que aos sujeitos seriam pré-estabelecidas as suas razões de existência ou as suas perspectivas sociais. Marx afirma que:

> Sobre as diferentes formas da propriedade, sobre as condições sociais da existência se eleva toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos e configurados de modo peculiar. Toda a classe os cria e molda a partir do seu fundamento material e a partir das relações sociais correspondentes. O indivíduo isolado, para o qual eles fluem mediante a tradição e a educação, pode até imaginar que eles constituem as razões que propriamente o determinam e o ponto de partida da sua atuação. (2011, p. 60).

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14100
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para Marx e Engels foi assim, por essa rivalidade entre antagonismos, dessa briga por perspectivas, nessa luta entre classes sociais, desse movimento de ataque e de defesa de interesses, que ao longo do tempo se acumulam os momentos históricos da humanidade. Os seres humanos, portanto, seriam movidos por sua posição social em cada lapso de tempo da História.

A História, por sua vez, seria então um sucessivo de retratos de épocas sobre "como os homens e as mulheres organizam o trabalho, produzem e distribuem o produto. Como se apropriam da natureza" (PAULA, 1992, p. 28). Um movimento que avança, mas que ora regride de acordo com essas tensões, sucessos e insucessos, de cada classe sobre a sua rival. Nessa concepção, o homem social é histórico e a humanidade perfez um caminho que lembra ao de um espiral de avanços e retrocessos a partir do momento em que determinou a propriedade e o domínio sobre coisas da natureza como objeto de supremacia ou de dominação.

Na perspectiva do Marxismo, os vários momentos históricos foram configurados por essa base material, nessa dinâmica de como operam os modos de produção econômica em cada tempo e sobre a qual foram erguidos pensamentos políticos e proposições jurídicas. "Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência" (MARX, 2008, p. 29).

E assim, em cada tempo, essa consciência sofre as suas deflexões de acordo com os panoramas econômicos neles vivenciados. A história das sociedades teria sido determinada pela base da sua economia. Por isso, cada momento histórico se apresenta de acordo com os modos de produção e a luta de classes da época. Essa historicidade é que alicerça a análise dos fenômenos sociais pelo método do materialismo histórico. É o homem que protagoniza e transforma a História (ALVES, 2010).

Seguindo ainda com a permissão do elementar, insta dispor um pouco sobre a dialética de Marx e Engels. Essa proposta, em elementar modo, trata-se de uma técnica, um método de análise dos fenômenos a partir da captura das suas contradições, dos antagonismos que foram responsáveis pela determinação dessas realidades percebidas e não a partir de pensamentos, de abstrações ou de um mundo absoluto de ideias. A realidade concreta resulta necessariamente desse embate, desse conflito entre determinantes que se rivalizam ininterruptamente, num movimento contínuo que é o que desdobra a própria História.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ora predominando algumas posições, ora prevalecendo as oposições, a realidade vai se transmutando, avançando ou retrocedendo a partir de um ou do outro ponto de vista. Portanto, a razão acontece pela negação da realidade e se torna uma afirmação de outra realidade, que por sua vez se torna contraditória novamente. Um permanente diálogo, uma indeterminação contínua. Se a realidade está em movimento, o método dialético deve assim acompanhar para que não se perca de precisão como alertou o próprio criador.

> A pesquisa deve dominar a matéria até o detalhe; analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto (MARX, 1985, p. 15).

Do apreendido acima sobre o método dialético, temos que na análise dos fenômenos sociais não podemos nos furtar de compreender os detalhes de cada elemento ou de cada sujeito que os compõem, além disso, devemos descobrir os nexos mais íntimos entre eles. Só então, após esse mergulho empírico ou compreensivo, verificando a contínua tensão entre eles é que se retorna à construção da realidade concreta e universal. O método seria, portanto, polifásico. Engels alude as fases do método nos permitindo sua exemplificativa visualização, de modo que:

> Podemos conceber o primeiro juízo como juízo singular: registra-se o fato singular (o fato de que o atrito gera calor). O segundo juízo como particular; uma particular forma de movimento, a mecânica, mostrou a propriedade de transformar-se, em particulares circunstâncias (por atrito), em uma outra particular forma de movimento, o calor. O terceiro juízo é o universal: toda forma de movimento revela-se apta, aliás obrigada, a se transformar em qualquer outra forma de movimento (ENGELS, 1883, p. 663).

Dessa lição o autor nos demonstra que o melhor juízo para os fenômenos sociais deve ser demonstrado por um método em movimento onde exatamente através dessa cinética por fases é que ficam reveladas as propriedades neles veladas. Pelo método proposto é que cai por terra o mundo das aparências.

Segundo Lukács (2003), que bem estudou a estética da teoria marxista, a fase primeira seria a análise da expressão imediata dos fenômenos, da sua singularidade, do seu imediatismo, um concreto caótico ou de percepções comuns, de sensos superficiais, a realidade aparente. A segunda fase seria o revelar das complexidades, as conexões internas, das leis que os regem, das particularidades intrínsecas do fenômeno social, um mergulho profundo em abstrações que

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14100
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

definem o fenômeno conceitualmente. A terceira fase seria então a do retorno a sua concretude total, onde o fenômeno passa a ser compreendido e explicado, após visto e pensado, para o senso do universalmente aceito. Marx (1985) corrobora que o conhecimento humano deve percorrer dois caminhos opostos: o de partir da realidade imediata, aparentemente singular, avançar até as mais altas abstrações, e então, o de retornar com realidade concreta, pensada, que então passa a ser compreendida de modo mais aproximativamente exato.

Santos et al. (2018) afirmam que o Materialismo Histórico-Dialético é o aporte necessário para explicar objetos sociais que impliquem relações humanas, seus meios de produção, de consumo, suas contradições e movimentos existentes nestas relações. Pode ser usado quando pensamos em vulnerabilidades dos sujeitos em classes, mais claramente, que possa ser a ótica utilizada para desvendar o aumento e a manutenção da acumulação do capital em detrimento da exploração do trabalho humano expresso por suas consequências.

Assim, a busca da melhor verdade ocorreria desvendando as aparências dos fenômenos no mundo, encontrando as verdadeiras intencionalidades que os motivam a ter uma visão que desnuda a alienação inicial. Esse processo investigativo se daria por mediações, com o uso conceitual de categorias mais genéricas, as quais podem ser apontadas por suas conexões e por suas contradições com a totalidade do fenômeno estudado. Passemos então à uma proposta de diálogo, uma espécie de modelagem do projeto de pesquisa em tela para sua interpretação pelo método elementarmente introduzido acima. Vamos ao movimento.

O MHD para a análise do sujeito da pesquisa

O sujeito da pesquisa é o docente do Ensino Superior. Entender esse sujeito, preliminarmente, prescinde da compreensão sobre a estrutura organizativa do Ensino Superior no Brasil, que desde o seu início até os dias de hoje, prioriza a habilitação dos formandos para o mercado de trabalho e, por conseguinte, privilegia a formação por meio da transmissão de domínios e de competências profissionalizantes. Assim sendo, o professor que predomina nas instituições que ofertam cursos superiores no Brasil, muito embora já se perceba algumas mudanças, ainda tem o perfil de bacharéis com sucesso profissional nas suas áreas de atuação, ou seja, o perfil do: “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p. 13).

Nesse sentido, é possível pensar que o espaço de formação superior no Brasil ainda é

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14100
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

um espaço docente de poder social, embora já haja consciência e regulamentação quanto à necessidade da aquisição de competências pedagógicas pelo corpo docente nesse nível de ensino. Ainda mais no presente contexto em que o desenvolvimento tecnológico e o fenômeno da globalização afetaram o cerne da proposta atual e, segundo Masetto (2003), exigiu revisão de carreiras profissionais e desse docente, mais a produção e a divulgação do conhecimento para além das fronteiras físicas das instituições.

Segundo esse autor, o docente deixa de ser meramente o repassador de informações profissionais atualizadas e passa a ser exigido por novas capacitações como, por exemplo; "adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa e cooperação" (MASETTO, 2003, p.14), competências necessárias para promover o desenvolvimento do profissional humano, social, político e ainda o potencial econômico do país. O espaço de Ensino Superior deve, portanto, ser antes de tudo um momento de relações e convivências pedagógicas. Ao docente que hoje ainda se basta de renome, não mais se bastaria. Para Nunes e Oliveira (2017), trata-se de uma demanda de identidade profissional, de melhorias na formação inicial, de formação continuada e de atitudes que impactam na relação do docente com o trabalho.

E nesse sentido, por sua maior dedicação e formação pedagógica, esperava-se naturalmente a sua maior valorização. O que deveria ser um custo de investimento essencial nos novos tempos e para a plena Educação, por força de interesses econômicos diversos, caminha ainda por rumos incertos, muitas vezes em sentido oposto a essa expectativa.

Além de ser mais exigido por suas competências e saberes, o docente ainda passou a ser exigido pela não estagnação educacional advinda de momentos justificados como de força maior. Exigências que podem ter implicações diretas na qualidade de vida e para o adoecimento desse trabalhador. Eis que se faz mister compreender essa realidade a fundo.

Inicialmente, o que podemos ter em mente sobre o docente do Ensino Superior em relação ao Materialismo Histórico-Dialético (MHD) é que a ótica deva ser a da evidência quanto aos mecanismos de exploração de seu trabalho. Podemos perceber como se dá a organização das estruturas econômicas para atingir esse objetivo, (re)organizando aglomerados empresariais, ensejando a ascensão sobre a área da Educação. Essa passa a ser vista como uma mercadoria, e o mercado em tela seria o da Educação Superior.

Em contraposição, há a luta. Os movimentos dos docentes trabalhadores do Ensino

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14100
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Superior insurgem em suas pautas comuns. Nesse campo de tensões de classes é que os resultados da pesquisa podem desaguar. As vulnerabilidades desses trabalhadores, nesse contexto, podem ficar expostas na análise dos dados coletados. É essa discussão preliminar conjectural de interesses econômicos que passamos a discorrer ainda neste tópico.

Para o Marxismo, o capital, a estrutura econômica dominante, reinventa-se em cada contexto histórico almejando manter ou aumentar a acumulação de riquezas. Essa é a base do materialismo histórico, as categorias da mais-valia e da alienação, da luta entre as classes dominantes e as trabalhadoras. Sem desaguar nessa compreensão não haveria que se pensar no MHD como método de compreensão dos resultados dessa pesquisa. Faz-se importante analisar a qualidade de vida e o adoecimento do sujeito trabalhador num contexto evidentemente histórico que é o da atual pandemia nas condições brasileiras. Se os dados apontarem para um contexto de precarização da atividade docente no decorrer das análises das categorias imbricadas com a qualidade de vida e no adoecimento dos sujeitos, com correlações fortes de causa-efeito pela reorganização laboral, teremos então substrato efetivo em que certamente se assentaria o MHD.

A precarização do trabalho, outra categoria do MHD, é antes de tudo uma estratégia econômica do sistema capitalista, operando no sentido da retirada de direitos dos trabalhadores historicamente conquistados, valendo-se de momentos de crise e de altos índices de desemprego estrutural. No momento atual, além da crise econômica e da crise de saúde pública mundial determinada pela pandemia, o trabalho docente socialmente distanciado é outro elemento que já vinha sendo circunstanciado e que ganha impulso. A pandemia parece ter vindo a calhar para essa precarização. A chamada "internet das coisas[4]" já estava em curso de tensão com a Educação.

De acordo com Engels (1988), as inovações tecnológicas geram novas formas de divisão do trabalho e alterações na qualidade das relações sociais. Para Santos (2012), na enorme quantidade de transformações a que assistimos, o poder do dinheiro invade as esferas da vida humana, fazendo com que as relações entre as pessoas, apagadas pela lógica desse poder que quase tudo compra, pareçam coisas. No campo educacional, pode-se perceber essas

[4] De acordo com Faccioni Filho "A "internet das coisas" surgiu recentemente como um novo conceito de "rede", que abrange comunicações e processamento dos mais diversos equipamentos" (2016, p.11).

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14100
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ressonâncias principalmente no trabalho docente.

Nessa seara de entendimento, os docentes já afetados pelo aumento de exigências em relação à sua qualificação e à sua competência, não se reconhecem enquanto unidade, alienam-se, passam então a disputar recursos para pesquisa nas agências de fomento, submetendo-se, portanto, a esta vulnerabilidade. É dessa forma que esses docentes parecem se tornar reféns de políticas de produtividade, avaliativas e meritocráticas, como meio de sua subsistência mercadológica, por temer o subemprego. Ocorreria a partir daí uma subtração da importância do papel docente pela formação crítica, autêntica, sensível e libertadora do alunado e, consequentemente, também ocorre a derrota docente no campo da política e da ética educacional.

Dentro dessa perspectiva, desdobramentos nefastos são percebidos. No atual momento, dentre outras, temos duas situações preocupantes do ponto de vista da precarização: a uberização[5] educacional e a educação remota. Na uberização há uma extensão do formato dessa relação original de trabalho para o setor da educação e se materializa fortemente no contexto da pandemia, no qual o docente é quem arca com todos os custos dos materiais e riscos do ambiente de trabalho, muitas vezes sem garantias mínimas, sem horário fixo de trabalho e ao mesmo tempo regido ou sob a subordinação implícita dessas empresas intermediárias, mediadoras do mercado educacional ou das mediadoras de tecnologias, por exemplo.

O trabalhador nessa situação se torna o provedor de todo o meio de produção, fica responsável pela sua manutenção e atualização, arca com todas as consequências que possam advir dessa relação. As empresas, por sua vez, passam a não ser regidas ou alcançadas pelos acordos coletivos e a pactuação passa para o plano individual, enfraquecendo mais ainda os trabalhadores docentes. Mudam as formas históricas, mas permanece a essência problematizadora do MHD, a lógica deixa de ser a da autonomia e passa a ser a da extração da mais-valia por meio da redução dos custos da força de trabalho, ampliação da precarização das profissões e intensificação do trabalho de forma perversa e alienante como ensina Silva (2019).

Para Fontes (2017), a necessidade de subsistência torna-se um imperativo avassalador e

[5] Esta empresa corresponde a uma plataforma global digital que propõe a pactuação entre motoristas e usuários com necessidades de serviço de transporte. Na prática trata-se de uma contratação precarizada caracterizada por uma terceirização informal sem garantias trabalhistas e sem jornada definida de trabalho. A empresa conecta os sujeitos da relação e retém percentual sobre o serviço prestado.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

urgente. Para a autora, essa necessidade é travestida dramaticamente pelo capitalismo como se fosse liberdade. Mesmo em plena crise pandêmica, a dimensão econômica se sobrepõe em relação às demais dimensões da vida, aprofunda o desmonte de direitos trabalhistas conquistados historicamente pelos docentes, impondo-se por uma justificativa de necessário ambiente de austeridade. Pode ser na verdade uma forma de extração de mais-valia por um controle ideológico que quer parecer como algo moderno, empreendedor, mas que em totalidade podem ser formas de exploração cada vez mais inescrupulosas.

Quanto ao ensino remoto, temos uma situação em que os governantes decidiram por essa reconfiguração radical, caracterizando-se como uma mudança e tornando-se a alternativa principal para continuidade das práticas pedagógicas em todos os seus níveis a fim de cumprir a carga horária letiva. Os docentes se viram obrigados a trabalhar nos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e a dar conta dos diferentes contextos, da imprevisibilidade e, muitas vezes, da falta de condições objetivas para a sua implementação.

Para Miléo et al. (2020, p. 91), "Os docentes passam, então, a lidar com o imprevisível, vivenciando medos, angústias e temores em seu cotidiano, tendo que (re)aprender seu ofício e (re)inventar suas formas de ensinar". Os trabalhadores da educação têm sido obrigados a se inserirem neste contexto, sob pena de perderem os seus postos de trabalho ou de outras penalidades. Mesmo os trabalhadores com uma certa estabilidade passam a ser ameaçados por este processo.

As jornadas de trabalho passaram a ser ampliadas pelo uso da tecnologia, sem qualquer aumento salarial, pois a preparação de materiais digitais demanda muito mais tempo e requer aprendizado de ferramentas, que também demanda tempo. Ou seja, tudo isso totalmente custeado e em desfavor do docente trabalhador. Além disso, as aulas podem ser disponibilizadas em plataformas livres sem remuneração por exibição, mantendo o trabalho docente numa perspectiva alienada, não humana, sem plena satisfação e que é feita apenas com sentido de produção de mercadoria que agrega valor (mais-valia) e a ser apropriado pelas empresas privadas, fundações e institutos que avançaram nessa perspectiva, em que o indivíduo deve ser capaz de consumir essa proposta de educação do capital, ou seja, educar-se por esses pacotes prontos para serem reproduzidos.

Mais ainda, vê-se um provável sistema ampliado de gerencialismo. Os docentes perdem

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14100
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a autonomia de sua reputação, pois passam a ser observados e monitorados integralmente, aumentando as tensões com esses novos mecanismos de vigilância e fiscalização. Muitas vezes é transmitida essa responsabilidade aos pais e alunos e pode ocorrer um ranqueamento de qualificação, pois passam a ser avaliados até mesmo pelas próprias plataformas digitais, uma forma de responsabilização que expõe o profissional o tempo todo. Um mecanismo que pode ser utilizado para selecionar professores mais bem adaptados a esta nova realidade digital, inclusive desprezando bons educadores, numa espécie de darwinismo professoral[6] no qual há o risco de segregação dos que não se adaptem a esta nova realidade de trabalho.

É preciso considerar que essas novas situações podem gerar um processo de ansiedade e, consequentemente, adoecimento do docente. Além do sofrimento gerado pela insegurança laboral, cresce também uma insatisfação pela precarização e pela falta de autonomia (às vezes algumas atividades são colocadas para serem executadas sem que tenham sido preparadas pelo professor). Assim, há um aprofundamento da exaustão profissional, somando-se ainda o fato da exigência visual e auditiva pela fixação excessiva nas telas e nos equipamentos sonoros. Além disso, pode-se dificultar o processo de empatia pela falta de visualização dos interlocutores.

A nova realidade laboral acaba sendo um facilitador do uso indevido e manipulação de imagens. Ameaças reais pelo enfrentamento dos temas educacionais (persecuções jurídicas e ameaças informais partidárias contrárias), difamação e calúnias pelas descontextualizações de falas ou de trechos editados delas têm sido reportados e acabam por trazer mais desgaste ao docente.

Parece estar presente aqui todo o contexto favorável e problematizador para uma análise pelo MHD, pois os reflexos desse fenômeno sobre a qualidade de vida e o adoecimento do docente poderão ser captados e trazidos à realidade concreta por meio da pesquisa proposta. Os docentes em questão podem estar sendo expropriados de sua dimensão de vida para o atendimento dos interesses vorazes do capital. As particularidades regionais do recorte da pesquisa proposta também poderão ser da mesma maneira contextualizadas.

As análises do material empírico, a partir dos pressupostos do MHD, poderão mostrar

[6] Os professores que conseguem se adaptar com mais facilidade às novas demandas têm mais vantagem em relação àqueles que apresentam dificuldade.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que nos conflitos e tensões da cotidianidade do trabalho docente, pode-se fazer emergir os movimentos de enfrentamento e de ruptura pela luta contra as perversidades impostas pelo capital.

Qualidade de vida e adoecimento como categorias do fenômeno dialogadas com o MHD

O MHD, quanto teoria ou método, não corresponde à uma utilização formal de regras sacramentadas ou à aplicação de estruturas procedimentais. Segundo Fernandes (1984), o Materialismo Histórico-Dialético é uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social e política. Segundo o autor, seria um método de compreensão e análise da história, das lutas e das evoluções econômicas e políticas. Para o próprio Marx (1985), a implementação do método deve pressupor, inicialmente, a captura da aparência da realidade (a representação inicial do todo) que então deva ser convertido em objeto de análise por meio de processos de abstração resultando numa compreensão de tipo superior e expressa, aludida como sendo a realidade concreta pensada.

Essa análise passa ainda, segundo Marx, pela identificação ontológica das categorias de um fenômeno, ou seja, abstrações localizadas por um sentido comum e abrangente que compõem uma ordem do ser. São agrupamentos concebidos pelo pensamento e que assumem formas históricas e transitórias em sua expressão, e assim, exibem-se como um produto conceitual. Para o autor, as categorias, embora possam ser expostas individualmente, têm elos (in)visíveis que dão sentido recíproco e ao se complementarem dão sentido à realidade social. Categorizar parece dar sentido a um grupo de elementos, objetos com semelhanças que encontram uma convergência conceitual.

Nessa linha de pensamento para o fenômeno em tela, duas categorias surgem de plano: A qualidade de vida e o Adoecimento do trabalhador docente. A fundo, no mergulho ou no descenso da abstração como indica o MHD, passamos a alcançar seus elementos materiais e históricos, suas intrínsecas e suas inter-relações individualmente.

Qualidade de vida docente e o MHD

Um observador superficial procurando entender o que seria a qualidade de vida (QV) do docente traria à mente, imediatamente, uma ideia de múltiplos fatores relacionados à ela. De

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

maneira comum, ainda caótica, podemos pensar em elementos como prazer, saúde, disposição, satisfação, longevidade, completude, ou até os ambientar nas relações familiares, no trabalho, no lazer, na religiosidade ou na vida social, por exemplo.

À primeira vista, também parece ser uma compreensão que varia de pessoa para pessoa e que, assim sendo, também poderia mudar ao longo da vida de cada um, e ainda, dependerá do tipo de cultura em que o indivíduo se insere. Nesse último aspecto, é possível assumirmos prontamente uma característica que é a histórica, falando especificamente sobre a qualidade de vida do sujeito.

Também não é difícil pensar numa relação material para essa categoria já que nos parece estar associada aos fatores econômicos como determinantes. Ora, a qualidade de vida parece estar diretamente relacionada às questões de tensão entre o capital e o trabalho humano, como por exemplo, a remuneração salarial, as condições e as jornadas de trabalho. À primeira vista, poderíamos imaginar, por exemplo, que o lazer e a própria prática de atividades esportivas, muitas vezes, dependem de tempo próprio e de equipamentos particulares. Enfim, é fácil perceber que o materialismo é basilar ao se pensar a qualidade de vida, assim como o historicismo também se estabelece facilmente.

Prosseguindo no sentido de distanciamento do plano de senso comum proposto pelo MHD, podemos verificar posicionamentos diversos, antagônicos ou sinérgicos. Gill e Feinstein (1994) dispõem que qualidade de vida é uma percepção individual e está relativizada além da saúde a outros aspectos gerais da vida pessoal como a autoestima, por exemplo. O World Health Organization Quality of Life (WHOQOL) grupo sobre Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde (OMS) define qualidade de vida como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHOQOL, 1993, p.153).

Nahas considera uma visão holística sobre a qualidade de vida e a define como sendo “a percepção de bem-estar resultante de um conjunto de parâmetros individuais e socioambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano” (2017, p. 13). Loscocco e Roschelle (1991) tratam a questão com um olhar mais específico, indagam que a qualidade de vida deve ser analisada como a resultante da composição de realidades, que não devam ser separadas e assim sugerem categorias mais

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14100
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

materialmente dimensionadas como a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT).

Nessa perspectiva, percebe-se a QV como uma categoria de realidades diversas e carregada de subjetividades sendo possível pensar em analisá-la sobre o prisma multidimensional ou em agrupamento a partir de realidades distinguíveis, mas com semelhantes características, o que seria feito por seus domínios. Assim caminhou o Grupo de Qualidade de Vida da OMS que demonstrou que é possível desenvolver uma medida de qualidade de vida aplicável e válida para uso em diversas culturas sob quatro domínios: físico, psicológico, das relações sociais e do meio ambiente, neste último está abrangido o meio ambiente de trabalho. A partir daí a pesquisa almejada utilizaria instrumentos que teriam a capacidade de emergir relações com a totalidade estudada e com maior chance de identificação com a realidade concreta.

Por outro lado, o MHD pressupõe tensão entre opostos. E o que seria pensar o oposto de qualidade de vida para um indivíduo? Se pensamos que QV é uma categoria de amplas facetas, mas que pode ser estudada pelos domínios anteriormente propostos, podemos pensar em um elemento em que possa ser antagonizado, mas comum, em cada domínio. Por exemplo, qual seria o oposto de qualidade de vida físico? De maneira semelhante podemos aplicar esse entendimento ao domínio da QV psicológica. O adoecimento mental é o oposto necessariamente a qualidade de vida mental? Pelo disposto parece aplicável se falar em Adoecimento Social ou Adoecimento Ambiental como oposto da Qualidade de Vida do sujeito nesses domínios.

Obviamente que poderemos encontrar as relações intrínsecas dessas categorias em seus domínios, pois quem adoece é o sujeito que sofre influências que podem vir do ambiente de trabalho. Nesse sentido, o trabalho de Cardoso Júnior et al. (2018) encontrou relações positivas de autopercepção de níveis de estresse regulares em docentes do ensino jurídico superior privado com suas múltiplas jornadas de trabalho ou maior carga horária de trabalho, confirmando correlação estatística destes com a pior qualidade no estilo de vida, com o adoecimento silencioso e com o pior desempenho acadêmico.

Intrigante pensar que a pesquisa proposta poderá também contribuir com essa medida ou construção conceitual, seus sentidos e seus significados. Mas podemos pensar em um elemento comum de antagonismos aos domínios e assim a sua totalidade ou a QV. Uma

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14100
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

proposta seria a de pensar um elemento que seria responsável pela ruptura com a percepção do satisfatório e não com o ideal para cada domínio, por exemplo.

Alguns autores usam a categoria Estresse para assim significar esse antagonismo. Dentre eles, Norbert Elias, sociólogo inglês contemporâneo, aponta que existe um desenvolvimento amplo na civilização, que parte desde posturas positivas do bem viver às questões mais complexas como mudança nas relações sociais e entendimento do ser humano. Para Elias (1984), as tensões pessoais resultantes levam a uma sensação de tensão e estresse, sendo o autocontrole constitutivo da natureza do ser humano, mas que uma vez rompidos os seus limiares, em qualquer dos domínios, ocorreria a perda da qualidade de vida.

Para Habermas (1989), no mundo do trabalho, as pessoas agem sempre de forma a manter-se e sublimam toda a sua agressão e essa relação mecanizada de autocontrole, típica da evolução social, leva ao estresse. Acordos, datas e concorrência, a pressão do desemprego estrutural, baixos salários, alta produtividade, más condições laborais e os assédios morais são expressões veladas do capitalismo que levam a um acúmulo de tensões e assim ao estresse. Eis aqui o materialismo desse antagonismo e a presença da historicidade que é determinada pelos contextos econômicos da cultura, próprios de cada momento das sociedades. As crises capitalistas seriam, portanto, sempre um pano de fundo para o estresse, para o rebaixamento da qualidade de vida do trabalhador. Nesse sentido, a pesquisa poderia avaliar o Estresse em cada domínio da Qualidade de Vida do Sujeito, por exemplo.

Mas o que se infere diante do exposto acima é polêmico. Ora, se o ser humano pode absorver ou sublimar certo grau de estresse e se adaptar sem comprometer a sua QV é porque Estresse não seria a categoria com significado diametralmente antagônico que se procura estabelecer. Aceitamos uma tensão teórica aqui. Se o estresse é algo inevitável no mundo capitalista, fundamentalmente no trabalhador, devemos pressupor que haja uma unidade ou categoria que delimita o teor ou o nível de estresse e que vá então, polarizar com a categoria da QV.

Freud (2010) preleciona que o indivíduo funciona mentalmente regido pela busca do prazer e pela fuga do desprazer. Mas, as dificuldades do mundo externo e as incessantes experiências de desprazer transformam o desejo na mais modesta realidade, no sofrimento. Na concepção de Dejours (1992), o sofrimento é uma luta do sujeito contra forças que o estão empurrando em direção oposta aos dos seus anseios. Segundo o autor, em grande parte, o

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14100
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sofrimento do indivíduo está relacionado à necessidade do trabalho ou durante a execução das suas tarefas. Estes conflitos, muitas vezes, são resultantes das tentativas de adaptação entre a organização e o desejo individual. A organização do trabalho exerce uma ação sobre o indivíduo, afetando-o. Dejours afirma que o sofrimento começa quando "a relação homem-organização do trabalho está bloqueada" (1992, p.52).

Assim é possível entender que o estresse nem sempre é visto como agente antagônico na busca pela qualidade de vida. Segundo Selye (1975), o estresse é uma resposta orgânica não específica para situações de exigência do organismo. Para ele, a presença de estresse de forma moderada é uma normal adaptação às demandas do dia a dia, mas quando excessivo, passa a ser uma manifestação de sofrimento com reações físicas e emocionais de sintomas variados. Assim, poderíamos categorizar sofrimento como categoria antagônica à qualidade de vida em seus domínios físico, psíquico, social e ambiental (trabalho). A pesquisa deve ser pautada com essa diferenciação. Deve se valer do movimento dialético para chegar a esse nível de abstração e só depois entender que elas podem restar em real concretude.

De acordo com as ideias basilares de Marx e Engels sobre a visão econômica sempre em primeiro plano para compreender os fenômenos sociais em seus contextos históricos, a qualidade de vida do indivíduo estaria assim nitidamente nela enquadrada. Poder-se-ia entender que é da tensão entre o trabalho e o desejo, do socialmente exigido com o naturalmente desejado, que o capitalismo se revela em plano basilar à compreensão do fenômeno da qualidade de vida do sujeito, neste caso específico do Docente-Trabalhador. Elementar que precisa ter a discussão ampliada e confirmada empiricamente.

Adoecimento docente e o MHD

Procurando no movimento do materialismo histórico-dialético a referência de um método que nos ajuda a compreender a realidade, partimos em busca das tensões intrínsecas e extrínsecas que podem delimitar a categoria ou o objeto do fenômeno a ser pesquisado, em tela o Adoecimento do ser, do sujeito do fenômeno, do trabalhador docente do Ensino Superior.

Em linhas gerais, entender o adoecimento como a perda da saúde do indivíduo é perceber por senso comum, o passo inicial do movimento. Da mesma maneira, podemos superficialmente entender o adoecimento do ser humano no domínio físico ou no domínio

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14100
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mental ou mesmo de ambos. Mas o que significa ter saúde ou estar doente de maneira mais precisa?

Pelo conceito da OMS, "Saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade" (OMS, 1948, p. 1). O conceito de saúde da OMS é mais abrangente e profundo do que aquilo que possa meramente ou caoticamente parecer quando se mergulha em abstrações e ideações conceituais. Segundo a OMS (1948), a saúde reflete a conjuntura social das pessoas e assim pelo ideário marxista, seria uma categoria que dependeria da classe socioeconômica das pessoas. Essa posição estará, portanto, dentro de um contexto de época, de lugar, dependerá de valores individuais, dependerá de concepções científicas, religiosas e filosóficas do indivíduo. Mais do que isso, dependerá do entendimento do que é o bem-estar. Jesus debatendo sobre as teorias do bem-estar e considerando a evolução teórica e prática assumida por este constructo ou categoria, o define como "o resultado da orientação geral positiva do sujeito para os acontecimentos de vida" (2006, p.129), o que a grosso modo seria o grau de satisfação do sujeito nas suas múltiplas dimensões de vida.

Voltemos para historicização do conceito de saúde da OMS, datado em 1948, criado para dirimir a celeuma que ora se percebe. Naquela época, este conceito de saúde refletia, de um lado, uma aspiração nascida dos movimentos sociais do pós-guerra, ou seja, da ascensão do socialismo. "Saúde deveria expressar o direito a uma vida plena, sem privações" (SCLIAR, 2007, p. 37). Nessa caminhada, poderíamos entender que ter saúde seria algo de inatingível quando pensamos que tal conceito ganha aspectos políticos, de difícil controle técnico e interventivo por seus juízos de valor pessoal e social dele inerentes. Foi essa mesma reação das estruturas econômicas sobre o meio técnico quando pretendeu limitar o conceito de saúde na questão objetiva, segundo ainda Scliar, retomando o conceito de saúde quanto à eficiência das funções físicas e mentais, corroborando assim o conceito de Christofer Boorse de que "saúde é a ausência de doença" (1977, p. 37).

Ocorrem aqui tensões contextuais e temporais em relação à categoria saúde e, por conseguinte, a categoria adoecimento. O que quer significar a OMS é a possibilidade de um caminhar por uma melhoria contínua, evitando cada dia mais o adoecimento dos indivíduos.

Não se trata o bem-estar, de ausência de sofrimento, ou ausência de estresse ou ainda que seja sinônimo de qualidade de vida. Teríamos, pois, a soma de prazeres (emoções positivas)

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14100
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

nas diversas interfaces da vida, como por exemplo, no trabalho. Nessa base conceitual, o trabalho convencional poderia ser sempre observado como um potencial fator de predisposição ao adoecimento, por exemplo. Tentar desarticular o conceito da OMS sobre saúde é uma contínua reação da estrutura econômica sobre o campo social, no qual o materialismo está fortemente presente. E assim, até mesmo por meio dessa forma de dominação conceitual, o capital tenta limitar o papel do Estado na promoção social como fonte de saúde pública.

Pensamos que pesquisar sobre o adoecimento do docente se amplia pela pesquisa da qualidade de vida do mesmo sujeito. É a abrangência do campo social em relação ao pesquisar dos objetos e dos fenômenos. Pelo corolário exposto, a pesquisa deve seguir então por duas vertentes, mas não se pode negar que essa tensão existiu e ainda existe. Aos pragmáticos e tecnicistas da área, seria difícil compreender que não é possível criar uma política pública sem critérios sociais, sem juízos de valor social. Ao capital se dedica este entendimento. Para ele, o trabalho convencional deve parecer sempre prazeroso.

Conclusão

Na seara da pesquisa sobre a qualidade de vida e o adoecimento do docente do Ensino Superior poderia ser proposto o MHD como método interpretativo. A hipótese de correlação entre a exploração do trabalho e indicadores de qualidade de vida e de maior adoecimento docente, pelo uso do método, pode ser afirmada em viabilidade.

O olhar material, histórico e dialético proposto pelo MHD parece se assentar junto ao conjunto de ideias concatenadas no texto. O emprego de contradições conceituais intrínsecas e extrínsecas às categorias elencadas pode ser pensado como possibilidade de aproximação com a realidade e nelas encaixar a sua historicização.

Por fim, poderemos ter que, os resultados de uma pesquisa nessa temática possam revelar uma face muito perversa do capital. Oportunizando-se para consolidar sua real intenção, os meios empresariais podem se valer da deterioração das dimensões de vida pessoal do docente por meio de novas ferramentas, as digitais. Estas que aparentemente possam ser vistas como avanços educacionais, em verdade podem precarizar as condições de trabalho do docente e os vulnerabilizar cada vez mais ao limite de seu adoecimento.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

REFERÊNCIAS

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 9, n.1, p. 1-13, 2010.

CARDOSO JÚNIOR., Welton; CARDOSO, Berta Leni Costa; SANTOS, Alcir Rocha; NUNES, Claúdio Pinto. Jornadas de trabalho, estilo de vida e desempenho docente no ensino jurídico atual. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n.3, e.40411, 2018. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/acta. Acesso em: 24 out. 2020

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho:** estudo de psicopatologia do trabalho. Trad. Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cartaz – Oboré, 1992.

DONIZETI, Luciano. Sartre e o marxismo: Humanismo radical e materialismo dialético. **Dois pontos**, Curitiba, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 129-149, abr. 2016.

ELIAS, Nobert. **A sociedade dos indivíduos**. 1. ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro.1984

ENGELS, Friederich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 1988.

ENGELS, Friederich. **Dialética da Natureza**. São Paulo: Boitempo, 1883.

FACCIONI FILHO, Mauro. Internet das coisas. Palhoça: UnisulVirtual, 2016.

FERNANDES, Florestan (org). **K. Marx, F. Engels. História**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1984.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. Marx e o Marxismo - **Revista do NIEP-Marx**. Niterói, v. 5, n. 8, p.45-67, jan/jun. 2017.

FREUD, Sigmund. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico. In: FREUD, Sigmund. 1856-1939. **Observações psicoanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia**: ("O caso Schreber"): artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010**.**

GILL, Thomas M.; FEINSTEIN, Alvan R. A critical appraisal of the quality of quality-of-life measurements. **JAMA**, v. 272, p. 619-626, Agosto 1994. Disponível em: https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/378367 . Acesso em: 02 Jul. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

JESUS, Saul N. Psicologia da Saúde e Bem- Estar. **Psicologia da Saúde**, Algarve, v. 14, p. 126-135, jul-dez 2006.

LOSCOCCO, K.A.; ROCHELLE, A.R. Influences on the Quality of Work and Nonwork life:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Two Decades in Review. **Journal of Vocation Behavior**, p. 182-225, 1991.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe:** estudos sobre a dialética marxista. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Lúis Bonaparte**; [tradução e notas Nélio Schneider ; prólogo Herbert Marcuse].São Paulo : Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da Economia Política. Livro I: o processo de produção do capital [1867]. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 1985.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira; FREITAS, Léia Gonçalves; LOPES, Raquel da Silva; PARENTE, Francilene de Aguiar. Ensino Remoto Emergencial e o Isolamento Social: a precarização da escola pública e do trabalho docente. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; GONÇALVES, Maria Elizabeth (orgs.) **Diálogos críticos**, Porto Alegre: Editora Fi, v. 3, p. 88-123 2020. Disponível em: file:///C:/Users/berta/Downloads/013%20-%20Di%C3%A1logos%20cr%C3%ADticos,%20volume%203.pdf . Acesso em: 10 jun. 2021.

NAHAS, Marcus V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida:** conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 7. ed. Florianópolis, 2017.

NUNES, Cláudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p.65-80, jan./mar. 2017.

OMS, ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição**. Genebra: [s.n.]. 1948.

PAULA, João A. D. A Produção do Conhecimento em Marx. **Revista Temporalis Caderno Abess**, Cortez: São Paulo, n. 5, p. 17-42, 1992.

SANTOS, Sheila D. M. D. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 229-244, out/dez 2012. Editora UFPR.

SANTOS, Tatiane Araújo; SANTOS, Anderson Silva; MASCARENHAS, Nildo Batista; MELO, Cristina Maria Meira. O MATERIALISMO DIALÉTICO E A ANÁLISE DE DADOS. **Texto Contexto de Enfermagem**, Salvador, v. 27, n. 4: e0480017, p. 1-8, 2018.

SCLIAR, Moacyr. História do Conceito de Saúde. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 29-41, mar. 2007.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SELYE, H. Confusion and controversy in the stress field. **J Human Stress**, v. 2, p. 37-44, 1975.

SILVA, Amanda M. D. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, set-dez 2019.

WHOQOL. Study protocol for the World Health Organization project to develop a Quality of Life assessment instrument (WHOQOL). **Quality of life research.**, v. 2, p. 153-159, 1993.

Submissão em: 12/03/2022
Aceito em: 21/07/2022

Citações e referências
conforme normas da:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PESQUISA QUALITATIVA E QUANTITATIVA: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas

Márcia Mineiro[1]
Mara A. Alves da Silva[2]
Lúcia Gracia Ferreira[3]

Resumo: Este artigo tem como temática as abordagens paradigmáticas que envolvem a pesquisa. Justifica-se como um texto voltado para os pesquisadores iniciantes e docentes que lecionem componentes curriculares relacionados à metodologia de pesquisa. Teve como objetivo geral discutir abordagens paradigmáticas referentes a investigações na Educação. E como objetivos específicos: articular conceitos relativos às abordagens metodológicas e debater especificidades paradigmáticas. Partiu de autores como Denzin e Lincoln (2010), Lincoln e Guba (2010), Kuhn (1998), Flick (2009), Estrela (1992), entre outros. Metodologicamente é uma pesquisa teórica, exploratória, embasada em pesquisa bibliográfica levantada por fichamento misto. Aportaram-se conceitos de vários autores sobre a abordagem qualitativa e quantitativa, seus aspectos constitutivos (ontológico, epistemológico, axiológico e metodológico), bem como os paradigmas que as embasam. Desse modo, o artigo traz contribuições que podem auxiliam a pensar a apreensão da realidade.

Palavras-chave: Metodologia. Abordagens. Paradigmas. Pesquisa. Educação.

QUALITATIVE AND QUANTITATIVE RESEARCH: imbrication of multiple and complex factors of the investigative approaches

Abstract: This article had as subject the paradigmatic approaches that involves the research. It´s justified as being a geared text toward the beginner researchers and professors who teach disciplines related to research methodology. It had as main objective to discuss paradigmatic approaches related to Educational research. And as specific objectives: to articulate concepts related to methodologic approaches and to debate paradigmatic specificities. It started from authors as Denzin and Lincoln (2010), Lincoln and Guba (2010), Kuhn (1998), Flick (2009), Estrela (1992), etc. Methodologically it is a theoretic research, exploratory, based in bibliographical research made by mixed file. It contributed with concepts from many authors about quantitative and qualitative approaches, their constitutive

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestra em Contabilidade pela Fundação Visconde de Cairu (FVC). Licenciada em Pedagogia e Bacharela em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora Adjunta na UESB; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, didática e ludicidade (GEPEL/UFBA). E-mail de contato: periciacontroladoria@yahoo.com.br

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Líder do Grupo de Pesquisa Ensino Extensão em Educação Química (PƎQUI) do CFP/UFRB e Membro do grupo de pesquisa: DOCFORM - Grupo de Pesquisa em Docência, Currículo e Formação/UFRB. E-mail de contato: mara@ufrb.edu.br

[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/ CNPq/UESB) e Docência, Currículo e Formação (CEPEP/ CNPq/UFRB). E-mail de contato: lucia.trindade@uesb.edu.br

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

aspects (ontological, epistemological, axiological, and methodologic), as well as its paradigmatic bases. So, this article brings contributions that may help to think about the reality's apprehension.

Keywords: Methodology. Approaches. Paradigms. Research. Education.

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA: imbricación de múltiples y complejos factores de los abordajes investigativos

Resumen: Este artículo tuvo como sujeto los abordajes paradigmáticos que involucran la investigación. Se justifica como un texto direccionado para los investigadores iniciales y docentes que impartan asignaturas relacionadas a la metodología de investigación. Tuvo como objetivo general discutir abordajes paradigmáticos referentes a las investigaciones en Educación. Y como objetivos específicos: articular conceptos relativos a los abordajes metodológicos y debatir especificidades paradigmáticas. Se partió de autores como Denzin y Lincoln (2010), Lincoln y Guba (2010), Kuhn (1998), Flick (2009), Estrela (1992), entre otros. Metodológicamente es una investigación teórica, exploratoria, basada en investigación bibliográfica ejecutada por fichas mezcladas. Se aportaron conceptos de variados autores sobre el abordaje cualitativo y cuantitativo, sus aspectos constitutivos (ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos), además de los paradigmas que los basan. Así, el artículo trae contribuciones que pueden ayudar a pensar la aprehensión de la realidad.

Palabras-clave: Metodología. Abordajes. Paradigmas. Investigación. Educación.

Introdução

> *Assim, a inteligência e qualquer ciência que ela venha a produzir, só podem ser avaliadas em função de sua relação com a vida. [...] Com a reza, que na Teologia da Ciência tem o nome de rigor metodológico, preserva-se a pureza do saber* (ALVES, 1984, p.21).

O filósofo Rubem Alves conta uma história chamada "Sobre o saber e o prazer" na qual mescla a linguagem do corpo, a inteligência, a Ciência e seu valor. Ele metaforiza relacionando, por exemplo, uma azia para voltarmos a nossa atenção para a existência e funcionamento do estômago. No referido caso, um problema no seu funcionamento. E destacou que apenas percebemos que temos esse órgão pelo desconforto gerado, pois se tivesse sem problemas, segue-se a vida sem lembrar de sua existência. Ele defende que o valor da ciência está em função da vida e que naquela a "pureza" (no sentido de fidedignidade/ confiabilidade/ validade) do saber é pretendida por meio do rigor metodológico, quando na sua opinião a "pureza" deveria ser em função do saber pelo saber citando que "a única finalidade da Ciência é aliviar a miséria da condição humana" (BRECHT *apud* ALVES, 1984, p. 23).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Mas, afinal, o valor da ciência está no rigor metodológico ou no saber pelo saber? Vale construí-la de qualquer forma? Essa forma é imutável? O que está certo? O que é científico? Basta produzir a ciência sem se preocupar com seus impactos humanos e econômicos? Por trás dessas ideias e perguntas existem, na verdade, maneiras de encarar o mundo e a sociedade, relações de poder, o momento histórico, o fazer científico, as interpretações, a natureza do que é investigado e o cientista, *i.e.* envolvem múltiplos, complexos e imbricados fatores. Portanto, ao escolher uma abordagem metodológica, de certa forma se está respondendo a alguns desses questionamentos.

Nesse sentido, a área de Educação é um campo vasto para os estudos que se debruçam em entender a formação de professores, políticas públicas, registros históricos, currículo, gestão escolar até a Didática, suas as estratégias e recursos para aprimorar a qualidade de ensino e o entendimento dos limites e potencialidades na aprendizagem dos estudantes entre outros. Diante dessa dimensão complexa é fundamental o desenvolvimento de diversos tipos de investigação, respeitando a natureza do seu objeto de estudo, que podem ser representadas tanto pelas abordagens qualitativas quanto pelas quantitativas.

Assim, neste artigo, as especificidades dessas abordagens de pesquisa serão discutidas tanto no que se refere aos seus conceitos basilares. Para isso, serão apresentadas as suas conceituações partindo de autores como Denzin e Lincoln (2010), Lincoln e Guba (2010), Kuhn (1998), Flick (2009), Estrela (1992), entre outros, na área de metodologia científica, direcionando as reflexões para o campo educacional.

Serão tratadas as abordagens qualitativas e quantitativas, além disso, serão sinalizados no corrente texto, o rigor metodológico de cada abordagem, superando a visão distorcida de que investigações educacionais se desenvolvem em discussões esvaziadas metodologicamente.

Acreditamos que esse trabalho pode colaborar com estudantes de graduação e pós-graduação, bem como seja aproveitado como material didático a seus professores, com o intuito de facilitar compreensões do emaranhado que o conhecimento metodológico acaba se tornando em meio à profusão de trabalhos, autores, entrecruzamento de pensamentos e áreas de conhecimento. Apesar da complexidade de algumas reflexões, pretendemos trazer no escopo do texto uma linguagem mais acessível que dialogue com o leitor, seja ele ligado ou não ao âmbito educacional, promovendo, assim, um maior alcance social.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Não temos a pretensão de esgotar o assunto devido a sua amplitude, mas sim de elaborar um material que concentre as principais reflexões sobre as abordagens qualitativas e quantitativas de pesquisa com um texto despretensioso, mas que possa ser lido, debatido e criticado tanto por discentes quanto docentes que desenvolvem pesquisas. Esse trabalho coletivo emergiu das nossas inquietações vivenciadas na realidade acadêmica. Aduz-se que do ponto de vista pessoal, nós (as autoras) lecionamos componentes curriculares relativos à metodologia de pesquisa, dessa forma, pretendemos dispor de material autoral tanto para nossa mediação didática quanto para o compartilhamento com os demais colegas pesquisadores, estudiosos e interessados na temática.

Durante a formação acadêmica o indivíduo é chamado a sair do senso comum e a fazer ciência, *i.e.* pesquisar, mas, para isso, necessita de uma maneira "apropriada" para conduzir o seu trabalho investigativo. Justamente para compreender o que faz um modo ser mais ou menos apropriado que outro é que se faz preciso conhecer as visões de mundo que sustentam o fazer científico. Entretanto, na busca por esses esclarecimentos, deparamos com diversos trabalhos (livros, artigos, vídeos etc.) sobre o título genérico de "metodologia" que desenvolvem ideias, que, por vezes, mais confundem do que esclarecem.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo geral discutir abordagens paradigmáticas referentes a investigações na Educação. E como objetivos específicos: articular conceitos relativos às abordagens metodológicas e debater especificidades paradigmáticas. Ressalta-se que o enfoque na Educação não invalida esse material de sua aplicabilidade em outras áreas do conhecimento, ao contrário, o robustece pela visão multirreferenciada. A partir disso, concordando com Estrela (1992) de que a ciência da Educação traz complexidades (quanto à concretização da pesquisa e ao objeto de estudo investigado) que podem aportar um olhar mais ampliado para os diversos obstáculos com que se deparam um investigador.

Nesse sentido, Flick (2009) destacou que a abordagem de pesquisa a ser escolhida pelo investigador deve basear-se na natureza do objeto de estudo a ser investigado e no melhor método que se adeque a entender a realidade do contexto preterido no trabalho de investigação. É importante refletir sobre isso, pois ainda há pesquisas (inclusive educacionais) no qual o objeto é enquadrado/engessado em uma abordagem pré-determinada, independentemente de sua natureza e do problema real. Esse alerta não deve ser visto como censura, mas sim como

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 201-218, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

um catalisador para potencializar reflexões para a construção de pesquisas, respeitando a realidade do seu objeto de estudo.

Por isso, do ponto de vista da construção metodológica deste artigo – que se assenta na ideia de que ao escolher um objeto de pesquisa o pesquisador está se envolvendo com a investigação e que durante o processo investigativo estabelecerá diálogos com os variados elementos de construção investigativa – apoiamo-nos na abordagem qualitativa, sob amparo do paradigma construtivista situado em uma construção de pensamento indutivo.

Para tanto, esclarecemos que a natureza da pesquisa realizada e que é relatada neste trabalho é teórica, cujos objetivos são exploratórios e procedimentalmente embasados em uma pesquisa bibliográfica tanto em fontes consagradas de metodologia científica quanto em autores contemporâneos que oxigenam esse campo com novas discussões e reflexões sobre os procedimentos em investigações educativas. Como instrumento de obtenção dos dados utilizamos o fichamento misto.

Em face dessas opções, o artigo foi organizado nas seguintes partes: *Introdução* (com discussão preliminar do tema, objetivos: geral e específicos, resumo da sustentação teórica, justificativa – acadêmica, profissional, pessoal e social – resumo metodológico e visão geral). *Desenvolvimento*, em que são discutidos conceitos, abordagens e paradigmas. Por fim são trazidas as considerações finais respondendo aos objetivos e o que foi alcançado na investigação juntamente com sugestões de novas pesquisas; seguidas pelas referências citadas ao longo do trabalho.

Discutindo Conceitos

Muitos dos conceitos que em "metodologia" (termo *lato*) causam mais controvérsia demandam maior esclarecimento para que se possa pensar em fazer uma mínima taxonomia que explique e sirva para organizar os pensamentos e as decisões que o pesquisador precisa tomar em sua investigação. Neste artigo nos referimos às: Abordagens e Paradigmas. A seguir, serão discutidos esses aspectos:

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Abordagens

Antes de começar a estabelecer uma conceituação e comparação entre as abordagens é importante dizer que as "disputas", aos moldes de polarizações políticas ou futebolísticas, entre qual das duas abordagens metodológicas é melhor (se qualitativa ou quantitativa) é infrutífera porque não faz a ciência avançar. Esses debates não mostram maturidade nem aprofundamento investigativo, não respeitam diferenças, nem a diversidade dos pesquisadores, muito menos dos objetos de estudo que estiverem em questão, posto que o objeto de estudo (que são os mais diversos e complexos possíveis) e os objetivos também são determinantes para as escolhas metodológicas. Concorda-se com Flick (2009, p. 47-48) ao destacar que essas disputas não agregam conhecimento ao campo metodológico, pois cabe ao pesquisador uma escolha "[...] determinada pela apropriabilidade do método ao assunto em estudo e às questões de pesquisa".

É importante situar o caro leitor sobre o nosso entendimento do que seria abordagem qualitativa e quantitativa. Mas antes optamos em apresentar a conceituação de alguns autores em metodologia de pesquisa, não com o intuito de comparações e/ou competições, e sim para mostrar o universo de significações dentro de uma pesquisa. No intuito de sistematizar melhor esses conceitos, organizamos o Quadro 1.

Quadro 1 – Alguns conceitos de abordagens de pesquisa.

Referências	Pesquisa Qualitativa	Pesquisa Quantitativa
Prodanov e Freitas (2013)	"[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números." (p. 70).	"[...] considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las." (p. 69)
Tozoni-Reis (2009)	"[...]aprofunda-se naquilo que não é aparente" (p. 10).	"[...] dá ênfase aos dados visíveis e concretos" (p. 10).
Gerhardt e Silveira (2009)	"[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc." (p. 31).	"[...] se centra na objetividade [...]recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc." (*apud* FONSECA, 2002, p. 33).
Chizzotti (1995)	"[...] fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da	"[...] prevêem a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis,

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 201-218, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

	significação que estes dão aos seus atos" (p. 51).	mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas" (p. 51).
Moreira e Caleffe (2008)	"[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente" (p. 73).	"[...] explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas" (p. 73).

Fonte: Compilação própria.

Neste trabalho, discutimos as abordagens qualitativas e quantitativas, embora haja defesas por abordagens híbridas (CRESWELL; CLARK, 2013) que no fundo não discutem abordagens e aspectos alicerçantes, mas sim a mescla de técnicas procedimentais investigativas (tal como ocorre em abordagens qualitativas a depender do paradigma escolhido).

A pesquisa qualitativa consiste em uma abordagem de investigação que considera a conexão do sujeito com o mundo e suas relações, não desconsiderando a subjetividade dos participantes do estudo nem do pesquisador, entendendo que não é possível o desenvolvimento de um trabalho asséptico. Já a pesquisa de abordagem quantitativa foca no controle dos dados, utilizando-se de instrumentos e técnicas objetivas para discutir as informações obtidas por meio de uma análise subsidiada por instrumentos matemáticos, buscando generalizações.

Cabe lembrar que no momento em que um pesquisador declara que sua pesquisa é qualitativa ou quantitativa, ele está expondo não só o *modus operandi* de sua investigação, mas também está informando quais são suas crenças sobre o mundo, a sociedade, a ciência, as relações de poder, seu momento histórico, seu fazer científico, a natureza do objeto de estudo que é investigado, ou seja, está se implicando e informando sobre sua identidade acadêmico-profissional de cientista. Acreditamos que não há investigações neutras e assépticas, o seu desenvolvimento ocorre por diversas influências internas (motivação, interesse pessoal) e externas (política, cultura, economia etc.).

Portanto, pretender uma total imparcialidade e isenção é inocência, porque ao identificar um objeto a ser pesquisado o investigador está se envolvendo, pois estas escolhas são oriundas de sua "[...] motivação e do interesse pessoal na investigação" (BOAVENTURA, 2004, p. 42) associado aos fatores externos como, por exemplo, viabilidade de realização e manutenção do trabalho. A partir disso e dos estudos de algumas fontes (DENZIN; LINCOLN, 2010; LINCOLN; GUBA, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 1994), entendemos que há basicamente quatro

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

grandes aspectos informados pela abordagem: ontologia, epistemologia, axiologia e metodologia.

i) *Ontologia*: se refere à natureza da realidade (como o pesquisador vê a realidade do fenômeno que está estudando? Ela é única? É diversa? É objetiva? É subjetiva? Tem influência histórico-cultural? É uma realidade que permite ser apreendida probabilisticamente? ...);

ii) *Epistemologia:* se refere ao que é válido como conhecimento para ciência (como a ciência se configura, e por quê? Quais são os critérios que fazem algo ser demarcado como ciência ou não científico? Nas respostas vão a reboque uma maneira de ver o mundo e as relações sociais que ditam os padrões científicos que o pesquisador vai seguir (são os paradigmas tratados logo mais);

iii) *Axiologia:* se refere ao papel que os valores têm na pesquisa, o valor da pesquisa, seu valor intrínseco (a investigação tem fim em si mesma? Funciona como instrumento de uma finalidade maior? Essa é uma finalidade ética? Emancipadora?);

iv) *Metodologia* (em sentido *stricto*): se refere ao processo de condução da pesquisa, seus elementos de execução (ligados à tipologia dos procedimentos e da construção do pensamento, discutidos posteriormente), se a investigação se pauta por hipóteses (de verificação, por experimentação, manipulação de variáveis, por dialética e/ou dialógica, dedutivamente, indutivamente, ou outra...).

Para possibilitar uma visão panorâmica desses aspectos tanto na abordagem qualitativa quanto quantitativa, elaboramos o Quadro 2. De acordo com as características de cada abordagem, percebemos que os aspectos variam, pois são articulados com as fundamentações metodológicas de cada pesquisa.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 201-218, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 2 – Quatro grandes aspectos informados a partir da abordagem de pesquisa.

	ABORDAGEM QUANTITATIVA	ABORDAGEM QUALITATIVA
ONTOLOGIA	Realidade única, objetiva e separada do pesquisador. Não há interferências entre pesquisador e pesquisado.	Realidade múltipla, subjetiva e não distante do pesquisador. Experiência e percepção dos indivíduos é útil para a pesquisa.
EPISTEMOLOGIA	Conhecimento aproximativo, generalizador e de possibilidade a ser replicado, obtido por meio de testes estatísticos, manipulação de variáveis.	Conhecimento é construído em conjunto entre pesquisador e pesquisado. Requer rigor metodológico transacional, que permita relações comparáveis.
AXIOLOGIA	Postura de neutralidade do pesquisador, a pesquisa tem fim em si mesma.	Não há neutralidade, mas sim cuidados para não haver enviesamentos. Há valor intrínseco e reconhece que há intencionalidade na pesquisa.
METODOLOGIA	Raciocínio dedutivo e teste de hipóteses	Raciocínio indutivo e não se parte de uma teoria específica

Fonte: Elaboração própria com base em Denzin e Lincoln (2010).

As informações do Quadro 2 podem suscitar dúvidas tais como:

a) Por que ontológica? Imagine-se um pesquisador que deseja investigar "aprendizagem". Se ele entende que seu objeto de estudo não recebe influência da realidade circundante, a qual não pode ser modificada pelo homem nem tampouco pode modificá-lo, ela é única e igual para todos não contemplando subjetividades e que descobrindo o que faz um indivíduo aprender basta replicá-lo para todos, nas mesmas condições, para a completa aprendizagem. Então, ontologicamente tem-se uma investigação de abordagem quantitativa. Vários organismos internacionais se prestam a estudar, criar testagens e padronizar aprendizagens (MEIRIEU, 1998), a exemplo do exame "Programa Internacional de Avaliação de Estudantes" (PISA[4]).

b) Por que epistemológica? Imagine-se um pesquisador que deseja investigar a elaboração do projeto político-pedagógico de uma instituição de ensino. Se ele entende que seu objeto de estudo será construído coletivamente, entre idas e vindas a campo e no contato com seus atores sociais; bem como, se ele entende que deve guardar cuidados e planejamentos, mas sabendo que elementos podem fugir ao que foi planejado (algo que, se ocorrer, não inviabiliza

[4] Efetivado de três em três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a pesquisa); além de permitir que outras elaborações de projetos político-pedagógicas possam ser comparadas pela manutenção de parâmetros mínimos de comparabilidade. Então, epistemologicamente trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

c) Por que axiológica? Ainda tomando o exemplo da pesquisa cujo objeto de estudo é a elaboração do projeto político-pedagógico. Se o investigador adota uma postura de total neutralidade, acreditando e atuando para que sua presença em campo não influencie de maneira nenhuma à construção do documento referido (lembrando filmes em que os investigadores ficam atrás de uma parede de espelhos para que os participantes não saibam que são observados), sem sequer dar a entender a todos os atores sociais qual sua real intencionalidade quando estiver junto a eles, para eticamente manter completa isenção e "pureza" nos dados. Então, axiologicamente tem-se uma investigação de abordagem quantitativa.

d) Por que metodológica? Voltando-se ao exemplo da pesquisa que estuda a aprendizagem, se o investigador opta por de início não ancorar-se em nenhuma teoria pré-existente sobre a temática (a saber, não se apoia nem nas teorias de Brunner(1969), nem Ausubel (2009), etc.), prefere ir a campo produzir dados juntos aos seus colaboradores e depois partir para análises que desvelem os processos de aprendizagens encontrados – ou seja, que parte da realidade particular para então poder chegar a inferências gerais, quando aí buscará relações entre as teorias existentes ou mesmo terá condições para depreender nova teoria. Este pesquisador estará atuando de modo indutivo em seus procedimentos. Então, nessa circunstância tem-se metodologicamente uma investigação de abordagem qualitativa.

Aproveitamos o ensejo da discussão sobre abordagens para tecer alguns comentários oportunos no sentido de esclarecer e desmistificar alguns equívocos comuns.

- Toda pesquisa que tem números/percentuais é quantitativa – Não necessariamente.

Pelo já exposto até o momento é possível deduzir que são múltiplos fatores que fazem uma pesquisa ser dessa ou daquela abordagem. Uma pesquisa pode ser de abordagem qualitativa e possuir números, especialmente dependendo da forma como os dados serão analisados. Por exemplo a Análise de Conteúdo permite diversas maneiras de interpretação, não só pela existência de determinado fato, mas também pela prevalência (numérica ou não) dele sobre outros. Podendo haver combinação/triangulação de dados de natureza qualitativa ou

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 201-218, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

quantitativa. A exemplo de pesquisas sobre concepções dos indivíduos, em que se pode quantificar os achados, todavia o cerne é expor quais são e quão diversas são as concepções de um certo grupo.

- Toda pesquisa com subjetividades é qualitativa – Não necessariamente. Um exemplo ilustrativo e bem peculiar vem da área da medicina que mostra pesquisas sobre a "dor" – um objeto de estudo subjetivo, posto que cada um sente dor de forma, com intensidade e repercussões diversas. Pelo objeto de estudo, seria possível acreditar que esta seria uma investigação qualitativa. Entretanto, o que eles pretendem buscar é quantificar a dor, por meio, por exemplo com a chamada "Escala Visual Analógica (EVA)" (WILLIAMSON; HOGGART, 2005) para padronizar procedimentos e administração de medicamentos. Assim, não quer dizer que pesquisas quantitativas não possam ter discussões sobre subjetividades. Mas a tentativa ulterior é de uma quantificação o mais precisa possível. Já na abordagem qualitativa a questão é que a subjetividade não será, com certeza, mensurada, ou se for, terá caráter ilustrativo, não há compromisso com a exatidão numérica em uma abordagem qualitativa.

A visão dual e simplificada representada no Quadro 2 demanda um aprofundamento das questões levantadas, explicitando historicamente em que se baseiam essas formas de compreensão, isso pode ser conferido no tópico seguinte.

Dessa forma, alguns estudos sobre pesquisa e seus caminhos metodológicos (GATTI, 2012; ROHLING, 2014; MUSSI et al, 2019; OLIVEIRA; PIETRI; BIZZO, 2019; SILVA; SILVA; SILVA, 2020; MINEIRO, 2020) demarcam as possibilidades de utilização da abordagem qualitativa e quantitativa, suas fontes e seus instrumentos. Ainda, as caracterizações em torno do fazer científico e a produção de conhecimento que auxilia nas desmitificações. Assim, as linhas anteriores e posteriores a estas contribuem para escolhas, saberes e conhecimentos sobre os modos de apreensão da realidade.

Paradigmas

Embora a ideia de paradigma seja utilizada largamente, cabe *a priori* revisar seu conceito para o qual Behrens e Oliari (2007, p.55, grifos no original) elucidam que

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> tem sua origem do grego *parádeima* que significa modelo ou padrão (VASCONCELLOS, 2002). O ser humano constrói seus paradigmas e olha o mundo por meio deles, pois eles funcionam como os "óculos" com que se efetua a leitura da realidade. Essa leitura paradigmática possibilita o discernimento entre o "certo" e o "errado" ou do que é aceito ou não pela comunidade científica e pela população em geral.

Ao passo que para Thomas Kunh os paradigmas são "realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade praticantes de uma ciência" (KUHN, 1998, p.13). Mas o próprio autor destacou que o paradigma não predomina por muito tempo, pois a partir do momento que ele não consegue explicar novas situações entra em crise e paralelamente outro paradigma que soluciona a questão começa a viger até se sobrepor totalmente e tornar-se o novo paradigma dominante. Percebe-se, então, que o paradigma é o "trilho" pelo qual uma ciência caminha até que se construa nova "estrada", mas não é um percurso único, pois dependendo das situações pode ser desconsiderado pelos condutores, que optam por outras vias para transitar na construção do conhecimento. É como se fossem lentes que se usa para enxergar a realidade.

O artigo seminal de Lincoln e Guba (2010) publicado originalmente em 1994 fomentou muitas discussões profícuas voltadas para a compreensão da ciência, sua produção, as suas crenças subjacentes e ampliou o olhar sobre as abrangências qualitativas e quantitativas. Recebeu críticas, contribuições e vem sendo aperfeiçoado ao longo do tempo. É desse trabalho de referência que se extrai o Quadro 3 o qual expõe as crenças que lastreiam os paradigmas investigativos a partir de algumas questões (ontologia, epistemologia e metodologia).

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 201-218, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 3 – Crença básica dos paradigmas investigativos (ampliado)

Paradigmas	Ontologia	Epistemologia	Metodologia
Positivismo	Realismo ingênuo – realidade "real", mas inteligível	Dualista/objetivista; descobertas verdadeiras	Experimental/manipuladora; hipóteses de verificação; sobretudo métodos
Pós-positivismo	Realismo crítico – realidade "real, mas apenas imperfeitamente probabilisticamente inteligível (apreensível)	Objetivista/dualista modificada; tradição crítica/comunidade; descobertas provavelmente verdadeiras	Experimental modificada/ manipuladora; multiplismo[5] crítico; falsificação[6] de hipóteses; pode incluir métodos qualitativos
Fenomenologia	Mundo fenomênico (dos fenômenos; o que ocorre no encontro da consciência intencional para o objeto da consciência). Devir.	Intencionalidade. Inseparabilidade entre sujeito e objeto (não-dualista). Suspensão de pressupostos. Fusão de horizontes.	Hermenêutica. *Epoché* (suspender os preconceitos). Redução. Compreensão.
Teoria crítica e outras	Realismo histórico – realidade virtual influenciada por valores sociais, políticos, econômicos, éticos, de gênero, cristalizados ao longo do tempo	Transacional/ subjetivista; descobertas mediadas por valores	Dialógica/ dialética
Construtivismo	Relativismo – local e realidades especificamente construídos	Transacional/ subjetivista; descobertas criadas	Hermenêutica/ dialética
Participativo	Realidade participativa – realidade subjetiva-objetiva, cocriada pela mente e por um dado cosmos	Subjetividade crítica na transação participativa com o cosmos; epistemologia ampliada do saber experimental, proposicional e prático; descobertas cocriadas	Participação política na investigação de ação colaborativa; primazia do prático; uso da linguagem baseado no contexto experimental compartilhado
Pós-estruturalismo e Pós-modernismo	Anti-fundacional, anti-essencialista, anti-representacional, antireferencial. Mundo fragmentado, desordenado, instável, fluído, ambíguo. Identidades múltiplas e fragmentadas. Não-identidade.	Ceticismo. Desconstrução das narrativas totalizantes. Regimes de verdades como históricas. Não dualista. Verdades como intervenções no mundo, como fabulações.	Liberdade metodológica. Pesquisa arqueogenealógica (Foucault). Bricolagem. Ecletismo metodológico e estilístico.

Fonte: Ampliado de Lincoln e Guba (2010, p.173).

[5] N.de T.: Do inglês *multiplism,* termo empregado para definir o método que combina as abordagens qualitativas e quantitativas na coleta de dados e estimula o uso de múltiplas fontes.
[6] No original está assim, todavia, acredita-se que se trate de equívoco de tradução para "falseamento".

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A partir dessas informações percebemos que levando em conta o paradigma no qual está embasado o estudo há alguns direcionamentos sobre o fazer do pesquisador. Identificamos que o olhar que o investigador tem da realidade e de como ela pode ser compreendida diferencia seu fazer *ontologicamente*. A forma de compreender as descobertas científicas, se foram capturadas, depreendidas, produzidas, coproduzidas diferencia os investigadores *epistemologicamente*. E o modo de executar a investigação (que no Quadro 3 foi chamado em sentido *lato* de "metodologia"), se manipulando, dialogando dialeticamente ou participando compartilhadamente as variáveis em estudo arremata as diferenciações expostas pelos autores *metodologicamente*.

Cruzando as informações do Quadro 2 e do Quadro 3, depreende-se que a Abordagem Quantitativa se localiza historicamente amparada pelos paradigmas positivistas e pós-positivistas e a Abordagem Qualitativa historicamente se lastreia nos paradigmas da Teoria crítica e outras, do Construtivismo e do Participativismo.

No intuito de sintetizar as discussões empreendidas propõe-se o Quadro 4 no sentido de cotejar o que se traçou como meta e o que se obteve ao longo do trabalho empreendido.

Quadro 4 – Quadro síntese.

OBJETIVOS	RESULTADOS ALCANÇADOS
Geral:	
Discutir abordagens paradigmáticas referentes a investigações na Educação	Foram discutidas as abordagens qualitativas e quantitativas – desde seu marco conceitual (cujo apoio foi o Quadro 1); perpassando pelos aspectos inerentes às duas abordagens em termos ontológicos, "metodológicos" (em sentido *stricto*), epistemológicos e axiológicos (cujo suporte foi o Quadro 2); até chegar aos paradigmas (conceituação e diversidade) que subjazem em cada abordagem (lastreado no Quadro 3).
Específicos:	
Articular conceitos relativos às abordagens metodológicas;	Trouxe-se o conceito das abordagens qualitativa e quantitativa aportadas por variados autores da área; foram conceituados os aspectos que favorecem a compreensão das diferenças entre a ontologia (natureza), epistemologia (conhecimento), axiologia (valores) e metodologia (execução) na investigação. Inferindo que a abordagem qualitativa se pauta em uma natureza de realidades diversas, em que o conhecimento é possibilidade aproximada, reconhecendo que o pesquisador não é neutro e seu fazer não parte necessariamente de uma concretude

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 201-218, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

	teórica. Por outro lado, a abordagem quantitativa se erige em uma realidade única, o conhecimento é o mais exato e generalizador possível, o pesquisador é neutro e são feitos testes de hipótese partindo de uma concretude teórica.
Debater especificidades paradigmáticas.	Foram trazidos os paradigmas positivista, pós-positivista, fenomenológico, teorias críticas, construtivista, participativista e pós-estruturalista. Depreendeu-se que a abordagem positivista se ancora nos paradigmas positivistas e pós-positivistas. Já a abordagem qualitativa encontra suporte nos outros paradigmas, caracterizados conforme sejam os valores do pesquisador, a forma de condução metodológica (execução da pesquisa), natureza da realidade e do conhecimento.

Fonte: Elaboração própria.

Acreditamos que para além de delinear a pesquisa, a escolha da abordagem informa sobre a identidade do pesquisador, do programa de pesquisa em que esteja inserido, das concepções de ciência que sustentam seu fazer. Portanto, o resultado do seu trabalho colabora socialmente: os conhecimentos produzidos podem transformar a sociedade (para melhor, para pior) ou mantê-la propositadamente como está. Destarte, eleger uma abordagem metodológica é reconhecer-se enquanto sujeito investigador "não ingênuo", construtor do conhecimento sociocientífico, anunciando, desde/pela abordagem, sua atitude frente ao papel que o saber construído cientificamente terá na sociedade e sua posição político-investigativa: se hegemônica ou contra-hegemônica.

Por crer que alcançamos o que foi planejado, arrematamos este artigo com as considerações finais.

Considerações Finais

Muitas vezes a dificuldade de "fazer ciência" advém da pouca afinidade com elementos (alguns deles puramente conceituais) relacionados à metodologia (em sentido lato), a qual segundo Alves (1984) preserva o sabor puro da ciência.

Este texto surgiu do intuito de ter um material introdutório que iniciasse uma aproximação entre conceitos basilares e que ajudasse na superação de distorções e esvaziamentos ligados às abordagens metodológicas, em especial na área da Educação. Embora tenhamos escrito o texto voltado para a Educação, cremos que ele se aplique a várias áreas do

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

conhecimento que se proponham a evoluir construindo a ciência.

Sem a pretensão de esgotar e cobrir todos os aspectos e autores a investigação teve como objetivo geral discutir abordagens paradigmáticas referentes a investigações na Educação desde seu marco conceitual, passando pelos aspectos inerentes e chegando aos paradigmas que as sustentam. Como objetivo específico foi proposto articular conceitos relativos às abordagens metodológicas – para o que foi possível aportar os conceitos de vários autores e seus aspectos constitutivos (ontológico, epistemológico, axiológico e metodológico); bem como propôs-se Debater especificidades paradigmáticas – trazendo-se os paradigmas positivistas e pós-positivistas que sustentam a abordagem qualitativa e os paradigmas fenomenológico, teorias críticas, construtivista, participativista e pós-estruturalista que sustentam a abordagem qualitativa (cada uma com suas nuanças).

Ao longo das leituras para a construção deste trabalho encontramos diversos outros aspectos que merecem ser trazidos à baila em artigos posteriores, tais como, questões relativas à construção do pensamento investigativo, à natureza investigativa, à tipologia dos objetivos, às tipologias de procedimentos metodológicos, aos instrumentos e as formas de análise.

Sem soberba procuramos empreender um primeiro abeiramento às questões que norteiam a pesquisa científica distanciando-a do senso comum e que podem assegurar ao pesquisador o rigor necessário em seu agir, o qual é lembrado por Rubem Alves na epígrafe desse artigo, e sustenta a ciência e o saber.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez Editora, 1984.

AUSUBEL, David P. **Adquisición y retención del conocimiento:** Una perspectiva cognitiva. Cognición y desarrollo humano. Paidós: Barcelona, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Revista diálogo educacional**, v. 7, n. 22, p. 53-66, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4156. Acesso em: 04 abr. 2022.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Metodologia da Pesquisa**: Monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRUNNER, Jerome S. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Edições Bloch: Rio de Janeiro, 1969.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CRESWELL, John W. CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de Métodos Mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens**.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2010.

ESTRELA, Albano. **Pedagogia ou ciência da educação?** Porto: Porto, 1992.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3. ed. Tradução: José Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação. desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066. Acesso em: 25 jul. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens**.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2010, p.169-192.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

MINEIRO, Márcia. Pesquisa de survey e amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, p. 284-306, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7677. Acesso em: 25 jul. 2022.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; MUSSI, Leila Maria Prates Teixeira; ASSUNÇÃO,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Emerson Tadeu Cotrim Assunção; NUNES, Claudio Pinto. Pesquisa quantitativa e/ou qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 414-430, jul.-dez., 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/41193. Acesso em: 25 jul. 2022.

OLIVEIRA, G. da S.; PIETRI, A. P. Z. S. de; BIZZO, N. Pesquisa quantitativa e educação: desafios e potencialidades. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 34, p. 526-541, 2019. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5637. Acesso em: 19 set. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROHLING, Nivea. A pesquisa qualitativa e a análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, 2014, p. 44-60. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561. Acesso em: 25 jul. 2022.
SILVA, R. dos S.; SILVA, M. A. A.; SILVA, J. G. Os limites e potencialidades de uma oficina temática como estratégia para o ensino de química. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade,** v. 1, n. 2, p. 207-230, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22481/reed.v1i2.7197. Acesso em: 28 dez. 2021.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.

WILLIAMSON, Amelia; HOGGART, Barbara. Pain: a review of three commonly used pain rating scales. **Journal Of Clinical Nursing**, [S.L.], v. 14, n. 7, p. 798-804, 30 jun. 2005. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2702.2005.01121.x. Acesso em: 05 fev 2021.

Submissão em: 30/07/2022
Aceito em: 21/10/2022

Citações e referências
conforme normas da:

ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A CATEGORIA GRAMATICAL VERBO E QUESTÕES NORMATIVAS QUE ENVOLVEM O PORTUGUÊS BRASILEIRO

Sheila Fabiana de Pontes Casado[1]
Edmilson Luiz Rafael[2]

Resumo: A presente investigação resultante de uma pesquisa de Mestrado[3] está situada no campo da Linguística Aplicada (LA) por debater a categoria linguístico-gramatical verbo no contexto de ensino, bem como no contexto dialógico e objetiva verificar as limitações dos aspectos normativos que envolvem a categoria gramatical verbo no Português Brasileiro (PB), especificamente no que diz respeito à conceptualização do verbo em coexistência de seu pragmatismo (AZEREDO, 2015; FERRAREZI JUNIOR, 2014; VIEIRA, 2018). O que observamos foram definições normativas atribuídas à categoria verbo que, necessariamente, precisam ser repensadas devido à idiossincrasia exercida pela categoria verbo e que a Gramática Tradicional (GT) não dá conta quando assume proporções linguísticas aplicadas.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Categoria verbo. Português Brasileiro.

THE GRAMMATICAL CATEGORY VERB AND NORMATIVE ISSUES THAT INVOLVE BRAZILIAN PORTUGUESE

Abstract: The present investigation, resulting from a Master's research, is situated in the field of Applied Linguistics (AL) for debating the linguistic-grammatical category verb in the teaching context, as well as in the dialogic context and aims to verify the limitations of the normative aspects that involve the grammatical category verb in Brazilian Portuguese (BP), specifically with regard to the conceptualization of the verb in the coexistence of its pragmatism (AZEREDO, 2015; FERRAREZI JUNIOR, 2014; VIEIRA, 2018). The data come from a bibliographic review carried out from Brazilian school grammars. What we observe is that there are normative definitions attributed to the verb category that necessarily need to be rethought due to the idiosyncrasy exerted by the verb category and that Traditional Grammar (TG) does not meet the applied linguistic dimensions.

Keywords: Applied Linguistics; Verb category; Brazilian Portuguese.

[1]Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2019). Professora polivalente, regime estatutário, nas cidades de Barra de Santa Rosa e Damião - PB. E-mail de contato: sheilacasado29@hotmail.com

[2]Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1993). Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - UFCG. E-mail de contato: edluizrafael@gmail.com

[3] Neste artigo, apresentamos os resultados finais da pesquisa de Mestrado intitulada Perspectivas paradigmáticas e contribuições metodológicas no ensino de verbo nos anos iniciais do nível fundamental, concluída em 2019 pelo programa de pós-graduação em linguagem e ensino — POSLE, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/PB. O texto apresenta alguns recortes integrais do documento base, notificado acima. (Registro em Comitê de Ética — UFCG Plataforma Brasil — Processo CAAE: 90714518.3.0000.5182).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

LA CATEGORÍA GRAMATICAL VERBO Y CUESTIONES NORMATIVAS QUE INVOLUCRAN EL PORTUGUÉS BRASILEÑO

Resumen: La presente investigación, resultante de una investigación de Maestría, se sitúa en el campo de la Lingüística Aplicada (AL) para debatir la categoría verbo lingüístico-gramatical en el contexto de enseñanza, así como en el contexto dialógico y tiene como objetivo verificar las limitaciones de la normativa aspectos que envuelven la categoría gramatical verbo en portugués brasileño (BP), específicamente en lo que se refiere a la conceptualización del verbo en la coexistencia de su pragmatismo (AZEREDO, 2015; FERRAREZI JUNIOR, 2014; VIEIRA, 2018). Los datos provienen de una revisión bibliográfica basada en las gramáticas escolares brasileñas. Lo que observamos es que existen definiciones normativas atribuidas a la categoría verbal que necesariamente requieren ser repensadas debido a la idiosincrasia que ejerce la categoría verbal y que la Gramática Tradicional (TG) no cumple con las dimensiones lingüísticas aplicadas.

Palabras clave: Lingüística aplicada. categoría de verbo. Portugués brasileño.

Introdução

Para contextualização da análise apresentada nesse artigo situamos a categoria verbo na produção linguística humana. Logo, faz-se necessário assentar sua compreensão em torno das definições e funções assumidas pela categoria.

À vista disso, é preciso considerar que por se tratar de uma investigação tanto de natureza teórica quanto aplicada da língua, partimos de dois pontos de vista, a saber: a conceptualização da categoria gramatical verbo posta pela GT bem como, a funcionalidade do verbo a partir do conceito atribuído.

Essa reflexão acerca da categoria verbo, enquanto palavra que designa ação, estado ou fenômeno natural, (CEGALLA, 2008), apresentada nos livros didáticos e manuais de gramática demonstra uma certa fragilidade conceitual quando considerados os fenômenos linguísticos aplicados e/ou o comportamento estrutural que, em algumas situações, excede as definições postas pela Gramática Tradicional. Desse modo, mostra-se necessário repensar as situações de ensino de gramática, de modo particular o ensino da categoria verbo, para que a transposição dos conteúdos linguísticos não seja transformada num cenário de classificação de elementos contidos numa sentença e/ou existir apenas artificialmente, i.e., uma gramática da codificação e que não exerce seu papel prioritário de estruturar a língua para promover a comunicação entre as pessoas (NEVES, 1997).

Dessa forma, Franchi (2006, p. 52) afirma que o problema do ensino tradicional de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

gramática "não está no interesse teórico da tradição. Está na repetição inconsciente de fórmulas [...] Está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos". O ponto de vista do autor nos leva a refletir acerca do ensino de gramática baseado na transmissão de conceitos, ou seja, na reprodução *ipsis litteris* dos conceitos já elaborados pela GT sem haver uma reflexão entorno da língua e suas dimensões históricas, cultural, temporais, dentre outros aspectos.

Para esta pesquisa, exploramos o objeto investigado através de uma investigação bibliográfica (GIL, 2008) de modo que pudéssemos confrontar ideias e percebêssemos a necessidade de repensar os conceitos estabelecendo a relação entre funcionalidade linguística e definição instituída (CUNHA, CINTRA, 2006[1984]; CEGALLA, 2008; BECHARA, 2009; FERRAREZI JUNIOR, 2014; FREITAS, SOUSA, 2014; AZEREDO, 2015; VITRAL, 2017; VIEIRA, 2018).

Nesta fase da pesquisa nos propomos a conhecer sob que perspectiva conceitual a categoria verbo é apresentada pela Gramática Tradicional bem como, se tal entendimento corresponde à conta da língua em uso. Para tanto, somos norteados pelo objetivo de: i) identificar os contrastes teórico-práticos entre a conceptualização da categoria verbo para a GT e usos linguísticos. Na perspectiva teórica funcionalista a função exercida pelos recursos linguísticos assume papel importante na construção das ideias que se pretende comunicar. Logo, como pressuposto, reconhecemos a inter-relação entre gramática e discurso.

O texto está organizado em três seções: na primeira, discutimos os fundamentos teóricos que alicerçam a definição da categoria gramatical verbo a partir de três gramáticas brasileiras selecionadas; na segunda, apresentamos como está estruturada a metodologia utilizada; na sequência, evidenciamos os resultados destacados, bem como apresentamos e refletimos acerca da configuração metodológica adotada no contexto investigado e os efeitos da intervenção, em suma, tentamos destacar a importância de um ensino de gramática reflexivo considerando o papel semântico assumido pela categoria.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os fundamentos: a categoria verbo à luz dos conceitos consagrados

Apresentamos, neste ponto, uma exposição de considerações teóricas sobre a categoria gramatical verbo. Para isso, buscamos apoio em revisão de estudos gramaticais (CUNHA, CINTRA, 2006[1984]; CEGALLA, 2008; BECHARA, 2009) e também amparamos os pontos de vista apresentados em estudos linguísticos como os de Freitas e Sousa (2014), Azeredo (2015), Vitral (2017) dentre outros, para mostrar que a definição nocional de verbo estabelecida pela GT não reflete papéis assumidos por ela. Observemos as noções de conceituados gramáticos acerca do verbo.

Para Cunha e Cintra, o verbo:

> [...] é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. Na oração exerce a função obrigatória de predicado [...] o verbo apresenta as variações de NÚMERO, de PESSOA, de MODO, de TEMPO, de ASPECTO e de VOZ (CUNHA, CINTRA, 1985, p. 263).

Percebemos, inicialmente, que a noção de verbo apresentada pelos autores se estrutura no ponto de vista morfológico, pois busca nas palavras o reconhecimento das marcas flexionais de pessoalidade (1.ª, 2.ª e 3.ª singular/plural), temporalidade (presente, pretérito e futuro) e de modo (indicativo, subjuntivo e imperativo). Em termos sintáticos, situam a função do verbo como o predicado das orações.

Segundo Bechara, entende-se por verbo:

> [...] a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical [...] Geralmente as formas verbais indicam as três pessoas do discurso, para o singular e o plural [...] Conjugar um verbo — É dizê-lo, de acordo com um sistema determinado, um paradigma, em todas as suas formas nas diversas pessoas, números, tempos, modos e vozes. Em português temos três conjugações caracterizadas pela vogal temática: 1.ª conjugação — vogal temática a: amar, falar, tirar. 2.ª conjugação — vogal temática e: temer, vender, varrer. 3.ª conjugação – vogal temática i: partir, ferir, servir (BECHARA, 2009, p. 173 – 186).

O autor segue a noção formal de conceptualização do verbo, porém, mais centrado nos aspectos mórficos e sintáticos. Nas palavras de Bechara (2009), verbo é uma unidade gramatical ordenada por modelos de flexão, de modo que dominar essas formas é sinônimo de saber verbo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Conforme apresentado, a GT delimita fronteiras bem pontuais quanto à categorização do verbo e, corroborando às ideias apresentadas, Borges Neto (2012) afirma que, além disso, a GT estabelece sua unidade de análise (palavra) e é nesse contexto que se insere a gramática normativa como o modelo de padronização da língua em que obedecer a esses pressupostos é imprescindível para sua autenticidade dentro desse quadro teórico.

Para tanto, mostra-se necessário aludir à definição de verbo que orienta as gramáticas escolares (usualmente, o único referencial em sala de aula), segundo a qual, de modo geral, o verbo é uma palavra que exprime ação, estado ou fenômeno (CEGALLA, 2008). Para Freitas e Sousa (2014), esta é uma visão inapropriada por considerar que existem situações em que as palavras podem representar ações e não exercerem essa função sintática, bem como casos opostos. Logo, cabe-nos refletir acerca da noção de verbo posta pela GT em direção às suas insuficiências.

Primeiramente, é preciso assumir a distinção entre língua falada e escrita, pois estamos falando da mesma língua em contextos e graus de formalidade distintos. Assim, o uso que fazemos da língua (emprego dos verbos, referenciação pessoal) pode sofrer variações, e sofrem, devido às diferentes possibilidades que a língua (e os modos de falar de cada grupo social) nos oferece para comunicar, passando, assim, a existirem diferentes falares. Diante da metamorfose possibilitada pelos usos linguísticos certas convenções desconsideradas pela Linguística Tradicional passam a ocupar o quadro pragmático da língua.

No entanto, tais estilos não tornam um uso mais correto que outro, o que há são situações e contextos (oral e escrita/formal e informal) em que manifestamos pensamentos recorrendo aos recursos linguísticos que a língua nos oferece (TRAVAGLIA, 2009). À vista disso, Bagno (2011) advoga que seria mais apropriado definir os verbos tanto em suas propriedades sintáticas, semânticas quanto pragmáticas. Este ponto de vista mais abrangente se mostra capaz de compreender os mais diversificados usos do verbo e os aspectos linguísticos que se unem para produção dos enunciados.

A categoria verbo constitui a maioria das produções linguísticas construídas pelos falantes por conter em seu âmago aspectos bem próprios. Para Azeredo (2015), o verbo é uma palavra capaz de representar as ações sofridas e praticadas. Noutras palavras, considerando as características de ordem prática, o verbo serve para falar de algo/alguém ou dizer que. Quanto

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

às noções de tempo, aspecto inerente ao verbo, o autor alerta à visão dos velhos gramáticos em vista de não continuarmos repetindo os mesmos erros com relação ao paralelismo entre formas linguísticas e momento da fala.

No entanto, o ensino de português, de modo particular nos referimos ao verbo, é orientado pelos preceitos do Paradigma Tradicional de Gramatização — PTG (VIEIRA, 2018), que em seu quadro teórico não estabelece critérios nocionais coerentes a toda abrangência da categoria. Abrimos um parêntese aqui para tecer uma observação a respeito das bases teóricas da GT e dizer que este é o modelo de análise que orienta as gramáticas e os livros didáticos que chegam às nossas escolas. Entretanto, é notório perceber na atualidade princípios de ordem emergente, em referência estrita à unidade de análise que se amplia, que deixa a caracterização da palavra na oração e toma como objeto de investigação o estudo do texto em seu quadro teórico-metodológico. Esta amálgama desencadeou, basicamente, duas condições essenciais à atividade de ensino de língua/gramática.

A primeira, que os gêneros textuais devem ser o instrumento para análise, e a outra, que o ensino de gramática deve ser pensado a partir dos usos sociais da língua em direção ao processo de retextualização e sistematização das regularidades estruturais (FREITAS, SOUSA, 2014).

A partir das concepções de Freitas e Sousa (2014) e Vitral (2017), destacamos que a atribuição da escola é viabilizar condições que possibilitem aos alunos recorrerem à norma padrão e a sugestão é que as estratégias sejam apoiadas em gêneros que compõem as experiências sociais de uso da língua pelos alunos. Nesse sentido, os usos que fazemos da língua não seguem o padrão purista instituído pela herança terminológica grega de quem advêm as regras que regem o ensino de gramática/língua (NEVES, 2011), mas sofre influência de seu tempo e das formas alternativas que dispomos para comunicar, seja de forma oral, seja por escrito. Assim, consideramos, segundo Travaglia (2009), que o objetivo do ensino de língua é, prioritariamente, potencializar a competência dialógica dos falantes. Por este ângulo, seria simplista pensar a categoria verbo apenas em termos estruturais, mas isso não quer dizer que os aspectos estruturais sejam suprimidos, apenas se tornam ponto de chegada, não de aproximação.

Para concluir nossas considerações, fazemos uma síntese dos conceitos que melhor

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

tratam desses problemas que envolvem o verbo. Do ponto de vista morfológico, Ferrarezi Junior (2014) afirma que a flexão temporal é a que melhor configura a categoria verbo. Em termos sintáticos, é preciso exceder o padrão de verbo inserido no quadro teórico da GT e olhar para o papel exercido pela categoria nas condições de uso, e o verbo (de modo particular), semanticamente, é uma palavra capaz de dar conta discursivamente do dizer com quem se fala, a respeito de, quando e o que se faz. Assim, seria mais proveitoso se fosse considerado além dos aspectos teóricos problemáticos citados acima.

Por fim, é incontestável a centralidade do verbo para a produção enunciativa e esse reconhecimento se faz presente em todo percurso dos estudos das classes de palavras, desde a mais antiga das gramáticas produzidas, a exemplo da Tékhné Grammatiké, de Dionísio Trácio – base teórica da gramática (BORGES NETO, 2008, 2012; VIEIRA, 2018), até as gramáticas dos dias atuais, como um marcador linguístico de temporalidade, pessoalidade, diferentes flexões, vozes, etc., além de ser uma categoria basilar para as atividades linguísticas de produção enunciativa. Portanto, pelas razões apresentadas, justifica-se a manutenção da categoria verbo como objeto a ser ensinado nos anos iniciais do EF.

Metodologia

Para atingirmos o objetivo de identificar as limitações teórico-descritivas entre a conceptualização da categoria verbo instituída pela GT, concomitantemente aos usos de outros recursos linguísticos, foi necessário realizar uma revisão bibliográfica (MOREIRA, CALEFFE, 2006; GIL, 2008) para trazer a essa produção a contribuição de estudos renomados sobre o tema (BORGES NETO, 2008, 2012; TRAVAGLIA, 2009; FREITAS, SOUSA, 2014; FERRAREZI JUNIOR, 2014; VITRAL, 2017; VIEIRA, 2018) para que as informações apresentadas estivessem assentes em bases teóricas sólidas. Para tanto, selecionamos três gramáticas brasileiras de cunho normativistas (CUNHA, CINTRA, 2006; CEGALLA, 2008; BECHARA, 2009) para, a partir das descrições feitas nesses documentos, refletirmos acerca dos aspectos gramaticais considerados pelos gramáticos para a definição da categoria em estudo.

A escolha pelas gramáticas supracitadas se deu por serem os referenciais gramaticais que norteiam o ensino de gramática em nossas escolas, bem como à produção de material

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

didático para ensino de língua, pois são os conceitos e definições presentes nesses materiais que encontramos nos livros didáticos utilizados para ensino de Língua Portuguesa desde os anos iniciais da escolaridade.

Além disso, elegemos algumas exemplificações acerca dos usos linguísticos da categoria para podermos entender como as pessoas fazem uso deste recurso linguístico, a categoria verbo e a partir deste entendimento pensarmos em situações de ensino de língua mais significativas e estabeleçam relação com os enunciados produzidos pelos falantes e assim, tornem-se significativos por manter uma aproximação entre o que falam e o que a escola ensina aos alunos sobre língua minimizando assim os distanciamentos no processo de transposição didática dos conteúdos. Por fim, selecionamos a descrição metodológica de uma aula observada para melhor configurar os aspectos apresentados.

O trabalho de entrecruzamento entre Linguística Teórica e Linguística Aplicada nos permitiu compreender as limitações acerca das regularidades instituídas pela Gramática Tradicional que envolvem a definição conceitual da categoria verbo, assim como admitir não haver como pré-estabelecer limites para uma língua sem considerarmos as mudanças sócio-históricas da atividade linguística e seu processo contínuo de transformação, como nos mostra as reformas linguísticas e os mais ricos e variados usos da língua pelo povo.

Na subseção que segue, apresentaremos os resultados destacados discutindo acerca dos problemas conceituais que envolvem os aspectos normativos da categoria verbo ensinados na escola em contraponto com enunciados empregados cotidianamente pelos falantes.

Questões normativas envolvendo a categoria verbo no português brasileiro

Conforme apresentado, o verbo é uma palavra que possui características nocionais estabelecidas pela GT (quadro teórico que as instituíram) não contemplar os aspectos pragmáticos.

Em linhas gerais, o verbo como parte do discurso, fechado nos limites que lhes foram postos se mantém preservado nas gramáticas escolares e livros didáticos atuais (VIEIRA, 2018), tal como foi instituído no século I a.C. nos referenciais de tempo, modo, número e pessoa. Para nós, professores contemporâneos, também não poderia ser de outro modo, pois essas são marcas próprias do verbo e não foram encontrados outros traços alternativos que o

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

considere em outras propriedades. Por isso, a expressão continuidade do quadro teórico da GT posta por Borges Neto (2012). Entretanto, é preciso considerar alguns problemas conceituais que envolvem os aspectos ensinados na escola em contraponto com os usos sociais da língua. É sobre essas questões que discutiremos nesse segmento.

À vista disso, Freitas e Sousa (2014) tratam da questão conceitual que envolve a categoria verbo e afirmam que uma palavra pode expressar ação e não exercer morfologicamente essa função, mas as gramáticas normativas não pontuam tal possibilidade; Ferrarezi Junior (2014) versa a respeito da categoria verbo de forma ampla e analisa a relação entre as pessoas do discurso postas pela tradição, bem como sobre seus usos sociais no português brasileiro e apresenta as ambiguidades entre eles; e Azeredo (2015) discute questões conceituais que envolvem os tempos do verbo e também aponta incompatibilidades nocionais referentes as pessoas do discurso, bem como que os tempos verbais, em dadas situações não correspondem ao tempo cronológico. Esses autores atestam que as definições/conceitos delimitados pelo quadro teórico tradicional não dão conta dos falares do PB e, por isso, tomá-las como verdade ignorando os falares da sociedade pode incorrer em muitos enganos.

De fato, o que continua sendo ensinado nas aulas de gramática são as caracterizações morfossintáticas das palavras que suprimem os usos sociais da língua em detrimento do modelo de normatização da língua de prestígio — o modelo gramatical de língua, conforme resultado de pesquisa apresentado em Travaglia (2009), mas uma coisa é certa: não nos comunicamos por palavras isoladamente, nós interagimos através de construções linguísticas mais amplas que constituem sentidos completos — os textos (ANTUNES, 2003). A construção dos textos envolve a capacidade de combinar e recorrer aos conhecimentos linguísticos que possuímos (gramática internalizada) e isso inclui as variações e as inúmeras possibilidades que a língua nos oferece para comunicar. Essas são competências adquiridas pelo falante através da experiência com o falar de sua comunidade desde a infância em que, geralmente, esses saberes não fazem ponto de contato com o que é aprendido nas aulas de português, até porque a escola possui uma língua a ser ensinada – o modelo gramatical de língua.

Nesse contexto de padronização da língua, as observações que seguem tratam de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

questões normativas que envolvem aspectos entre o que é falado em contraste ao que é ensinado nas aulas de verbo. Para tanto, exemplificaremos algumas formas usuais e as postas pela GT, bem como sobre a análise morfológica das palavras (substantivo-verbo).

As palavras podem exercer comportamentos gramaticais distintos e sua caracterização só será bem-sucedida se considerarmos seu contexto de aplicação (FERRAREZI JUNIOR, 2014). Considerando o que foi apresentado em Casado (2019) a respeito da abordagem do verbo nos anos iniciais do EF, as aulas de verbo eram organizadas a partir da apresentação conceitual seguida de exercício para identificação da categoria segundo a definição, culminando com a conjugação de alguns verbos segundo a terminação para por fim, sistematizar o estudo através do reconhecimento de alguns verbos com base na conjugação praticada.

Para melhor ilustrar, pensemos no exemplo: A luta foi perdida. Se analisarmos na oração, a palavra que possui a função de se referir a algo (luta) e situá-lo temporalmente é foi, mas se o que ensinamos a nossos alunos foi identificar numa frase a flexão de algumas palavras conforme um modelo terminativo, a palavra luta (que, na oração, é um substantivo = classe gramatical que dá nome aos seres) pode ser confundida e, provavelmente, será, com a flexão da 3.ª pessoa do singular do verbo lutar no presente (Eu luto, tu lutas, ele luta). Essas são falsificações que buscamos evitar quando pensamos numa educação linguística que se sobrepõe às terminologias.

Bagno (2011) assegura que a categoria verbo nos força a investigar as pessoas do discurso, além de outras propriedades de funcionalidade que, no que lhe concerne, respeitadas as condições de uso, recebem tratamento didático nulo.

Quadro 1 – Pessoas do discurso: GT e usos

PESSOAS DO DISCURSO - GT			PESSOAS DO DISCURSO – USOS		
(SINGULAR)	Eu Tu Ele(a)	1.ª 2.ª 3.ª	(SINGULAR)	Eu Tu, *você* Ele(a)	1.ª 2.ª 3.ª
(PLURAL)	Nós Vós Eles(as)	1.ª 2.ª 3.ª	(PLURAL)	Nós, *a gente* Vós, *vocês* Eles(as)	1.ª 2.ª 3.ª

Fonte: quadro organizado pelos autores.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Outro ponto interessante diz respeito às questões normativas que envolvem a relação de pessoalidade, citaremos exemplos de referenciação às 1.ª, 2.ª e 3.ª pessoas do discurso: Eu/Tu/Ele(a)/Nós/vós/Eles(as) delimitadas pela GT, bem como às formas alternativas empregadas no nosso falar para nos referir ao interlocutor. Referimo-nos, especificamente, à substituição do Tu (2a pessoa do singular) por Você, Nós (1.ª pessoa do plural), pelo A gente e Vós (2.ª pessoa do plural) e pelo Vocês (FERRAREZI JUNIOR, 2014), típica do Português brasileiro.

A título de exemplo, se observarmos uma conversa entre duas pessoas será mais comum ouvirmos o termo Você (2.ª pessoa singular PB) em substituição ao Tu (2.ª pessoa singular tradicional). Exemplo: Você pode, eu não (falar brasileiro) em detrimento do Tu podes, eu não (padrão tradicional) (OLIVEIRA, 2021). É habitual no falar brasileiro encontrarmos situações em que se diz: A gente correu até a margem. Não estamos dizendo, com isso, que Nós corremos até a margem não seja falado. Da mesma forma que a expressão Vós perdeu seu lugar no falar cotidiano brasileiro para o Vocês, a forma pronominal Vós é mais comumente encontrada em textos históricos e, certamente, numa conversa informal, não ouviremos a expressão Vós sereis indicados, mas Vocês serão indicados.

A função dessas discussões é mostrar que o verbo, assim como outras unidades morfológicas, são constituintes do nosso falar. Por isso, o ensino desses aspectos não deve pautar-se em abstrações linguísticas, mas na língua real da comunidade em direção à formalidade, sobretudo no Ensino Fundamental. Os exemplos apresentados atentam para problemas do contexto histórico atual, mas como a língua é uma construção em movimento poderá apresentar futuramente outras variantes no português brasileiro, bem como expressões que fazemos uso em dado momento poderão cair em desuso.

Os dados apresentados revelam uma situação problemática para o ensino de língua/gramática atual, pois se não considerados tais usos naturalizados, fazer a transposição dos conteúdos gramaticais sem que haja um processo de sistematização reflexivo sobre as mudanças linguísticas ocorridas, o ensino se distancia da realidade linguística dos falantes e dessa forma, não desenvolverá o objetivo primordial do ensino de gramática, o desenvolvimento da competência linguística. A impressão que se tem da gramática ensinada na escola é que não é a mesma estrutura que organiza os enunciados que produzimos para nos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

comunicar, mas sim uma gramática só da escola (ANTUNES, 2014). Isso não é o que propõe a perspectiva de gramática funcional que, segundo Neves (1997), corresponde a compreensão de uma rede de significados produzidos entre sintaxe, semântica e pragmática, para quem a Gramática Funcional

> [...] constitui uma teoria de componentes integrados, uma teoria funcional da sintaxe e da semântica, a qual, entretanto, só pode ter um desenvolvimento satisfatório dentro de uma teoria pragmática, isto é, dentro de uma teoria da interação verbal. Requer-se dela que seja, pois, que seja "pragmaticamente adequada", embora se reconheça que a linguagem só pode funcionar comunicativamente por meio de arranjos sintaticamente estruturados (NEVES, 1997, p. 25).

O ponto de vista da funcionalidade linguística (NEVES, 1994; 1997) abriga em seu guarda-chuvas uma compreensão ampla acerca do sistema linguístico que estrutura a produção enunciativa, da interdependência entre sintaxe, semântica e pragmática à comunicação, bem como reconhece que o tratamento funcional à gramática nos permite compreender como se estrutura a linguagem, o que proporciona aos falantes fazer uso, cada vez mais, dos recursos linguísticos disponíveis. A autora sintetiza este pensamento defendendo haver "um relacionamento íntimo entre as determinações do discurso e da gramática" (NEVES, 1997, p. 25).

Em *Uma visão geral sobre a gramática funcional* a autora assegura que:

> [...] uma teoria da gramática não deve contentar-se em expor as regras da língua como uma finalidade em si, mas deve tentar, o quanto possível, explicar essas regras em termos de sua funcionalidade em relação aos modos como são usadas e em relação aos propósitos desses usos (NEVES, 1994, p. 124).

À vista disso, dialogamos a respeito da inutilidade de sermos ensinados, muitos de nós durante toda vida escolar, bem como já reproduzimos em nossa prática pedagógica os mesmos procedimentos de ensino de gramática a partir da introdução conceitual das categorias gramaticais, depois seguem as atividades escritas para, segundo o conceito, serem identificados elementos específicos segundo o que foi solicitado e outras séries de proposições seguindo a mesma lógica. A gradação dos desafios de emprego dos recursos linguísticos impostos aos alunos, desde os primeiros anos do Ensino fundamental, mantém

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

uma distância considerável dos usos que os mesmos fazem nas situações de interação no dia a dia. E é dentro desta interação verbal, em direção à descrição linguística, que a GF ocupa um espaço frutífero.

Os estudos linguísticos recentes argumentam a favor de uma abordagem linguística contextualizada e capaz de conciliar o que é ensinado às práticas usuais da língua (NEVES, 2003; BORTONI-RICARDO, 2014; ANTUNES, 2014). Por isso, acreditamos que o grande desafio para os professores de Língua Portuguesa é criar situações de ensino que contribuam para o uso eficiente da língua, mas se continuarmos a ensiná-la de modo figurado fica cada vez mais longe obter tal progresso.

À vista disso, o mais atualizado parâmetro para a educação brasileira — a BNCC (2017), reitera a proposta inaugurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de uma concepção de língua como instrumento de interação. Para tanto, os professores estão empreendendo esforços para criarem situações de ensino mais produtivas. Destacamos da pesquisa um excerto que configura a organização didático-metodológica de ensino da categoria nos anos finais do EF I.

Quadro 2 – Descrição de aula

Aula 3	Tempo do verbo	Leitura compartilhada realizada pela professora com exploração da semiose textual e biografia do autor.	Leitura de tirinha, atividade impressa que propunha: circular os verbos nas frases, empregar o verbo corretamente nas frases, preenchimento de cruzadinha com os verbos no tempo pedido, completar frase, conjugar de acordo com a terminação. A correção se deu individualmente.	Nesta atividade foi incluído o gênero como ferramenta.

Fonte: quadro organizado pelos autores.

A aula recortada evidencia, sumariamente, o panorama das escolhas metodológicas empregadas para o ensino da categoria gramatical verbo no contexto investigado. Como podemos notar, a metodologia empregada para o ensino de dada categoria se assenta no que nomeamos, segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p. 55), de perspectiva teórica conciliadora que reflete "influências teóricas oriundas da linguística e da tradição gramatical" por integrar ao estudo da estrutura o gênero textual. Contudo, o mesmo tem exercido uma função ainda distante do que propõe o funcionalismo, mas representa avanço no tangente ao ensino de língua.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Na continuidade da pesquisa, realizamos uma palestra com os professores e na sequência elaboramos uma sequência de atividades na perspectiva funcional. Depois da elaboração foi realizada uma entrevista e desta recortamos um fragmento para demonstrar o impacto de tal intervenção.

> Com essa forma de planejamento de ensino de gramática o aluno dispõe de um conjunto de informações que ele será capaz de participar da construção de definições de verbo, substantivo, adjetivo, pronome e assim sucessivamente. Essa proposta trouxe contribuição na forma de pensar a relação de ensino-aprendizagem, conduzindo o aluno a construir suas próprias opiniões e definições, sabendo que aprender a língua faz parte desse desenvolvimento (Relato escrito, P1).

> Então:: dentro das atividades que foram elaboradas a gente buscou o tempo inteiro é através dos textos fazer com que a gramática fosse inserida dentro do texto e com isso facilitar com que o aluno ... fosse de forma gradativa vendo ... percebendo o que é o verbo ... Antes nós tínhamos o conceito e tínhamos as atividades ... com o texto não ... o aluno ... vai ser aquela pessoa que vai interagir com o texto ... eu não vou precisar usar as definições como vinha fazendo nas atividades anteriores ... Nas atividades anteriores tinha mais frases ... é:: ele ((o aluno)) conjugava de acordo com o modelo ... os textos era ... leitura e discussão e agora não ... com as atividades eles dispõem de um conjunto de informações onde ele mesmo pode participar das construções ... Com relação aos textos era tudo muito separado ... Tinha ... né? a gramática ... ortografia ... produção de textos ... ela veio ((esta proposta)) pra unificar ... agora que tendo sempre esse cuidado ... né? de fazer uma amarração no final
> (Relato oral, P2).

Como se ver, a intervenção realizada demonstrou ter contribuído para organização didático-metodológica para ensino da categoria. A forma de planejamento citada por P1, determina o alcance dos objetivos pretendidos e tal aspecto é reiterado por P2 que situa o texto como unidade de estudo dos recursos linguísticos e como deve ser, na perspectiva funcional, o processo de sistematização.

Diante do exposto, reiteramos que o desenvolvimento do eixo da Análise Linguística/semiótica, da área de linguagens/Língua portuguesa, possibilitará aos alunos, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, construir sentidos coerentes para as produções orais e escrita adequando o modo de falar as situações sociais de uso da língua ao contexto, seja ele de monitoração ou não, ou seja, fazer o uso eficiente da língua/linguagem. Contudo, destacamos que essas dimensões linguísticas apontadas só seguirão nesse

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

direcionamento se os aspectos gramaticais receberem um tratamento didático-pedagógico reflexivo, ou seja, se os recursos linguísticos forem compreendidos na perspectiva de funcionalidade.

Considerações finais

A atividade de ensino, uma prática institucionalizada, está organizada em torno de orientações metodológicas tendo em vista os objetivos que se pretende alcançar. Especificamente, o ensino de gramática é ministrado desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e se estende durante todo decurso escolar visando desenvolver a boa arte da leitura e escrita.

Neste trabalho, inicialmente problematizamos acerca das limitações normativas que compreendem a categoria verbo no contexto do português brasileiro bem como, a insuficiência de limitar-se aos aspectos normativos abordados dos manuais de gramática e preservados na atividade de ensino (TRAVGLIA, 2009).

Com isso, não se quer dizer que sistematizar a categoria verbo seja algo ultrapassado ou que o correto seria pensar o verbo a partir, apenas, de tendências renovadas. Nada disso! O que almejamos nessa discussão é potencializar a capacidade de observação, reflexão e analítica dos alunos e uma compreensão acerca da estruturação e funcionamento da língua materna. Os conceitos instituídos, nessa perspectiva, serão tomados como ponto de chegada. E é a partir da conceptualização apresentada pela gramática tradicionalmente elaborada que os alunos refletirão acerca das limitações postas e que eles poderão, a partir de uma prática reflexiva ampliar o conceito determinado, apontar inconsistências e/ou elaborar uma caracterização condizente aos aspectos observados.

Outra contribuição desse estudo é o reconhecimento da categoria como um recurso constituinte do nosso repertório linguístico que excede a definição/conceito postos pela GT bem como, trata da indispensabilidade de ter um tratamento pedagógico em sua dinamicidade aplicada da língua compreendendo suas funções semânticas, sintática e pragmática num processo de sistematização considerando a historicidade do português brasileiro.

Sabemos que o livro didático de Língua Portuguesa é o material mais próximo dos professores, refiro-me à área de linguagem, e que integra as atividades didáticas que facilitam

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

seu trabalho pedagógico e gramaticalmente falando (verbo), a conceptualização do verbo e sua sistematização segundo princípios do Paradigma Tradicional de Gramatização — PTG.

Diante das considerações teóricas acerca da compreensão de língua tanto como estrutura como instrumento de interação (ANTUNES, 2003; TRAVAGLIA, 2009), surge uma abordagem gramatical que se propõe a compreender esses aspectos num processo de sistematização que trata, metodologicamente, o estudo do sistema/estrutura numa intersecção entre os usos da língua e a produção discursiva. Dessa forma, a estrutura, uma parte importantíssima acerca dos estudos em linguagem para os alunos, não foi excluída ou mesmo secundarizada, pelo contrário, pretende-se fazer um tratamento dos aspectos sintáticos e semânticos contíguos aos referenciais pragmáticos.

Em síntese, os professores de Língua Portuguesa lidam com críticas direcionadas ao ensino de gramática orientado pelos paradigmas tradicionais de gramática (VIEIRA, 2018), o que os leva a repensar seus fazeres pedagógicos e a partir dessa "práxis" (re)construindo e ampliando os conceitos instituídos a partir de um novo ordenamento das ocorrências linguísticas tomando o sistema como parte constitutiva da língua materna e assim sendo, construir critérios nocionais mais coesos à funcionalidade do verbo.

Por fim, reconhecemos as limitações nocionais postas pela GT e reiteramos a indispensabilidade de repensar, junto aos alunos, os conceitos instituídos de modo a ressignificar as aulas de Língua Portuguesa/Língua Materna. Desse modo, evidenciamos que não é uma iniciativa tão simples para os professores (re)considerar suas certezas metodológicas, mas que hoje há uma preocupação maior no processo de sistematização das produções linguísticas que compreende tanto com os aspectos semânticos quanto os morfológicos e discursivos-pragmáticos (CÂMARA JUNIOR, 2001, CASTILHO, 2010).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. *In*: ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

AZEREDO, J. C. O tempo do verbo e a lição dos velhos gramáticos. *In*: André C. Valente.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. cap. 13.

BAGNO, Marcos. No princípio era o verbo. *In*: BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. cap. 12.

BECHARA, Evanildo. Verbo. *In*: BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. cap.6.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BORGES NETO, J. De que trata a linguística afinal? *In*: BORGES NETO, J. **Ensaios de filologia da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 31- 49.

BORGES NETO, J. **Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura?** Todas as Letras, vol.14, n.1, 2012. São Paulo: Mackenzie, p. 87-98.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris [et al.]. **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acessado em: 30 de junho de 2022.

CÂMARA JR, Joaquim. A classificação dos vocábulos formais. *In*: CÂMARA JR. **Estrutura da língua portuguesa.** 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 77-80.

CASADO, S. F DE P. **Perspectivas paradigmáticas e contribuições metodológicas no ensino de verbo nos anos iniciais do nível fundamental.** Dissertação de Mestrado apresentada ao POSLE/UFCG, Campina Grande, 129 p. 2019.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Verbo. *In*: CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Joao Sa de Costa, 2006[1984]. cap. 13. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1LShG4KTqDQlc1ZylusG5qzh-DP_16zgk/view?usp=sharing >. Acessado em: 5 de junho de 2019.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **O estudo dos verbos na educação básica**. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *In*: NEGRÃO, E.V.; MÜLLER, A. L. (Orgs.). **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 34-101.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo "gramática"? I*n*: NEGRÃO, E.V.; MÜLLER, A. L. (Orgs.) **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 11-33.

FREITAS, V. A de L. SOUSA, M. A. F. de. Verbos impessoais: variação no uso de haver, ter e fazer. *In*: Stella M. Bortoni-Ricardo [et al.]. **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. cap. 6.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

NEVES, Maria Helena da Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena da Moura. Funcionalismo e linguística do texto. **Revista do GEL**, São Paulo, v 1, n. 1. p. 71-89, 2003. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1KyR8axEUIaVan0tJX2jgP5unRqxsOcwC/view?usp=sharing>. Acessado em: 9 de junho de 2019.

NEVES, Maria Helena da Moura. Uma visão geral da gramática funcional. **ALFA**, vol. 38, 1994.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Funcionalismo, cognição e ensino de Língua Portuguesa. *In:* MATOS, D. P. de. **Sintaxe na linguística funcional.** João Pessoa: Editora UFPB, 2021. cap. 1, p. 16-36.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional: história crítica**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2018.

VITRAL, Lorenzo. **Ensino de gramática na contemporaneidade**. Work. Pap. Linguíst. 18(2) 239-257, Florianópolis, ago./dez., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2017v18n2p239>. Acessado em: 5 de junho de 2019.

Submissão em: 31/01/2022.
Aceito em: 04/09/2022.

Citações e referências
conforme normas da:

ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

BRANQUITUDE E PRIVILÉGIOS

Janete Santos da Silva Monteiro de Camargo[1]
Eliane Rose Maio[2]
Teresa Kazuko Teruya[3]

Resumo: A presente investigação surgiu a partir da inquietação provocada pela disciplina Educação Escolar e Diversidade, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), após discutirmos sobre o tema da redação do vestibular da UEM, realizado no ano de 2021, com o título: "O racismo em questão no Brasil: privilégios brancos em discussões atuais". Assim, esta análise pretende discutir o conceito de branquitude e os tipos de privilégios que é possível obter em razão disso. Para alçar o objetivo proposto, nos utilizamos da pesquisa bibliográfica. Verificamos a complexidade do conceito de branquitude e o quanto é possível adquirir privilégios por esse motivo. Também evidenciamos a relevância da disciplina cursada por promover debate acerca de uma educação inclusiva, que respeita e valoriza a diversidade.

Palavras-chave: Educação Escolar. Identidade. Branquitude. Privilégios.

WHITENESS AND PRIVILEGE

Abstract: The concept of the present research was constructed from a concern raised by the discipline School Education and Diversity, offered by the Graduate Program in Education at the State University of Maringá (PPE/UEM), after a discussion about the essay theme from the UEM's admission exam, held in 2021, with the title: "Racism in question in Brazil: white privileges in current discussions". So, this analysis intends to discuss the concept of whiteness and the types of privileges that can be obtained because of it. To reach the proposed objective, we used bibliographical research. We verified the complexity of the concept of whiteness and how it is possible to acquire privileges because of it. We also highlighted the relevance of the course taken by promoting debate about an inclusive education, which respects and values diversity.

Keywords: School Education. Identity. Whiteness. Privileges.

[1]Mestranda do PPE, Programa de Pós-graduação em Educação, da UEM (Universidade Estadual de Maringá-Integrante dos Grupos de pesquisa; GPEMEC, Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais e ARTEI-Grupo de Pesquisa em Arte, educação e Imagens, ambos pela UEM/Maringá, Paraná. E-mail de contato: janetessmc@gmail.com

[2]Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestrado em Psicologia (UNESP/Assis); Doutorado e Pós-doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). Professora do programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da UEM. Líder do Grupo de Pesquisa: NUDISEX - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual. E-mail de contato: elianerosemaio@ayahoo.com.br

[3]Pós-doutora pela UnB (Universidade de Brasília). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Silva. Professora aposentada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Voluntária do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e doutorado) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais (GPEMEC/UEM). E-mail de contato: tkteruya@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

LA BLANCURA Y LOS PRIVILEGIOS

Resumen: La presente investigación surgió de la inquietud que suscita la disciplina Educación Escolar y Diversidad, que ofrece el Programa de Posgrado en Educación, de la Universidad Estadual de Maringá (PPE/UEM), luego de discutir el tema de la redacción del examen de ingreso a la UEM, realizado en 2021, con el título: "El racismo en cuestión en Brasil: privilegios blancos en discusiones actuales". Así, este análisis pretende discutir el concepto de blanquitud y los tipos de privilegios que es posible obtener como resultado. Para alcanzar el objetivo propuesto, se utilizó la investigación bibliográfica. Verificamos la complejidad del concepto de blancura y hasta qué punto es posible adquirir privilegios por esta razón. También destacamos la relevancia del tema estudiado para promover el debate sobre una educación inclusiva, que respete y valore la diversidad.

Palabras clave: Educación escolar. La identidad. La blancura. Privilegios.

Introdução

Esta investigação surgiu a partir de uma discussão acerca do tema da redação do vestibular da Universidade Estadual de Maringá, UEM, que foi "O racismo em questão no Brasil: privilégios brancos em discussões atuais", que ocorreu na disciplina de Educação de Diversidade, ofertada pelo PPE/UEM (Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá), desse modo, esta pesquisa pretende discutir o conceito de branquitude e os tipos de privilégios que é possível obter em razão disso. Destacamos que o debate se concentrou nos privilégios da branquitude e, nesta análise, sentimos necessidade de abordar também conceitos de branquitude definidos por autores (as) renomados (as).

Para tanto, nos utilizamos da pesquisa bibliográfica, que é realizada a partir de pesquisas anteriores, na qual podemos encontrar como fontes materiais impressos ou digitais como teses, livros, artigos acadêmicos, dicionários, enciclopédias, publicações em periódicos etc. e que utiliza-se de categorias teóricas ou analíticas realizadas por pesquisas antecedentes. (Antonio Carlos GIL[4], 2002; Antonio Joaquim, SEVERINO, 2013;). Nosso respaldo teórico encontra-se na corrente teórica dos estudos culturais.

Embora seja praticamente impossível de separar o conceito de branquitude das questões raciais, ideológicas, sociais, culturais, políticos, econômicos e relações de poder e identidade racial, racismos. Assim, decidimos abordar a temática dividida em subtítulos

[4] Optamos por trazer o nome completo dos/as autores/as, para dar visibilidade à mulher, que geralmente traz consigo um sobrenome masculino. Também optamos por escrever o nome completo no decorrer do texto, na primeira vez que o(a) autor(a) foi citado(a).

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.13993
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

como: Branquitude: origem e definições e branquitude: educação. Destacamos que ambos os subtítulos contêm excertos que enfatizam as relações de poder, racismos e os privilégios da branquitude.

Branquitude: origem e definições

O tema da redação do vestibular da Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2021, que ocorreu no mês de maio, " O racismo em questão no Brasil: privilégios brancos em questões atuais!" causou polêmicas nas mídias locais e gerou discursos racistas nas redes sociais. Com isso, percebemos manifestações de pessoas brancas, que gozam de privilégios, expressando suas opiniões racistas, mas que não assumem que as têm. Na aula da disciplina de Educação Escolar e Diversidade, discutimos sobre os privilégios da branquitude, notamos que esse assunto é recente e que muitas pessoas que performam-se na branquitude nunca tinham sequer pensado que aproveitam dessa distinção. Pensando nisso, sentimos a necessidade de conceituar branquitude, sem desmembrá-lo dos atravessamentos sociais, políticos, econômicos, relações de poder, questões culturais e identitárias que envolve o vocábulo.

Lourenço Cardoso (2010) aponta como precursor dos estudos de branquitude o autor Alberti Memmi, que analisou as relações do opressor e do oprimido, teorizou suas matizes sob o ponto de vista de colonizador e colonizado, embora o autor Memmi tenha realizado pesquisa acerca do africano, não escreveu obrigatoriamente sobre as relações do negro e branco. Cardoso (2010) desenvolveu estudos acerca da branquitude crítica e acrítica e esses termos surgiram através das pesquisas do *critical whiteness studies* dos Estados Unidos. Esse autor salienta que "a literatura científica sobre a identidade racial branca de língua inglesa, assim como a de língua portuguesa, [...] concentram-se em pesquisar os tipos de racismos praticados por brancos que discordam da tese de superioridade racial branca". (CARDOSO, 2010, p. 612).

> "[...] a branquitude crítica que desaprova o racismo "publicamente", e a branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo, a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos." (CARDOSO, 2010, p. 611).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Cardoso (2010) chama atenção para o fato da branquitude crítica, publicamente, desaprovar o racismo, mas não significa que faça isso num ambiente privado e ressalta que a branquitude acrítica assume que é superior aos não brancos, tornando-se assim racistas. Destaca também que na branquitude crítica, o cidadão desaprova os privilégios conquistados em razão de sua identidade racial, enquanto que na acrítica, os cidadãos argumentam constantemente sobre a superioridade racial. Assim, "a compreensão dos múltiplos aspectos característicos da branquitude pode resultar na maior complexificação das diferentes formas de privilégios obtidos pelos brancos em práticas racistas, por vezes sutis." (CARDOSO, 2010, p. 616).

Desde 1990, há estudos nos Estados Unidos acerca da temática da branquitude, e essas pesquisas são comuns nesse país, elas relacionam esse tema à categoria analítica e política. Desse modo, no Brasil, o autor Gilberto Freyre sugeriu o uso do vocábulo em suas análises no ano de 1962, relacionando-o à identidade branca e fez uma analogia ao vocábulo negritude. Porém, o primeiro pesquisador a realizar estudos sobre a identidade branca foi o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982) em seu livro " A Patologia Social do "branco" brasileiro" e usava o termo brancura, que na literatura atual tem o mesmo significado do vocábulo branquitute. (CARDOSO, 2010; 2011) distingue brancura de branquitude: brancura diz respeito aos aspectos físicos que ajudam a identificar a pessoa como branca pela pele clara, cor dos lábios, cabelos, etc e branquitude também diz respeito a traços físicos que identificam uma pessoa a um grupo, mas a diferenciação vai além dessas características, a brancura seria também um dos traços da própria branquitude, uma pessoa pode se identificar como branca, mesmo sem ter brancura. Para entendermos melhor esses conceitos traremos mais autores.

Assim, Willian Luiz da Conceição (2017) afirma

> as preocupações de compreender os mecanismos ideológicos de ação do racismo à brasileira surgiram desde que o ditado "negro de alma branca" apareceram como "elogio", apregoados a mim e outros negros que buscavam romper os laços da discriminação ou detinham características sociais atribuídas apenas aos brancos, como: escolaridade, erudição e formas de postura. Essas, quando "alcançadas" por um negro, sempre apareceram como um "elogio", evidenciando a cultura e os valores brancos, mais uma vez, como superiores. (CONCEIÇÃO, 2017, p. 24).

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.13993
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ainda Conceição (2017) argumenta que a brancura, portanto, é vista como superioridade. A alma branca era princípio vital e, com isso, surge o fenômeno da branquitude marcado pela história, interseccionalidade e desigualdades sociais, relacionadas as marcas do colonialismo. Desse forma, inferimos que elogios como "negro de alma branca" proferidos por pessoas brancas, são ditas com a intenção de elogiar, mas trata-se de uma expressão extremamente racista.

Ainda mais, "branquitude é um registro complexo, uma teoria de atores definidos por uma política de diferença, sujeitos a uma inconstância da história, do poder e da cultura." (Maria Aparecida BENTO, 2002, p. 163).

Por outro lado, para Liv Sovik (2009)

> A branquitude é atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide, é uma prática social e o exercício de uma função que reforça e reproduz instituições, é um lugar de fala para o qual uma certa aparência é condição suficiente. A branquitude mantém uma relação complexa com a cor da pele, formato de nariz e tipo de cabelo. Complexa porque ser mais ou menos branco não depende simplesmente da genética, mas do estatuto social. Brancos brasileiros são brancos nas relações sociais cotidianas: é na prática — é a prática que conta — que são brancos. A branquitude é um ideal estético herdado do passado e faz parte do teatro de fantasias da cultura de entretenimento.(SOVIK, 2009, p. 50).

Assim, depreeendemos que somente o fato de ter a melanina da pele clara já coloca o branco no topo da pirâmide, já lhe atribui um lugar de fala, poder de estar incluído dentro de uma elite hegemônica. Quando atribui à branquitude a complexidade, Sovik (2009) refere-se ao fato que as relações sociais também determinam quem é branco, circunstância que é abordada nas pesquisas do psiquiatra negro Fanon (2020), na qual argumenta que por atuar no campo da medicina e obter privilégios sociais já era motivo para que colegas o denominassem de branco.

Enfatizamos que estudos sobre branquitude estão relacionados à identidade branca e Stuart Hall (2003), Kathryn Woodward (2004) e Tomaz Tadeu da Silva (2004, 2011) argumentam que a identidade é cambiável, está sempre em construção e muda de acordo com o tempo, espaços de poder e contextos em que os sujeitos estão inseridos. Para Cardoso [...] ser branco pode significar ser poder ou estar no poder " (CARDOSO, 2010, p. 611). Silva (2011) acrescenta que as relações de poder estão envolvidas na constituição e manutenção de identidades.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Compreendemos que a identidade é construída em cada ser humano constantemente e varia de acordo com a situção e que nos estudos de branquitude há uma constante relação com o poder. Para Woodward (2004), a identidade nos acompanha desde o nascimento até a morte. Afirma também que na política da identidade raça, etnia, gênero e classe são centrais, pois o processo de formação de identidade se dá tanto do apelo pela identidade hegemônicas, quanto pela resistência dos movimenos sociais.

Da mesma forma, schucman (2005) argumenta que " [...] ser branco no Brasil é ter a pele relativamente clara, funcionando como uma espécie de senha visual e silenciosa para entrar em lugares de acesso restrito" (SCHUCMAN, 205, p. 171).

Sovik (2009) comenta sobre a branquitude.

> A supervalorização do branco é um fenômeno mundial, com particular vigência em lugares que foram colonizados por europeus que implantaram a escravidão. A branquitude, na visão de críticos estrangeiros, não é uma abordagem teórica, mas um objeto com "estruturas internas complexas e medonhas", uma "categoria de análise", "conjuntos de fenômenos locais complexamente arraigados na trama das relações socioeconômicas, socioculturais e psíquicas [...], um processo, não uma 'coisa'". Esses críticos apontam para a vinculação do conceito ao contexto: para eles, a definição de quem é e não é branco é construída em processos históricos, mais do que é comum entre conceitos. Por causa de seu arraigamento em circunstâncias, a branquitude é um problema que precisa ser teorizada, mais do que um conceito pronto para ser modificado e adaptado a novos contextos (SOVIK, 2009, p. 18).

Com a pesquisa de Sovik (2009), reafirmamos que a branquitude é relacionada aos fatores econômicos, socioculturais e psíquicos. É uma forma de pensamento determinada pela elite dominante branca que dita as normas e estabelece como padrão a raça branca. Tudo o que está fora disso, está fora do padrão. A branquitude deve ser teorizada e problematizada, pois vai além de uma pigmentação de pele.

Demais, Sovik (2014) defende que a " branquitude é relacional, para pensar sobre ela, temos que perceber as relações entre brancos e não brancos". (SOVIK, 2014, p. 163). Por isso, nos reportamos ao pesquisador Stuart Hall, que, embora seja um pesquisador da negritude, é muito importante para entender a branquitude, porque foca a atenção na biografia de cada um, na descrição de vida que refere-se à identidade. O autor se preocupa com a história e os processos lentos ocorridos nela, preocupa-se com as circunstâncias que vivemos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

no presente. Ao estudar os racismos, questiona se algo mudou no presente e cita como estratégia para combater esses racismos é reconhecer e valorizar a cultura da diáspora negra e, com isso, conseguiremos destronar a branquitude de seu olhar soberano. (SOVIK, 2014).

Diante disso, a identidade é construída a partir da diferença é mutável e está diretamente associada às vivências de cada um, aos valores e crenças que cada indivíduo possui. (HALL, 2006).

No livro Cultura e Representação, de Stuart Hall (2016), no capítulo "O espetáculo do Outro", o autor problematiza imagens de negros e negras e argumenta que através delas se constrói a diferença. Questiona os estereótipos lançados contra a população negra de acordo com o imaginário colonialista que associa ao negro e à negra estereótipos de preguiça, infantilidade, malandragem etc. (HALL, 2016).

Percebemos que quando Hall (2016) questiona e problematiza os esterótipos, ele discute também o pensamento colonial e sugere a descolonização dessa concepção. Corrobora com as pesquisas de Hall (2016), acerca da descolonização do pensamento colonial, os estudos de Grada Kilomba (2019), vítma de racismo, que prova que ainda há resquícios desse juízo na sociedade contemporânea e de Fanon (2008, 2020) que denuncia o racismo em razão da cor de pele e comenta que ele mesmo foi vítima de racismo.

No Dossiê sobre a Branquitude, publicado pela ABPN (2014), e na apresentação, Schucman e Cardoso (2014, p. 05) conceituam branquitude da seguinte forma:

> [...] branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como um lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, dessa forma significa, ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietario de privilégios raciais, simbólicos e materiais.(SCHUCMAN; CARDOSO, 2014, p. 05).

Com essa definição, compreendemos que só pelo fato de ser uma pessoa branca já detém privilégios, pois ser pessoa branca é estar no lugar privilegiado na hierarquia racial, significa que essa criatura é detentora de poder e, por meio dele pode classificar as outras como não brancas. As pesquisas de Eva Alves Lacerda (2018) apontam que nos livros didáticos de Arte analisados, "Por toda Parte e Projeto Mosaico", predominam a representação da branquitude. Ressaltamos que para compreender branquitude é necessário

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

entendermos as relações de poder.

No livro **Aqui Ninguém é branco,** Sovik (2009), escrito para pensar a branquitude como um problema social e político, explica que ser pessoa branca no Brasil significa desempenhar papel com certa autoridade que permite baixar as barreiras no trânsito, não é só um lugar de fala. Assim, mais uma vez, notamos a presença das relações de poder que envolvem as relações sociais, ser branco é ser contemplado de privilégios.

Outrosssim, Michel Foucault (2014), na obra "Microfísica do Poder", discute as relações de poder e cita a universidade como um espaço de privilégios por meio do domínio de saber, também critica o poder dos(as) historiadores(as) que escrevem a história sob seu ponto de vista e, com isso, visibilizam determinados grupos e saberes e ocultam outros. Argumenta que o tribunal não é um lugar "natural" de justiça, mas a função histórica de dominá-la, reduzi-la e sufocá-la pelos poderes instituídos pelo Estado.

No artigo "Branquitude e poder: revisitando o medo branco no século XXI", Schucman (2014) entrevistou várias pessoas e uma delas diz que tem uma loja no centro de uma cidade e que seus/suas clientes são pessoas brancas, por isso não contrata para trabalhar em seu estabelecimento comercial as pessoas negras, mas não se acha racista. Outra entrevistada, que trabalha numa indústria farmacêutica internacional, diz que reconhece que há racismo na sociedade, que as pessoas brancas têm privilégios e entende que as pessoas negras não estão nesta indústria farmacêutica e em outros setores internacionais porque a empresa exige "boa aparência". Schucman e Cardoso (2014) concluem que embora as duas pessoas admitam que têm privilégios, não querem abrir mão deles.

André Sidnei Musskopf (2019), pesquisador branco, reconhece os privilégios que tem devido sua branquitude "Não foi senão muito mais tarde que percebi todos os privilégios e oportunidades que essa minha identidade percebida e que eu de diversas formas performava me garantia e ainda me garante".(MUSSKOPF, 2019, p. 216). Da mesma forma, Edith Pisa (2005), Schucman (2014) e Sovik (2009, 2014) abordam os privilégios da branquitude em suas pesquisas e reconhecem suas próprias regalias .

Já Djamila Ribeiro (2017) analisa o privilégio da branquitude quando argumenta que as desigualdades são criadas pelo modo de como o poder articula essas identidades. As diferenças resultam de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos e oprime

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 237-254, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.13993
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

outros, por exemplo, na seguinte situação: quando há pessoas brancas dizendo que somente elas pensam na coletividade e, por outro lado, quando uma pessoa negra reinvindica seus direitos é chamada de "egoísta".

A autora Ribeiro (2017) deixa explícito o privilégio da branquitude. Ela o aborda e argumenta que se tornam diferentes na sociedade todas as pessoas que não se encaixam nos padrões eurocêntricos Desse jeito, percebemos que a sociedade segrega e exclui a negritude em detrimento da branquitude.

No livro "Memórias de plantação: episódios do racismo cotidiano*"* (KILOMBA, 2019), fruto de seu Doutorado, Grada Kilomba trabalha com diversos episódios de racismo no cotidiano e nos faz entender que realmente ele se encontra inserido em nosso cotidiano. Ela chama a atenção sobre a nossa língua portuguesa por ser sexista e da necessidade de incluirmos a diversidade, começando pela quebra de paradigmas impostos pela própria língua, mas que por meio das linguagens como: dança, música, teatro, literatura, artes plásticas, etc., podemos combater a norma cultural, racial e social ditadas pela classe hegemônica. (KILOMBA, 2019).

Assim, "[..]a hierarquia racial continua vigente e, em um conflito eventual, ela reaparece, enfraquecendo a posição de pessoas negras." (SOVIK, 2009, p. 50).

Deste modo, pudemos verificar que o conceito de branquitude é complexo e está diretamente relacionado com questões sociais, identitárias, políticas, econômicas, etc. e ressaltamos que nosso desejo é ver a população negra adentrando nos diversos espaços de poder, para que assim, conquistem a igualdade social .

Branquitude e educação

A relevância da temática da branquitude também motivou diversos pesquisadores a observarem de que forma este conceito é visto no âmbito escolar.

Luciana Alves (2012) pesquisou professores/as da Educação básica por meio de entrevistas semiestruturadas. Algumas respostas se autodeclararam brancos e outras negros. A pesquisadora perguntou às pessoas entrevistadas sobre o significado de ser branco. Trouxemos, abaixo, a síntese das respostas obtidas por Alves (2012).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Nos depoimentos dos professores participantes da pesquisa, a brancura se evidenciou como um valor, um ideal ético, estético, econômico e educacional que pessoas negras e brancas buscariam alcançar ao longo de sua trajetória de vida, fosse simbolicamente, por meio do cultivo de comportamentos atrelados à brancura, fosse corporalmente, por meio da adequação do corpo para corresponder às características que se convencionou relacionar a esta: cabelo liso, nariz fino, pele clara (fala de Carolina) (ALVES, 2012, p.32).

Nessa pesquisa e em outras, a brancura é tida como um ideário buscado tanto por brancos/as quanto por negros/as para que fossem aceitos/as pela sociedade, alguns/mas buscam até mesmo plásticas para se tornarem embranquecidos, enquanto muitos/as negros/as buscam dinheiro e poder, pela ocupação de cargos que são geralmente ocupados por brancos/as, em nome do embranquecimento.

Antonio Sergio Alfredo Guimarães (2011) comenta que a escola é uma instituição construída nos termos legais e com objetivos pedagógicos para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, porém a maioria delas apresenta uma visão unitária e não plural da sociedade, e com isso trabalha com representações que desvalorizam pessoas diferentes, que são aquelas pessoas que não se encaixam aos padrões normatizados pelo eurocentrismo. Dessa forma, contribuem para perpetuação da inferioridade dos seres humanos considerados diferentes.

Mais uma pesquisa aponta que a branquitude é a norma e o corpo negro a exceção. Daí surge a necessidade de uma educação voltada para o respeito às diferenças dentro do espaço escolar, promovendo diálogos com a diversidade, percebendo que todas as culturas e todos as tonalidades de pele devem ser respeitadas, estudadas e valorizadas.

Maria Angelica Zubaran e Joice Mari Ferreira da Cruz (2019) realizaram entrevistas com docentes e concluem que

> as narrativas docentes sobre a construção da diferença racial e da Branquitude no âmbito da escola evidenciaram posicionamentos ambivalentes, ora reconhecendo que os alunos brancos têm privilégios na escola, ora reafirmando discursos de democracia racial e de meritocracia e negando a existência de questões raciais na escola. Esses discursos e representações se entrecruzam nas narrativas que, de maneira geral mantêm a ideia da igualdade universal de oportunidades de ascensão social para todos os cidadãos brasileiros, independentemente da classe, gênero e cor. (ZURABAN; CRUZ, 2019, p. 144).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os discursos ambivalentes destacados por Zubaran e Cruz (2019) estão presentes no ambiente escolar. A negação da existência de preconceitos raciais é um impedimento para que haja discussões sobre a temática e a necessidade de formação pedagógica a todos/as docentes da Educação Básica e da superior. Nas narrativas docentes acima ficam implícitas que as diferenças e desigualdades sociais e raciais não existem. Esse discurso nos remeteu para a célebre Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na qual em seu Art. 5º que é amplamente conhecido: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" (BRASIL, 1988, s/p), infere-se que a própria Constituição não respeita as diferenças e foi elaborada de forma a manter os privilégios da branquitude e por pressão dos movimentos sociais, teve que ser retificada pela Lei.

Somam-se às pesquisas de Zubaran e Cruz (2019), as pesquisas de Maria Aparecida Bento (2002) que em sua dissertação trata dos silêncios sobre a temática racial dentro da sala de aula e no lar. Apontados nas entrevistas no âmbito escolar e familiar, Bento (2002) faz um estudo sobre discriminação e privilégios de pessoas brancas, evidenciando que a discriminação racial é um motor para a manutenção de privilégios de um grupo sobre o outro. Para a autora, a discriminação extrapola o preconceito porque o desejo de manter os privilégios, combinando com a rejeição às pessoas negras, pode gerar discriminação. Todas as pesquisas apontam que há privilégios de pessoas brancas sobre as pessoas negras, por isso, há necessidade de uma luta constante travada pelos movimentos negros.

A obra "A produção da escola pública contemporânea", de Gilberto Luiz Alves (2006), aborda a história da educação sob o ponto de vista da branquitude, pois apaga a história das populações negras na educação. O saber/poder encontra-se em prol da branquitude, por isso é vista como regra e há dificuldades em aceitar aquilo que está fora do padrão ditado pela sociedade hegemônica. O poder é instituído pela opressão do Estado. A norma é violenta.

Entendemos que branquitude é um privilégio racial, político e econômico, uma vez que acreditamos que é bem mais fácil uma pessoa branca ter acesso a melhores condições de moradia, educação, emprego e saúde, enquanto o (a) negro (a) é comum estar associado ao imaginário construído pelo pensamento colonial (Eliane Rose MAIO; Karina Moriz TAVARES, 2021).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Outrossim, debates sobre branquitude e os privilégios são necessários no campo educacional, encontrando respaldo na Lei 10639/03 (BRASIL, 2003), que foi elaborada para dar visibilidade à história e cultura afro-brasileira e africana e representa uma grande conquista para uma educação antirracista, permitindo à Lei 5692/96, que rege a Educação e a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1996), fosse alterada e no artigo 26, há a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana em todos os currículos nacionais. Isso significa que é urgente que ocorra uma maior valorização da cultura negra no Brasil, pois o Senado entendeu que a educação é contemplada por conteúdos que privilegiam a branquitude.

Neste sentido, Izaque Pereira de Souza (2020) defende que tratar de igualdade material, de melhorar o acesso e as condições da população para conseguir adentrar em espaços de poder, é algo que causa incômodo, porque ao aceitarmos a existência de desigualdades nesses lugares, temos que aceitar que há privilégios de um grupo em detrimento de outro.

Da mesma forma, brancos foram privilegiados no que se refere ao acesso de recursos materiais e simbólicos. Privilégio gerado, a princípio, pelo colonialismo e, posteriormente, pelo imperialismo e que se mantém até os dias atuais. (SCHUCMAN, 2014). Cardoso (2010), entende que "[...] as pesquisas sobre a branquitude ao focar o branco em suas pesquisas, não propõem que se negligenciem as pesquisas a respeito da negritude, e sim, chamam a atenção e procuram preencher uma lacuna nas teorias das relações raciais. (CARDOSO, 2010, p. 610).

Ser pessoa negra numa sociedade ditada pelo poder instituído pela branquitude é ser considerado (a) uma ameaça, se exterminarmos esse poder, conseguiremos impedir a continuidade de toda uma geração e uma raça considerada inferior. (GOMES, 2018). Gomes (2018), também traz um alerta de ativistas do Movimento Negro para novas formas de eugenia do século XXI, uma vez que o projeto de branqueamento da nação no período pós-abolição das pessoas escravizadas, em 1888, foi frustrado e também o branqueamento pela imigração europeia, projeto tão sonhado pela elite dominante. A autora destaca as formas de linguagem empregada como resistência pela juventude, tais como: *Hip Hop, funk,* charme, bailes *Black* que são retomadas de forma ressignificada.

Trabalhar com as linguagens de resistência da juventude negra, citadas por Gomes, na

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 237-254, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.13993
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sala de aula, pode contribuir para o rompimento de conteúdos que privilegiam a branquitude no currículo. Com os argumentos de Gomes (2018), percebemos que, embora na contemporaneidade tenhamos tido diversos avanços com relação ao combate de privilégios da branquitude e uma inserção maior de pessoas negras nos espaços sociais, ainda assim, precisamos avançar cada vez mais, porque ao mesmo tempo que o Movimento Negro ganha força e contribui para que as pessoas negras adentrem em vários espaços sociais, raramente adentrados, necessitamos ficar atentos/as para que novas formas de tentativas de eugenia no século XXI não ganhem força.

Por isso, percebemos os privilégios da branquitude no direito à vida, pois milhares de vidas negras são ceifadas, erroneamente, em nome da justiça e do abuso de poder. Foucault (2005) questiona sobre

> [...] o que é o poder? Seria justamente uma questão teórica que coroaria o conjunto o que eu não quero- o que está em jogo é determinar quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, esses diferentes dispositivos de poder que se exercem, em níveis diferentes da sociedade, em campos e com extensões tão variadas. Grosso modo, acho que o que está em jogo em tudo isso é o seguinte: a análise do poder, ou análise dos poderes, pode de uma maneira ou de outra , ser deduzida da economia? (FOUCAULT, 2005, p. 19).

As relações de poder questionado por Foucault (2005) são visíveis nas diversas esferas da sociedade, como, por exemplo: um(a) empresário(a) branco(a) não contrata funcionários(as) negros(as) porque seus(suas) clientes são brancos(as); o poder está sendo evidenciado quando há questionamento de saberes pela população negra, quando há o silenciamento nas escolas quanto ao tema racismo e a falta de sistematização de conteúdos que visibilizam e valorizam saberes produzidos pelas pessoas negras; está inserido no discurso de branqueamento que permeou o Brasil desde a época do colonialismo e se olharmos atentamente ainda está presente na sociedade contemporânea.

Da mesma forma, Silvio Luiz Almeida (2019), ao abordar as diversas formas de racismos quando refere-se ao racismo institucional, argumenta que o foco é no poder na relação racial e concentra-se na dominação, na qual instituições utilizam mecanismos políticos e econômicos como uma forma de manutenção do poder. O autor denuncia o domínio de brancos nas esferas legislativas, judiciários e empresas, pois normatizam regras

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que dificultam a ascensão do (da) negro (a) (ALMEIDA , 2019).

Encerramos, momentaneamente, nossa discussão, reafirmando a necessidade da inserção do corpo negro em todos os âmbitos sociais, pois esse indivíduo produz conhecimentos validados por suas pesquisas aprofundadas e potentes. É urgente e necessário que a negritude deixe de ser objeto de críticas e abusos de poder normatizados pela sociedade eurocêntrica. Pensando nisso, trouxemos Antonio Sergio Alfredo Guimarães (2011) e Kabengele Munanga (2019) que concluem que corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, etc produzem ciência e conhecimento.

À vista disso, ressaltamos sobre uma Universidade ofertar uma disciplina que contemple a diversidade e que por meio dela oportuniza que discentes, muitos/as já atuando na Educação, enquanto outros(as) em breve estarão no chão de sala de aula, com muito mais conhecimento para promover também essas discussões no espaço escolar. Sabemos que os sujeitos do cotidiano escolar convivem com as diversidades, por isso, cabe ao pessoal docente ter um olhar humano e científico para elas, pois assim, planejará os conteúdos para suas aulas de forma diversificada para atender aos diversos sujeitos do processo educativo. Portanto, a tarefa docente de mediação no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para que os conhecimentos científicos sejam sistematizados e mediados, de acordo com a especificidade de cada educando/a.

Considerações finais

Nosso tema foi suscitado na disciplina Educação Escolar e Diversidade para pensar a nossa formação pessoal e profissional. Sair da zona de conforto, e se colocar no lugar do outro, diferente de nós, propiciou o entendimento da diversidade que há em uma sala de aula e entender a necessidade de um olhar atento para as questões raciais. No chão da escola, percebemos que muitas pessoas que atuam como docentes ainda não estão preparadas para a diversidade étnica e racial em um único espaço: a sala de aula. A tarefa de educar é complexa e repleta de conflitos que nem sempre estão contempladas nos planos de aula de docentes.

O conceito de branquitude é um debate necessário na atualidade e proporciona um melhor entendimento da identidade de cada um e se tem privilégios proporciona a possibilidade de refletir sobre esses privilégios, uma vez que a hierarquia racial causa conflitos e subestima a inteligência de pessoas negras. O tema da redação intitulado: “O

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

racismo em questão no Brasil: privilégios brancos em discussões atuais? É uma questão para discussão em cursos de formação inicial e continuada de docentes que atuam na Educação Básica e na Educação Superior. A pesquisa bibliográfica contribuiu para discutir o conceito de branquitude e os tipos de privilégios das pessoas brancas, configurando um racismo estrutural no contexto da sociedade brasileira.

Outrossim, percebemos que no conceito de branquitude está incutido questões ideológicas, identitárias, sociais, políticas, econômicas, relações de poder, etc. Por isso, é entendemos que o conceito de branquitude relaciona-se com estes atravessamentos.

Logo, destacamos que várias políticas afirmativas têm contribuído para questionar os privilégios da branquitude no espaço escolar, a fim de cumprir a Lei 10.639/03. A obrigatoriedade de um estudo sistematizado sobre a "História e Cultura Afro-brasileira e Africana contribuiu para questionar e romper com a educação eurocentrada no curriculo escolar. No entanto, ainda é necessário uma formação docente para atuação crítica, para romper com o racismo estrutural, por meio da educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural.** Feminismos Plurais-Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da Escola Pública Contemporânea**. 4.ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2006.

ALVES, Luciana**. O valor da Brancura: Considerações sobre um Debate Pouco Explorado no Brasil**. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.2, n.2, p. 29-46, dez, 2012.

BENTO, Maria Aparecida. **Pactos Narcísicos no racismo**. **Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese de doutorado (Psicologia). Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2002, 169 páginas. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdf.Acesso em: 01 mai., 2022.

BRASIL. **Lei n. 10639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 jun., 2021.
BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília,DF, dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 05 mai., 2022.

CARDOSO, Lourenço. **O branco-objeto: movimento negro situando a branquitude Instrumento.** R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v.13, n.1, p. 1-14 jan. /jun., 2011. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18706.
Acesso em: 22 mai., 2022.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude Acrítica e Crítica: A Supremacia Racial e o Branco Antirracista. Revista Latinoamericana de Ciências Sociales Niñes y Juvenud**, v.08, n. 1 ene-jun, 2010. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf. Acesso em: 07 mai., 2022.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. **Brancura e branquitude:** ausências, presenças e emergências de um campo de debate. 221 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180902/349151.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 mai., 2022.

FOUCAULT. **Em defesa da sociedade. Curso no collège de France (1975-1976)**. Tradução. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rev. Roberto Machado. São Paulo: Lelivros. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Janete/Downloads/Microfisica%20do%20Poder%20-%20Michel%20Foucault%20(1).pdf. Acesso em: 20 abr., 2022.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: https://lelivros.love/book/baixar-livro-pele-negra-mascaras-brancas-frantz-fanon-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/. Acesso em: 14 mai., 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar um Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Pedagogia da crueldade: Racismo e extermínio da juventude negra.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.34, 2018, p. 1-26. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/yyLS3jZvjjzrvqQXQc6Lp9k/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 mai., 2022.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Raça, Cor, Cor da Pele e Etnia.** Cadernos de Campo. São Paulo, n.20, p. 265-271, 2011.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 11ª ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LACERDA, Eva Alves. **A arte afro-brasileira no livro didático.** 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

MAIO, Eliane Rose; TAVARES, Karina Moriz. **A branquitude e seus privilégios**. Brasilian Journal of Development. Curitiba, v.07, n.11, p. 102159- 102176, nov. 2021. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/38974/pdf. Acesso em: 15 mai., 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, Usos e Sentidos**, 4. ed., São Paulo: Ática, 2019.
MUSSKOPF, André Sidnei. Interrogando a branquitude: Experiências Formadoras em Raça, Etnia, Religião e Sexualidade de um Garto Branco, Cristão e Gay. Revista Momento: Diálogos em Educação. v. 28, n. 01, p. 208-229, jan/abr., 2019. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8752/5790. Acesso em: 09 mai., 2022.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão**. In: Simpósio Internacional do Adolescente. São Paulo. Proceedings online., 2005 Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext. Acess on: 19 may., 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção Social da Identidade e da Diferença.** In: Identidade e diferença a perspectiva dos Estudos Culturais**.** HALL, Stuart, WOODWARDY, Kathryn. Tomaz Tadeu da silva org. – 15ª edição, p.73-102. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da**. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados**. In: Alienígenas na Sala de Aula Uma Introdução dos Estudos Culturais na Educação. Tadeu Tomaz da Silva. (Organizador). 9. ed. p.185-201. Petrópolis RJ: Vozes, 2011.

SHUCMAN, Lia; CARDOSO, Lourenço. Apresentação Dossiê Branquitude. **Revista da ABPN**. v.6, n.13, p.5-7.mai./jun.2014. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/146. Acesso em: 06 mai., 2022.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e Poder: **Revisitando o "Medo Branco" no século XXI.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**,** [S.l.], v. 6, n. 13, p. 134-147, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/155. Acesso em: 06 mai., 2022.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de janeiro: Aeroplano, 2009.

SOVIK, Liv. Por que tenho Razão: Branquitude Estudos Culturais e a Vontade de Verdade Acadêmica. Revista Contemporânea. V.03, n.02, jul. /Dez, 2005, p. 159-180. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3464/2529 . Acesso em: 19 mai., 2022.

SOVIK, Liv. **Preto no branco: Stuart Hall e a Branquitude**. Revista da ABN, v. 06, nº 13-mar./jun., p. 162-174, 2014.

SOUZA, Izaque Pereira de. **Do Movimento Negro às Cotas Raciais Na Educação Superior: A (RE) Construção da Identidade Negra Na Perspectiva Educativa e Inclusiva**. Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação) Maringá, 2020, 178 f. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/teses/2020/2020%20-%20Izaque.pdf. Acesso em: 15 mai., 2022.

WOODWARDY, Kathryn**. Identidade e diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual.** In: Identidade e diferença a perspectiva dos Estudos Culturais, HALL, Stuart, WOODWARDY, Kathryn. Tomaz Tadeu da silva org. – 15ª edição- p. 07-72. Rio de Janeiro. Vozes, 2014.

ZUBARAN, Maria Angélica; CRUZ, Joice Mari Ferreira da. **Educação e Branquitude: uma Discussão Com Professores da Educação Básica.** Revista PerCursos, Florianópolis, v.20 n.44. 138-154, set. /dez. 2019. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724620442019138 Acesso em: 07 mai., 2022.

Submissão em: 31/01/2022.
Aceito em: 04/09/2022.

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EFEITOS DA PANDEMIA NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Francisco Elionardo de Melo Nascimento[1]
Grazielly Stefany Pinto Fontinele[2]
Laís Raiane Feitosa Melo Paulino[3]

Resumo: A pandemia por Covid-19 provocou alterações sociais e econômicas diretamente relacionadas à letalidade da doença e ao isolamento social imposto para conter a propagação do coronavírus. No cenário educacional, a suspensão das aulas presenciais demandou dos professores a reformulação da prática docente, com a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação como expertises necessárias à continuidade do processo educativo. Este artigo investiga as mudanças causadas pela pandemia de Covid-19 na prática docente dos professores do curso de Pedagogia da Faculdade Ieducare - FIED. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e quantitativa, desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica realizada nas bases de dados *SciELO*, *Scopus* e *Google Academic* e da aplicação de questionários *online* pelo *Google Forms*, contendo perguntas objetivas e subjetivas, aos 15 professores do curso de Pedagogia da Faculdade Ieducare – FIED. As informações obtidas a partir das respostas dos participantes foram analisadas de forma quantitativa por estatística descritiva, destacando percentuais, frequências e valores médios, codificados manualmente. A partir da análise dos dados, foi possível observar que, em um curto período de tempo, os professores se ajustaram ao emprego das tecnologias e que essas se mostraram essenciais para seu desempenho profissional. Tais adequações exigiram dos educadores maiores habilidades, maior disponibilidade de tempo e reformulação de sua práxis, tudo isso em consonância com as demais obrigações profissionais e pessoais, o que, por vezes, resultou na sobrecarga e na exaustão.

Palavras-chave: COVID-19. Educação superior. Prática docente. Tecnologias da informação e comunicação.

THE CONSEQUENCES OF THE PANDEMIC IN TEACHING PRACTICE: ANALYZING TEACHERS OF A PEDAGOGY PROGRAM

Abstract: The Covid-19 pandemic provoked social and economic changes directly related to the lethality of the disease and the mandatory social isolation to contain the spread of the coronavirus. In education, the suspension of face-to-face classes required that teachers rapidly reformulated their teaching practices. Expertise in Information and Communication Technologies became imperative to guarantee the continuity of the educational process. This article investigates the impacts of the pandemic on the teaching practice of teachers in the Pedagogy program at Faculdade Ieducare - FIED.

[1]Professor dos cursos de Pedagogia e Direito da Faculdade IEDUCARE - FIED/ UNINTA; Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (PPGS/UECE); Membro Pesquisador do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Conflitualidade e Violência (COVIO). E-mail de contato: elionardomelo@gmail.com
[2]Graduada em Zootecnia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, Sobral-CE e em Pedagogia pelo Centro Universitário Inta-UNINTA, Tianguá-CE. E-mail de contato: fontinelegrazi@gmail.com
[3]Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - (UVA). Mestra em Biotecnologia pelo programa de Pós-graduação em Biotecnologia - (PPGB) da Universidade Federal do Ceará. Doutoranda em Biotecnologia pelo RENORBIO-UFC. Integrante do Laboratório de Fisiologia da Reprodução – LABIREP. Professora da Faculdade Ieducare FIED/UNINTA. Gestora de Pesquisa e Extensão dos cursos de Pedagogia e Odontologia da Faculdade Ieducare FIED/UNINTA. E-mail de contato: lais.raiane@fied.edu.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

On method, this paper employed qualitative and quantitative approaches and it was developed through bibliographic research in *SciELO*, *Scopus,* and *Google Academic* databases. The study also employed *online* questionnaires in *Google Forms*, which contained objective and subjective questions. 15 teachers of the Pedagogy course at Faculdade Ieducare – FIED completed said forms. The information gathered from the participants' answers was analyzed quantitatively by descriptive statistics and it highlighted percentages, frequencies, and mean values, which were manually coded. From the data analysis, it was possible to observe that, in a short period of time, teachers adapted to the use of technologies and recognized that they were essential for their professional performance. These adjustments required that educators developed better skills and get more time available, plus reformulated their praxis, all together with other professional and personal obligations, which sometimes resulted in overload and exhaustion.

Keywords: COVID-19. Post-secondary education. Teaching practice. Information and Communication Technologies.

EFECTOS DE LA PANDEMIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES DEL CURSO DE PEDAGOGÍA

Resumen: La pandemia del Covid-19 provocó cambios sociales y económicos directamente relacionados con la letalidad de la enfermedad y el aislamiento social impuesto para contener la propagación del coronavirus. En el escenario educativo, la suspensión de las clases presenciales exigió a los docentes reformular su práctica con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como recursos necesarios para la continuidad del proceso educativo. Este artículo investiga los cambios provocados por la pandemia del Covid-19 en la práctica docente de los profesores del curso de Pedagogía de la *Faculdade IEducare* - FIED. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo y cuantitativo, desarrollado por medio de una investigación bibliográfica realizada en las bases de datos *SciELO*, *Scopus* y *Google Academic* y mediante la aplicación de cuestionarios en línea a través de *Google Forms*, los cuales incluyen preguntas objetivas y subjetivas a los 15 profesores del curso de Pedagogía en la *Faculdade IEducare* – FIED. Se analizó cuantitativamente la información obtenida a partir de las respuestas de los participantes mediante estadística descriptiva, destacando porcentajes, frecuencias y valores medios codificados manualmente. A partir del análisis de los datos fue posible observar que, en un corto período de tiempo, los docentes se adaptaron al uso de las tecnologías y que estas resultaron ser fundamentales para su desempeño profesional. Dichos ajustes requerían mayores habilidades de los educadores, mayor disponibilidad de tiempo y reformulación de su praxis, todo en consonancia con otras obligaciones profesionales y personales, lo que en ocasiones resultó una sobrecarga y agotamiento para ellos.

Palabras clave: Covid-19. Educación superior. Práctica docente. Tecnologías de la Información y Comunicación.

Introdução

A aprendizagem é um processo constante durante a vida do ser humano, uma vez que o conhecimento se constrói por meio das relações interpessoais e do meio social em que se vive, sendo consideradas como aprendizado desde as práticas mais comuns até as mais complexas. É devido a sua capacidade de aprender coisas novas que o homem se sobressai

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mediante as demais espécies, sendo através da evolução e do aperfeiçoamento que tem garantido sua sobrevivência.

Neste sentido, a educação apresenta-se como a base da sociedade, tendo caráter libertador, funcionando como estimulante da prática crítico-reflexiva, atuando em situações de constante inclusão social e tendo como objetivo a conformação intelectual e moral de cada cidadão (BÔAS, 2017). Assim, tendo em vista a relevância da educação para a constituição humana, é válido ressaltar a importância da mediação do processo de aprendizagem realizado pelo professor, de modo que esse profissional atua diretamente como interlocutor dos mais diversos conhecimentos, sejam eles científicos ou sociais, que contribuem para um melhor convívio em sociedade.

No âmbito educacional, a formação docente tem requerido cada vez mais atenção. Desde a década de noventa, período em que as mudanças sociais e tecnológicas deram início às modificações no modo de pensar, na execução de tarefas e na organização dos conhecimentos, foram redefinidas as práticas e atuações de diversos profissionais, principalmente aqueles que tiveram suas funções construídas com base em tradicionalismos. Nesse contexto, a atuação dos professores tem sofrido diversas mudanças de modo a se adequar aos novos modelos educacionais (NÓVOA, 2000).

Em janeiro de 2020, o mundo foi acometido por uma enfermidade ocasionada por vírus da família coronavírus, tal doença (Covid-19) tem como característica principal a infecção das vias respiratórias e, por sua condição altamente infecciosa, disseminou um estado de emergência sanitária mundial instituído pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Devido ao status de pandemia, diversas medidas de cuidados foram estabelecidas para a contenção da propagação do vírus, entre elas o isolamento social.

Como consequência à medida de afastamento entre indivíduos, a suspensão das aulas presenciais em todos os segmentos educacionais determinou uma nova realidade para a atuação dos professores, sendo a utilização de ferramentas digitais conectadas à internet a possibilidade encontrada para a continuidade das aulas, que passaram a ser ministradas de forma remota. Em meio a este novo cenário, muitos profissionais se encontraram em situações de despreparo, seja pela falta de habilidade com os recursos digitais ou por conta da sobrecarga de funções que naquele momento foram exigidas e, de modo semelhante, os

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

estudantes também sentiram o impacto de tais mudanças (NASCIMENTO *et al*., 2022a).

Considerando que o desenvolvimento do país se dá pelo avanço das ciências e pesquisas, pelo progresso da educação, assim como pela formação de novos profissionais, é de suma importância o investimento em pesquisas que busquem auxiliar professores da atualidade, bem como pedagogos em formação, neste período em que se urgem determinadas competências, sobretudo diante da possibilidade do surgimento de um novo modelo educacional entranhado em meios tecnológicos que visam firmar o ensino híbrido. Dessa forma, o presente estudo busca investigar as mudanças educacionais no ensino superior no curso de Pedagogia da Faculdade Ieducare - FIED, causadas pela pandemia de Covid-19, e relacioná-las às novas exigências na formação dos discentes.

Os procedimentos metodológicos empreendidos para a obtenção e análise dos dados se deram em duas etapas. Na primeira, realizamos um levantamento bibliográfico nas bases de dados *SciELO*, *Scopus* e *Google Academic*, com o intuito de explorar o que tem sido produzido na literatura científica acerca da temática. A escolha dos artigos que compuseram a revisão de literatura foi fundamentada pela pertinência teórica e de diálogo com a temática deste texto. A segunda etapa se deu pela aplicação de questionário eletrônico do *Google Forms* com os 15 professores do curso de Pedagogia da FIED. Os dados obtidos foram analisados de forma quantitativa, por meio de estatística descritiva e qualitativa, tendo como aporte interpretativo a literatura aplicada. Este estudo é parte integrante de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida entre março de 2020 e dezembro de 2021 como projeto de iniciação científica na FIED, que analisou o uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem da educação superior.

A partir da análise dos dados, foi possível observar que, em um curto período de tempo, os professores se ajustaram ao emprego das tecnologias e que estas se mostraram essenciais para seu desempenho profissional. Das mudanças na prática docente, foram exigidos dos educadores maiores habilidades, maior disponibilidade de tempo e reformulação de sua práxis, tudo isso em consonância com as demais obrigações profissionais e pessoais, o que, por vezes, resultou na sobrecarga e na exaustão do professor. No que envolve os discentes, foi exigido ainda mais comprometimento com seus estudos e, dentre as novas exigências educacionais na formação de pedagogos estão a proatividade, a frequente análise

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 255-277, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14061
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sobre a prática, a empatia, a resiliência e a reinvenção da atuação. Deste modo, é necessário que os futuros professores, assim como os docentes da atualidade, se mostrem dispostos e aptos para lidarem com bruscas mudanças. Sendo requerido que estes novos profissionais possuam habilidades para além das teorias educacionais aprendidas nos cursos de graduação, tornando assertivo, assim, o investimento em formações continuadas de modo a complementar o perfil do profissional demandado pela atualidade.

O texto está dividido em três partes, além dessa breve introdução e das considerações finais. Na primeira, destacamos os impasses da pandemia de Covid-19 no segmento educacional, com enfoque no perfil atual dos professores, uma vez que esses passaram a depender de recursos tecnológicos para executar suas funções profissionais. Neste sentido, as reflexões permeiam as práticas pedagógicas utilizadas e a indispensável participação dos professores como mediadores do ensino, assim como as novas habilidades exigidas aos estudantes. Na segunda parte, discorremos sobre as empreitadas metodológicas percorridas e, na terceira, nos dobramos na análise dos dados obtidos pela abordagem qualitativa e quantitativa utilizada. Os dados obtidos pelo levantamento bibliográfico realizado e pela aplicação de questionários online com professores dão consistência analítica ao debate sobre a atuação de professores do ensino superior e as novas demandas para a formação dos pedagogos durante a pandemia por Covid-19.

A pandemia por Covid-19 e seus impactos no processo educacional

A pandemia e seus efeitos no ambiente educacional

No início do ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde decretou estado de pandemia mundial devido à dispersão de um novo vírus pertencente à família coronavírus, conhecido como SARS-CoV-2, causador da Covid-19. A enfermidade teve início na província de Hubei, na República Popular da China (VELAVAN; MEYER, 2020). Em seu quadro clínico, a doença afeta as vias respiratórias resultando em quadros de falta de ar, coriza, tosse, dores de cabeça, febre alta, fortes dores torácicas e excesso de secreção mucóide (ROTHAN; BYRAREDDY, 2020), podendo evoluir a óbito.

Diante de suas características extremamente infecciosas, foram exigidas medidas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

extras de higiene, como o uso de máscaras e álcool em gel (ROTHAN; BYRAREDDY, 2020; SINGHAL, 2020), assim como o isolamento social, visando evitar o aumento da doença e a sobrecarga nos sistemas de saúde (SINGHAL, 2020; VELAVAN; MEYER, 2020). Dentre as normas estipuladas, escolas e universidades foram fechadas com a intenção de evitar aglomerações e, consequentemente, a multiplicação do vírus por meio do contágio (ALMEIDA JÚNIOR *et al*., 2020). De acordo com a UNESCO (2020), os impactos da pandemia sobre o fechamento das unidades escolares atingiram cerca de 1,7 bilhão de estudantes (90% dos estudantes no mundo), de diferentes níveis e faixas etárias em até 193 países, no período entre 28 de março e 26 de abril de 2020.

A pandemia se alastrou rapidamente em todos os continentes. Desde a divulgação dos primeiros casos na China, passando pela propagação para outros países até a sua regressão em determinados locais, a pandemia afetou diretamente a continuidade do processo educacional. Os danos no processo de ensino e aprendizagem são evidentes e descortinam desigualdades sociais pré-existentes, afetando com maior intensidade os professores e os alunos que não tiveram recursos digitais alternativos para a continuidade das aulas por via remota (SENHORAS, 2020).

No Brasil, por meio de resolução do Ministério da Educação, as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado em todo o território nacional (BRASIL, 2020a). Assim, as instituições de ensino foram liberadas para atuar em "atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais" (BRASIL, 2020a, p. 62), modelo que ficou popularmente conhecido como "ensino remoto emergencial".

A utilização da internet como ferramenta para o ensino remoto se mostrou um meio eficaz para a execução da atividade educativa de adolescentes e adultos neste período, no entanto implica em limitações quanto ao ensino de crianças pequenas, em função dos desafios de se colocar em prática currículos online para este segmento (MIKS; MCILWAINE, 2020).

A paralisação das aulas presenciais trouxe à luz novas inquietações para o segmento educacional quanto à aprendizagem, seja pela interrupção das aulas presenciais ou pela abrupta necessidade do ensino mediado por meio de ferramentas digitais (BURGESS; SIEVERTSEN, 2020; NASCIMENTO *et al.*, 2022). Em meio a tal cenário, as tecnologias

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 255-277, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14061
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

digitais ganharam destaque repentino, de forma que até mesmo os professores mais relutantes à adoção do ensino online passaram a utilizá-lo, visando à continuidade do processo educativo e na tentativa de manterem seus empregos. A situação também alertou para o perfil atual do professor, uma vez que muitos não possuem familiaridade com os recursos tecnológicos, tais como plataformas e aplicativos voltados para a educação.

Mediante tais perturbações, Simons e Masschelein (2011) afirmam que a atual sociedade vive em um tempo de aprendizagens, onde o desenvolvimento de novos saberes se tornou algo imprescindível. A circunstância do ensino remoto oportunizou que o processo de ensino e aprendizagem não se limitasse apenas às paredes da sala de aula, mas que os alunos pudessem edificar seus conhecimentos mantendo o distanciamento social necessário (VASCONCELOS *et al*., 2020). Simultâneo a este pensamento, há o desenvolvimento e expansão das tecnologias e seu uso, modificando antigos padrões educacionais e tornando a educação mais acessível (NASCIMENTO *et al*, 2022).

Diante das circunstâncias, fica evidente a necessidade de pensar sobre o agir da ação docente, uma vez que os professores tiveram que se reinventar metodologicamente e profissionalmente, assim como também é válido pensar sobre a formação de professores sob a vertente de como a instrução para estes novos profissionais se configura para tempos futuros e sobre as novas exigências estipuladas pela sociedade atual, marcada pela instantaneidade, pela qualificação e pelo conhecimento prático.

As atuais exigências educacionais no ensino superior

Mediante o cenário pandêmico, na intenção de preservar e assegurar suas comunidades seguindo às orientações de saúde pública, o sistema educacional aderiu às medidas de isolamento social estabelecidas pelos governos municipais, estaduais e federal, resultando na paralisação das aulas presenciais de setores públicos e privados. Segundo dados do início de maio de 2020, cerca de 89,4% das universidades federais estavam com suas atividades de ensino suspensas (BRASIL, 2020). Conforme levantamento divulgado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2020), 78% das faculdades privadas estavam realizando suas aulas de modo remoto, enquanto que 22% delas suspenderam as aulas por completo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tomando por base a disponibilidade dos recursos tecnológicos na atualidade, impulsionou-se o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas educativas em instituições de ensino, em especial as da rede privada (VASCONCELOS *et al*., 2020), muitas vezes sem o treinamento dos professores e a disponibilização de ferramentas digitais adequadas (CASTRO; QUEIROZ, 2020). Diante da desafiadora e urgente tarefa de manter o processo de ensino-aprendizagem, os sistemas educacionais mundiais adaptaram-se e reinventaram-se, fazendo uso de diversos meios digitais para prover efetivamente ações pedagógicas de modo remoto. Entretanto, embora esta modalidade de ensino utilize continuamente plataformas virtuais, ela difere do ensino a distância no que envolve especificidades, possibilidades e resultados educacionais (GUSSO *et al*., 2020).

Castro e Queiroz (2020) apontam diferenças entre a educação a distância (EAD) e as atividades remotas em substituição às aulas presenciais por conta da pandemia de Covid-19. Para os autores, é errôneo usar a sigla EAD para qualquer atividade educacional que se valeu do uso de ferramentas digitais no período de isolamento social. Deste modo, as atividades educacionais da EAD partem de um projeto pedagógico apoiado em ferramentas tecnológicas, pelo modo diferenciado que conduz a prática educativa, "o que inclui o uso diferenciado de metodologias, recursos tecnológicos, políticas de acesso e regramentos legais instituídos em âmbitos nacional e institucional" (CASTRO; QUEIROZ, 2020, p. 06). Neste aspecto, os autores reforçam que a mediação didático-pedagógica na EAD está assentada nos recursos tecnológicos utilizados e na rede de conexões estabelecida entre os diversos elementos que compõem a prática educativa, sejam eles os materiais didáticos, os alunos, os textos, os professores, entre outros. Tal lógica é muito diferente da prática pedagógica utilizada no ensino remoto que, predominantemente, seguiu um roteiro idêntico ao da sala de aula presencial, porém mediadas por ferramentas digitais.

Borges e Fleith (2018) discorrem que, nas atuais circunstâncias, os diferentes segmentos da sociedade são marcados pelo uso cada vez mais acentuado de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sendo que, na educação, seu uso é assertivo devido às demandas resultantes da nova ordem mundial. Modelski *et al*. (2019) destacam a importância do uso das TDIC nas práticas docentes atuais afirmando que:

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 255-277, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14061
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> [...] o papel de um professor, pensado como transmissor de informação, no contexto atual, deixa de fazer sentido, porque as necessidades são outras. Dessa forma, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, necessita da articulação das necessidades do contexto social às práticas pedagógicas. Trata-se de uma articulação que envolve competências relacionadas ao uso das TD [Tecnologias Digitais] (MODELSKI *et al.*, 2019, p. 6).

As mudanças no setor educacional se dão a fim de criar situações coletivas de aprendizagem para firmar novos modos de pensar e agir. São ideias e ações que produzem formas alternativas de estudo em conjunto e produzem conhecimento com base no futuro. Segundo Ortega e Rocha (2020), diante do novo contexto imposto pela pandemia, a função do professor na formação de sujeitos autônomos se tornou ainda mais imprescindível, ordenando a interação e comunicação das instituições escolares de forma mais tecnológica, se fazendo presente e estimulando os educandos durante o período de isolamento social.

Do mesmo modo, se acentua a necessidade de maior disponibilidade do professor, sendo imperativo que esse se mostre à disposição para os questionamentos, inquietações e dúvidas dos alunos. Tal comportamento traduz o docente como um ser que atua como mediador do conhecimento, alguém que respeita e acompanha, não sendo reduzido a um mero transmissor de informações. É válido ressaltar que, frente à nova dinâmica educacional, professores e alunos têm aprendido juntos e reforçado os ensinamentos de Freire (2006), quando afirma que o educador já não atua apenas como alguém que educa, mas aquele que, enquanto educa, é educado por meio do diálogo e da interação com o estudante que, ao mesmo tempo em que aprende, também ensina.

A mediação do professor se faz indispensável no ensino com utilização de tecnologias digitais, pois a interação entre docentes e estudantes fortalece a "interlocução, orientação e acompanhamento do sujeito aprendiz em sua trajetória de aprendizagem" (OLIVEIRA, 2011, p. 199). Deste modo, a mediação refere-se à comunicação, relacionamento, diálogo, compreensão e interação em favor da construção do conhecimento. Ainda de acordo com Oliveira (2011), a relação entre ensino e aprendizagem exige a união entre método e tecnologia a fim de produzir "virtualidades pedagógicas" que viabilizem a coletividade, o convívio, a produção de conhecimento em grupo e a formação de pensamento crítico-reflexivo relevante para estudantes e professores.

O uso de recursos digitais para fins educativos pode oportunizar uma aprendizagem

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mais individual, uma vez que exigem dos estudantes determinada autonomia, engajamento e compromisso com as aulas e seus estudos. Para Abranches (2017), as tecnologias podem colaborar no desenvolvimento de habilidades, tais como pensamento estratégico, raciocínio e capacidade de aprendizagem. De acordo com Lazzareschi (2016), as tecnologias da informação e as novas estratégias gerenciais têm exigido profissionais que sejam capazes de efetivar seus conhecimentos, utilizando-os corretamente na resolução de problemas do cotidiano do trabalho e na tomada de decisões. De forma semelhante, a sociedade atual faz exigências quanto às habilidades esperadas de profissionais de nível superior, sendo elas: responsabilidade; trabalho em equipe; boa convivência; empatia; resiliência; autonomia; capacidade de reflexão; e aprendizagem constante.

Buscando corresponder às necessidades do momento, bem como desenvolver as competências exigidas, o uso de metodologias ativas associadas ao ensino remoto tem se mostrado um meio promissor, por possibilitar aulas mais estimulantes, assim como por permitir que o aluno seja protagonista em seu processo cognitivo (DIESEL *et al*., 2017; NASCIMENTO *et al*., 2022a). Sob esta mesma concepção, a organização das aulas e planos de ensino para o presente momento tem em sua centralidade a conversação, a problematização, o levantamento de hipóteses e a descoberta.

O cenário de pandemia evoca a reflexão sobre as práticas pedagógicas, assim, cabe aos professores integrar meios alternativos de ensino que se fundamentem na conversação intermediada pelas tecnologias digitais, produzindo acesso ao conhecimento, permanência e obtenção de novos saberes (PINTO; LEITE, 2020; MODELSKI *et al*., 2019).

Estimular o diálogo e a participação durante as aulas se torna fundamental em um momento em que os laços afetivos precisam, tão urgentemente, serem estreitados. A pandemia trouxe à luz antigos entraves educacionais, ao mesmo tempo em que chamou atenção para a reflexão a ser feita sobre o perfil dos profissionais da educação e sobre o modo como se aprende, assim como as premissas postuladas pela sociedade atual. A educação não é estática, assim como não é inerte o ato de educar.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 255-277, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14061
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Procedimentos metodológicos

O presente estudo é assentado em abordagens qualitativa e quantitativa. No que se refere à pesquisa qualitativa, esta busca compreender de maneira detalhada os significados e características circunstanciais apresentadas pelos participantes (RICHARDSON, 2012). Assim, busca compreender as vivências individuais e coletivas dos sujeitos de maneira a comprovar a relevância da temática trazida pelo estudo (GOLDENBERG, 2003). Deste modo, tanto a quantificação de dados como os significados atribuídos pelos sujeitos no universo da pesquisa foram objetos de análises e interpretações na referida investigação.

A amostra dos participantes foi composta por professores da sala de aula comum do Ensino Superior do curso de Pedagogia da Faculdade IEDUCARE (FIED), uma Instituição de Ensino Superior privada, criada em 2007, com dois *campi* localizados na cidade de Tianguá, Ceará. A FIED atende a microrregião da Ibiapaba, formada pelos municípios: Tianguá, Ubajara, Ibiapina, São Benedito, Guaraciaba do Norte, Ipu, Carnaubal e Viçosa do Ceará, ofertando os cursos presenciais de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, Direito, Engenharia Agrícola e Ambiental, Administração, Psicologia, Enfermagem, Sistema da Informação, Odontologia, Fisioterapia, Educação Física e Licenciatura em Pedagogia.

A pesquisa faz parte de um estudo maior vinculado ao Programa de Iniciação Científica intitulado "Ensino, criatividade e aprendizagem: processo de ensino-aprendizagem mediado pelo uso de metodologias ativas", que busca analisar a utilização de metodologias ativas no Ensino Superior, bem como o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto pandêmico. Todos os procedimentos da pesquisa foram realizados conforme a Resolução 466/2012, que estabelece critérios éticos para as pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012)[4]. Desse modo, foi solicitado aos participantes o consentimento formal através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após o esclarecimento dos objetivos da mesma, sendo permitida a qualquer momento sua desistência, e preservados os princípios da beneficência, respeito à dignidade humana e à justiça, assim como preservado o anonimato.

A pesquisa foi dividida em duas empreitadas metodológicas. A primeira consistiu em

[4]A pesquisa está registrada pelo Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAAE): 40762620.0.0000.5534.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pesquisa bibliográfica nas bases de dados *SciELO*, *Scopus* e *Google Academic*, sendo utilizadas como palavras-chaves: o ensino durante a pandemia de Covid-19; ensino superior durante a pandemia de Covid-19; efeitos da pandemia de Covid-19 na educação, sendo dada maior relevância aos materiais com enfoque em pesquisas no segmento do ensino superior.

A segunda etapa do estudo se deu a partir da coleta de dados por meio das respostas dos 15 (quinze) professores do curso de Pedagogia ao questionário online disponibilizado através do *Google Forms*, contendo perguntas objetivas e subjetivas, criado exclusivamente para esta pesquisa, tendo suas questões embasadas em três eixos principais: sociodemográfico, socioemocional e ensino-aprendizagem.

Alguns dos questionamentos estão listados a seguir:

> – Quais as suas principais emoções sentidas durante a pandemia no que envolve seu segmento profissional?
> – O que você considera ser a mudança mais desafiadora para sua prática pedagógica durante o período de pandemia?
> – Sobre as metodologias ativas de aprendizagem, qual/quais você considera ser mais eficiente(s)? Por quê?
> – O que você tem feito em suas aulas para desenvolver futuros pedagogos que saibam lidar com desafios como a modalidade remota?

Todos os docentes participantes deste estudo estavam desenvolvendo atividades de ensino na modalidade remota, devido ao isolamento social exigido pelo estado de pandemia. O convite e o envio do questionário aos participantes se deram por meio de aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*), onde obtivemos 100% de retorno dos questionários preenchidos. As informações que descrevem o universo do estudo foram codificadas manualmente e analisadas de forma quantitativa por estatística descritiva, destacando percentuais, frequências e valores médios.

Efeitos da pandemia de Covid-19 na prática dos professores da Pedagogia da Faculdade Ieducare

Dados sociodemográficos e de saúde dos professores pesquisados

Participaram da pesquisa 15 (quinze) professores, residentes da região norte do estado do Ceará, distribuídos entre os municípios de Sobral, Tianguá, Ubajara, Ibiapina, Carnaubal e São Benedito. Dos participantes, 86,7% eram mulheres e 13,3% homens. Com média de idade

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 255-277, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14061
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

entre 30 a 49 anos, variando de 20 a 59, todos possuindo ensino superior completo, dos quais: 53,3% possuem especialização, 33,3% mestrado e 13,3% doutorado.

Quando indagados se se enquadram em alguma categoria de risco da Covid-19, a maioria dos professores disse não está incluída nos grupos de risco (86,7%), enquanto que 13,3% afirmaram se enquadrar em algum grupo. Os professores também foram questionados quanto a terem contraído o vírus ou algum membro de suas famílias, destes 53,3% informaram que não tiveram a doença, 40% responderam que sim juntamente a familiares, e 6,7% disseram que apenas ele (professor) teve a doença.

Dentre os profissionais que afirmaram terem sido acometidos pela enfermidade, esses relatam sequelas da doença, como cansaço constante, perda de memória, incômodo respiratório e pigarro. Os mesmos profissionais também discorreram sobre como essas sequelas afetam seu trabalho docente por meio de dificuldades respiratórias ao final das aulas, esquecimento, perda cognitiva e indisposição para realização das suas atividades.

Dados preliminares obtidos por pesquisa realizada pelo Departamento de Neurologia e Neurocirurgia da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, apontam que pacientes recuperados da Covid-19 sem internação apresentam como sequela algum sintoma neurológico persistente, além de fadiga crônica, problemas de memória, dores de cabeça e perda de olfato e paladar (COMOLI, 2020).

Mediante a inconstância de informações sobre a Covid-19, uma vez que essa é uma enfermidade nova até mesmo para as ciências da saúde, suas consequências também são variáveis, afetando de modo diferente aqueles acometidos pela doença.

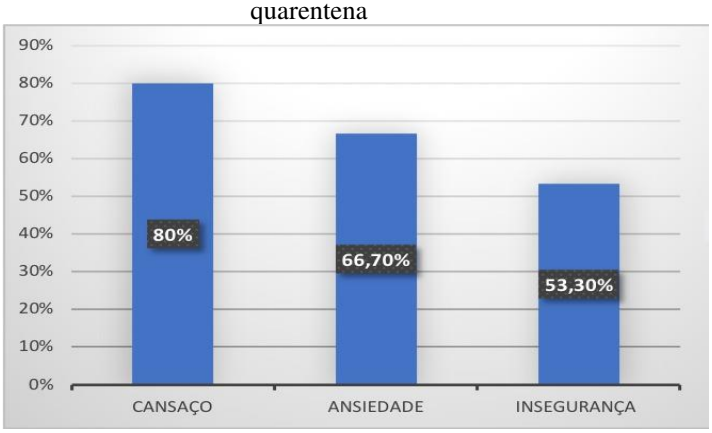
A pandemia e suas consequências no trabalho docente

Quando questionados se o período pandêmico resultou em sobrecarga de trabalho, os professores, em sua totalidade, responderam de modo afirmativo, destacando como suas principais emoções o cansaço (80%), a ansiedade (66,7%) e a insegurança (53,3%).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Gráfico 1– Principais emoções demonstradas pelos professores do curso de Pedagogia durante o período de quarentena



Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Para Quintino e Correa (2020), a sensação de esgotamento dos professores está relacionada ao excesso de trabalho, pelas diferentes demandas que tiveram que lidar para além do trabalho corriqueiro, como as dificuldades de aprendizagens dos alunos e de acesso às plataformas utilizadas nas aulas. Tal aumento de funções tem resultado no cansaço, estresse e desânimo dos docentes. Do mesmo modo, Souza *et al*. (2021) dissertam acerca das novas atribuições e exigências ao cargo de professor, como organização e planejamento do trabalho, ritmo de execução das tarefas, controle e engajamento das turmas, conhecimento e domínio sobre as ferramentas digitais e ainda ações estimulantes a fim de evitar a evasão dos alunos.

A demanda de trabalho dos professores intensificou, sendo de sua responsabilidade funções que vão além de questões pedagógicas. Tal mudança, assim como a pandemia, aconteceu de modo repentino, exigindo habilidades que muitos profissionais não possuíam e que estão tendo que formá-las ao mesmo tempo em que as utilizam na prática. Essa situação tem auxiliado no desgaste dos profissionais e, consequentemente, em sua prática docente.

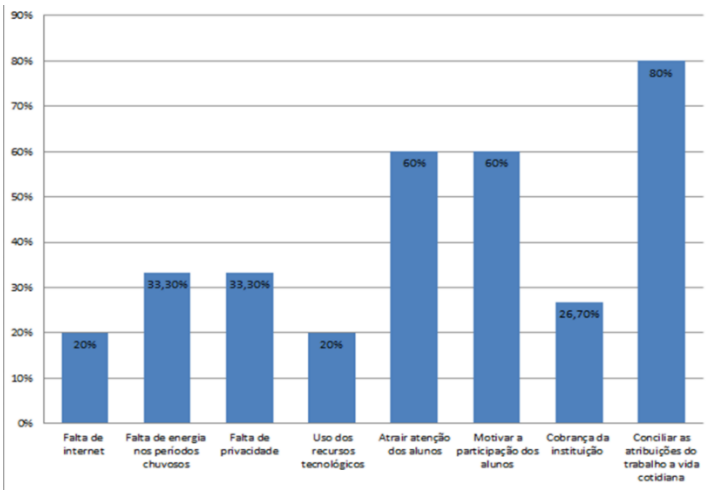
Sobre as dificuldades enfrentadas no período de pandemia no que envolve a realização de seu trabalho docente, os professores sinalizaram que os principais entraves vivenciados estão relacionados a: falta de internet (20%); falta de energia nos períodos chuvosos (33,3%); falta de privacidade (33,3%); uso dos recursos tecnológicos (20%); atrair atenção dos alunos (60%); motivar a participação dos alunos (60%); cobrança da instituição (26,7%); conciliar as atribuições do trabalho à vida cotidiana (80%). Todos os professores apontaram ter algum tipo

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 255-277, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14061
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de dificuldade no que compreende sua atuação pedagógica durante o período pandêmico.

Gráfico 2 – Principais dificuldades apresentadas pelos professores do curso de Pedagogia da Faculdade Ieducare-FIED no que envolve sua atuação docente no período de pandemia



Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Para Alencar e Fleith (2010), é comum a reclamação de professores universitários sobre a falta de interesse dos alunos com os conteúdos ministrados, o que, por vezes, se mostra como um fator inibidor do desenvolvimento da criatividade do professor em sala de aula. Vale salientar também que, diante do cenário de pandemia, a problemática sobre a participação dos estudantes se intensificou, uma vez que os alunos estão cada vez mais dispersos e têm sua atenção tomada pelos diversos estímulos que os cercam.

Na perspectiva de tornar as aulas mais atraentes, bem como auxiliar e estimular os alunos no modelo de ensino remoto, as metodologias ativas têm sido largamente utilizadas, uma vez que estas estimulam os processos de ação-reflexão-ação em que o estudante tem comportamento ativo em relação a seu aprendizado em condições típicas da realidade (PALMEIRA *et al*., 2020; NASCIMENTO *et al*., 2022). No entanto, para que a aprendizagem se faça efetiva neste modelo educacional, certas atitudes são requeridas, demandando que os docentes se remodelem como ainda mais motivadores e os estudantes assumam um maior comprometimento com a sua formação.

O acúmulo de encargos que tem recaído sobre os professores, juntamente às incertezas do período pandêmico e à gestão dos diversos segmentos de suas vidas pessoais, têm

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

contribuído para o desenvolvimento de situações fatigantes. Segundo Zaidan e Galvão (2020), os professores vivenciam uma drástica mudança em sua práxis que se caracteriza pela inserção do trabalho em todos os âmbitos e momentos de seu cotidiano. Assim, tem sido comum o relato de profissionais que discorrem sobre a insegurança, ansiedade, pressão e incômodo por ter a vida pessoal invadida pelo trabalho.

Metodologias ativas utilizadas nas aulas síncronas

Dentre as metodologias empregadas pelos participantes da pesquisa estão as aulas dialogadas e expositivas, debates, seminários, sala de aula invertida, estudo de caso, resenha de textos e gamificação. De acordo com os participantes:

> Gosto muito de trabalhar com seminários temáticos, mas também com grupos de discussões. Penso que essas metodologias ativas instigam os alunos a lerem e interpretarem o material estudado, assim como a modulação da sua própria reflexão sobre o tema em estudo (PROFESSOR 03).
>
> Temos utilizado a Aprendizagem Baseada em Problemas, por aproximar a prática ao contexto formativo dos estudantes (PROFESSOR 04).
>
> Na disciplina de introdução a informática, a metodologia de gamificação tem sido essencial (PROFESSOR 05).

Para Berbel (2011), o método ativo é um meio que visa estimular a curiosidade do aluno, instigando-o a pesquisar, refletir e estabelecer, de modo analítico, possíveis soluções e resoluções, promovendo, assim, a autoaprendizagem. Deste modo, o professor se apresenta como um intermediador simplificador do processo. Ainda segundo o mesmo autor, as metodologias ativas se fundamentam em "formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos" (BERBEL, 2011, p. 5).

Os docentes do ensino superior têm uma série de recursos metodológicos possíveis de serem associados às tecnologias para fins pedagógicos. Assim, é importante que cada professor descubra, por meio da relação com suas turmas, o melhor recurso a ser utilizado, atentando-se para as habilidades dos estudantes e as ferramentas que esses possuem para participar das atividades em suas casas. Conhecer bem a turma também pode contribuir para

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 255-277, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14061
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

melhorar a eficácia da metodologia a ser utilizada, pois é importante que o meio escolhido pelo professor promova o envolvimento dos alunos e que esses se sintam estimulados para participar das aulas.

Novas exigências sobre a formação de futuros pedagogos durante a pandemia de Covid-19

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm sido amplamente utilizadas como instrumento de suporte à ação pedagógica neste período, contribuindo para as aulas remotas (SILVA *et al*., 2020). Neste meio, sobre haver semelhança entre os resultados das avaliações no modelo remoto e presencial, 60% dos participantes da pesquisa responderam negativamente em oposição aos 40% que responderam de forma positiva.

O modelo de ensino remoto exigiu uma reestruturação curricular no que envolve a organização e o uso de recursos e métodos educacionais, assim como também uma redefinição dos conhecimentos teóricos e práticos (SOUZA; ALMEIDA, 2020). Para Ferreira *et al*. (2020), o processo de ensino e aprendizagem no modelo remoto deve instigar o pensamento, integrando o desenvolvimento de habilidades analíticas e competências.

Dessa forma, as ações avaliativas se estendem para além das provas, sendo imprescindível o emprego de atividades que propiciem o pensamento crítico, o diálogo e a interação. No atual cenário, é notório que, ao mesmo tempo em que os alunos se mostram dispersos nas aulas, esses também possuem maior facilidade para consulta durante as provas, uma vez que essas são realizadas por meio de plataforma online. Tal circunstância minimiza a assertividade quanto ao conteúdo que foi aprendido pelos alunos, se fazendo necessário que os docentes utilizem outros meios para atestar o que foi compreendido pelos discentes.

Na pesquisa, os professores foram questionados quanto ao que estão fazendo em suas aulas de modo a desenvolver futuros pedagogos que saibam lidar com os desafios, como o ensino remoto; sobre este questionamento os docentes discorreram que:

> Tenho incentivado o desenvolvimento de práticas reflexivas a partir de material escolhido para a disciplina, mas também com os debates sobre o que se entende pelo próprio papel do pedagogo. (PROFESSOR 04)
>
> Problematizamos o contexto atual e trabalhamos com ferramentas diversificadas. (PROFESSOR 08)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Busco mostrar possibilidades de trabalho para além do convencional, estimulando-os a buscar metodologias que contribuam significativamente para o desenvolvimento de seus trabalhos. (PROFESSOR 10)

> Na disciplina de Ciências é realizada a aula prática na modalidade remota e tenho percebido que os alunos, ao serem colocados como protagonistas, apresentaram taxas de participação maiores. E na disciplina de Saúde e Bem Estar é vivenciado as dimensões da qualidade de vida para incentivar o autocuidado, também em tempos de pandemia. (PROFESSOR 14)

De acordo com Morin (2014), a prática reflexiva pode ser concebida como uma estratégia de trabalho que objetiva a produção de conhecimentos a partir da prática profissional. Conforme Schön (1993), o professor que atua como um profissional tem como prática assídua a reflexão associada ao seu trabalho, neste sentido, procura refletir com frequência sobre sua ação, o que lhe proporciona um constante aprendizado, sendo esse último um atributo definitivo da prática profissional.

Tal pensamento fundamenta o apontado pelos professores participantes da pesquisa, uma vez que investir na reflexão sobre a prática é fundamental para a conformação do profissional, ainda mais em tempos de tantas incertezas, onde as ideias e costumes "tradicionalmente engessados" já não mais atendem às necessidades e à produção de novos saberes que se fazem diariamente.

É notório que a pandemia mudou a forma como se ensina e como se aprende, trazendo à luz diversas questões que já recaíam sobre a educação e que foram acentuadas, assim como também expandiu a discussão sobre o perfil requerido de professores e alunos frente à sociedade atual. As atividades realizadas de modo remoto têm permitido novas aprendizagens, tanto para alunos quanto para professores, e ainda têm chamado atenção para a consciência da parceria existente entre estes elos da educação, uma vez que, mais do que nunca, se fazem necessários a compreensão e o comprometimento com o processo educativo.

Considerações finais

São incontestáveis as consequências que a pandemia de Covid-19 trouxe para os mais variados segmentos da sociedade. No que diz respeito à educação, é possível observar que a forma de ensinar e aprender foram fortemente afetadas, uma vez que os sistemas educacionais agora estão estreitamente relacionados aos meios tecnológicos, o que faz emergir as situações

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 255-277, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14061
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

contrastantes vivenciadas por professores e alunos.

Em um curto período de tempo, os professores se ajustaram ao emprego de tecnologias que, anteriormente, eram vistas como recursos auxiliares e que, agora, se mostram essenciais para seu desempenho profissional. Do mesmo modo, foram exigidos dos educadores maiores habilidades, maior disponibilidade de tempo, reformulação de sua práxis, tudo isso em consonância com as demais obrigações profissionais e pessoais, o que, por vezes, resulta na sobrecarga e na exaustão do docente.

No que envolve os discentes, tem sido exigido ainda mais comprometimento com seus estudos, se fazendo necessário, mais do que nunca, que o aluno se mostre ativo no processo de aprendizagem. Assim, buscar novas fontes de estudo, pesquisar, ler, são atitudes essenciais para os estudantes da atualidade, sendo imprescindível que não se deixem levar pelo ócio do momento.

Ainda dentre as exigências educacionais na formação de pedagogos, estão a proatividade, a frequente análise sobre a prática, a empatia, a resiliência e a reinvenção. É necessário que os futuros professores, assim como os docentes da atualidade, se mostrem dispostos e aptos para lidarem com bruscas mudanças. Ainda neste panorama, é requerido que esses novos profissionais possuam habilidades para além das teorias educacionais aprendidas nos cursos de graduação, tornando assertivo, assim, o investimento em formações continuadas, de modo a complementar o perfil do profissional requerido na atualidade.

De modo geral, a pandemia trouxe à luz para o sistema educacional a questão da constante reinvenção pessoal e profissional, exigindo de alunos e professores maior engajamento com o processo educativo. Considerando as fortes mudanças advindas com o ensino remoto e a possibilidade do firmamento do ensino híbrido, a atual situação ainda encaminha discentes e docentes para um maior aperfeiçoamento quanto aos atributos profissionais exigidos na contemporaneidade.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. COVID-19 *vs*. Educacao Superior: O que pensam os alunos e como sua IES deve se preparar? **Relatório de pesquisa** – *onda 2*. EducaInsights, 2020. Disponível em: < https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/pesquisaabmeseduca05052020.pdf > Acesso em: 14 de maio de 2021.

ABRANCHES, S. **A era do imprevisto: a grande transição do século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Criatividade na educação superior: fatores inibidores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 201-206, 2010.

BARTALO, L.; GUIMARÃES, S. É. R. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório**. Informação e Informação**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2008.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BÔAS, R. V. V. Educação para o exercício da cidadania: o papel do professor diante das novas perspectivas de ensino. In: III CONISE – Congresso Internacional Salesiano de Educação: Direitos humanos e formação de professores: tensões, desafios e propostas. 2017, Lorena. **Anais**... Lorena: UNISAL, 2017, p. 1-20.

BORGES, C. N.; FLEITH, D. S. Uso da Tecnologia na Prática Pedagógica: Influência na Criatividade Motivação de Alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v. 34, p. 1-11, 2018.

BRASIL, Ministério da Saúde. RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. Aprovação de diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: < https://wp-sites.info.ufrn.br/admin/facisa/wp-content/uploads/sites/4/2020/07/RESOLU%C3%87%C3%95ES-466-12-510-16-e-580-18.pdf > Acesso em: 15 de jun. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coronavírus: monitoramento das instituições de ensino. **Portal do Ministério da Educação**. Brasilia, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/> Acesso em: 02 de maio de 2020.

BRASIL. **Portaria n. 544** de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020a. Disponível em: < http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-dejunho- de-2020-261924872 > Acesso em: 10 de nov. de 2020.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H. H. “Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education”. **VOX CEPR Policy Portal.** 2020. Disponível em: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education > Acesso em: 14 de nov. de 2020.

CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. de. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, *[S. l.]*, v. 2, n. 3, p. 3 - 17, 2020.

COMOLI, E. **Sequelas em pacientes recuperados de Covid-19 podem persistir por longo período**. UNICAMP, Campinas, 24 de jul. de 2020. Disponível em: < https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/07/24/sequelas-em-pacientes-recuperados-de-covid-19-podem-persistir-por-longo-periodo > Acesso em: 26 de maio de 2021.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema**, v. 14, n. 1, 2017.

FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. R. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista Práxis**, v.12, n. 1, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GUSSO, H. L. *et al*. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes a gestão universitária. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020.

ALMEIDA JÚNIOR, S. *et al*. COVID-19 e a infecção por SARS-CoV-2 em um panorama geral. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 2, p. 3508–3522, 2020.

LAZZARESCHI, N. Novas competências profissionais e empregabilidade no limiar do século XXI. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 1, n. 22, 2016.

MIKS, M.; MCILWAINE, J. “Keeping the world’s children learning through COVID-19”. **UNICEF Website** 2020**.** Disponível em: < https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid-19 >. Acesso em: 06 de nov. de 2020.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-17, 2019.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma: reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2014.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

NASCIMENTO, F. E. M. *et al*. Metodologias Ativas Associadas às Práticas Pedagógicas na Educação Superior: Uma Revisão Integrativa. **Abakós**, v. 10, n. 1, p. 66-88, 2022.

NASCIMENTO, F. E. M. *et al*. Entre metodologias ativas, ensino remoto e a formação do pedagogo. **Teoria e Prática da Educação**, v. 25, n. 2, p. 141-163, 2022.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface**. v.4, n.7, p. 129-138, 2000.

OLIVEIRA, E. G. **Aula virtual e presencial: são rivais?** In: Veiga, I. P. (org.) Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2011.

ORTEGA, L. M. R.; ROCHA, V. F. O dia depois de amanhã – na realidade e nas mentes – o que esperar da escola pós-pandemia? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, 2020.

PALMEIRA, R. L., RIBEIRO, W. L., SILVA, A. A. R. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na educação superior. **HOLOS**, v.5, 2020.

PINTO, M.; LEITE, C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.

QUINTINO, A. S. S.; CORREA, J. B. O professor multifacetado em tempos de pandemia. In: Conedu – VII Congresso Nacional de Educação: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. 2020, Maceió. **Anais**... Maceió: Realize, 2020, p. 1-11.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROTHAN, H. A.; BYRAREDDY, S. N. The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak. **Journal of Autoimmunity,** v. 109, 2020.

SCHÖN, D. **Le praticien réflexif**: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Logiques, 1993.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: Análise dos impactos assimétricos. **Boletim de conjuntura (BOCA),** vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020.

SILVA, J. A. O.; RANGEL, D. A.; SOUZA, I. A. Docência superior e ensino remoto: relatos de experiências numa instituição de ensino superior privada. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, 2020.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. Sociedade da Aprendizagem e Governamentalidade: uma introdução. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 121-136, 2011.

SINGHAL, T. A Review of Coronavirus Disease-2019 (COVID-19). **Indian Journal of**

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 255-277, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14061
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Pediatrics, v. *87, n.* 4, p. 281–286, 2020.

SOUZA, R. S.; ALMEIDA, L. A. Novo normal: o processo avaliativo em tempos de pandemia. In: Conedu – VII Congresso Nacional de Educação: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. 2020, Maceió. **Anais**... Maceió: Realize, 2020, p. 1-6.

SOUZA, K. R. *et al*. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. "COVID-19 Educational Disruption and Response". **UNESCO Website.** 2020. Disponível em: < https://en.unesco.org/covid19/educationresponse > Acesso em; 19 de nov. de 2020.

VASCONCELOS, S. M; COELHO, Y. C. M.; ALVES, G. Q. O ensino superior nos tempos de pandemia: e agora, professor? **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, 2020.

VELAVAN, T. P.; MEYER, C. G. The COVID-19 epidemic. **Tropical Medicine & International Health**, v. 25, n. 3, p. 278–280, 2020.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. "COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada". In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

Submissão em: 02/03/2022.
Aceito em: 21/09/2022.

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ALÉM DA SALA DE AULA: desafios e (im)possibilidades do ensino remoto

Robson Lima de Arruda[1]
Robéria Nádia Araújo Nascimento[2]

Resumo: Enquanto lócus de vivências e sociabilidade, a escola é um espaço legítimo de produção de saberes e conhecimentos. No entanto, durante a pandemia da Covid-19, essas experiências foram interrompidas, demandando novos arranjos em outros espaços e de outras formas. Nessa direção, o presente estudo ouviu 48 entrevistados de seis cidades do Estado de Pernambuco e Paraíba sobre como se deu o processo de ruptura do ensino presencial para o ensino remoto. Trata-se de um estudo de natureza descritiva que mescla dados quantitativos e qualitativos, cujos resultados enfatizaram aspectos da (in)viabilidade do ensino remoto, considerando critérios da inclusão tecnológica, qualidade e eficiência dos processos e, além disso, destacou o papel da família nas novas mediações e interações de aprendizagem.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino Remoto. Relação Escola-Família. Tecnologias da Informação e Comunicação.

BEYOND THE CLASSROOM: challenges and (im)possibilities of remote teaching

Abstract: While locus of experiences and sociability, the school is a legitimate space for the production of knowledge. However, during the Covid-19 pandemic, these experiences were interrupted, demanding new arrangements and alternatives in other spaces and in other ways. In this sense, the present study heard 48 interviewees from six cities in the State of Pernambuco and Paraíba on how the process of break classroom teaching to remote teaching took place. This is a descriptive study that mixes quantitative and qualitative data, whose results emphasized aspects of the (un)feasibility of remote teaching, considering criteria for technological inclusion, quality and efficiency of the processes and, in addition, highlighted the role of the family in new mediations and learning interactions.

Keywords: Pandemic. Remote Teaching. School-Family Relationship. Information and Communication Technologies.

MÁS ALLÁ DEL AULA: desafíos e (im)posibilidades de la enseñanza remota

Resumen: Como lugar de experiencias y sociabilidad, la escuela es un espacio legítimo para la producción de conocimientos y saberes. Sin embargo, durante la pandemia de Covid-19, estas experiencias se interrumpieron, requiriendo nuevos arreglos y alternativas en otros espacios y de otras

[1] Mestre em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Pedagogo (UEPB). Integrante dos Grupos de Pesquisa Comunicação, Cultura e Desenvolvimento e Comunicação (DECOM/UEPB) e Tecnologias, Culturas e Linguagens (TECLIN/UEPB). E-mail de contato: robsonlima13@hotmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/ Departamento de Comunicação Social). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), vinculada à Linha de Pesquisa Ciências, Tecnologias e Formação Docente. E-mail de contato: rnadia@terra.com.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

formas. En este sentido, el presente estudio escuchó a 48 entrevistados de seis ciudades del estado de Pernambuco y Paraíba sobre cómo se llevó a cabo el proceso de rotura de la enseñanza en el aula a la enseñanza remota. Se trata de un estudio descriptivo que mezcla datos cuantitativos y cualitativos, cuyos resultados destacaron aspectos de la (in)viabilidad de la enseñanza a distancia, considerando criterios de inclusión tecnológica, calidad y eficiencia de los procesos y, además, destacó el papel de la familia en las nuevas mediaciones e interacciones de aprendizaje.

Palavras-clave: Pandemia. Enseñanza remota. Relación escuela-familia. Tecnologías de la información y la comunicación.

Introdução

A educação é um campo marcado pela simbologia das formalizações, das experiências pragmáticas e coletivas de aprendizados. No universo formal, as escolas são *locus* históricos nos quais os saberes circulam e se legitimam em espaços estruturais demarcados. Isto é, espaços de narrativas que determinam modos de ensinar e de aprender. Assim, as escolas, as instituições de ensino e as salas de aula possuem marcadores instituídos de pertencimento social que as situam como tal numa dada região geográfica, à medida que, nesses contextos, a perspectiva da construção de conhecimento visa materializar o progresso efetivo dos sujeitos a partir das estratégias de formação ali empreendidas.

Enquanto ambientes de produção de saberes, de sociabilidade e de reafirmação identitária, as escolas funcionam como nichos de ajuntamentos culturais, de trocas, de convívio solidário. O que acontece, então, quando, de um momento para o outro, a circulação dos sujeitos e a convivência nesses espaços são interrompidas? Quais os impactos de ensinar e aprender para além das salas de aula? Até que ponto o ensino remoto serve como alternativa nessas circunstâncias? Essa prática aproxima, oportuniza e renova os sentidos pedagógicos? Como as famílias participam desse processo? Tais inquietações motivam o presente texto que considera as alterações educacionais em vigor, motivadas pela pandemia da Covid-19, que tem colocado a população mundial diante de complexos desafios como redobrar o cuidado com a vida e a saúde em meio às sucessivas perdas humanas.

À medida que acompanhamos o desenrolar de uma doença que tem ceifado a vida de milhões de pessoas no mundo, observamos também a problemática econômica, que afeta países desiguais como o Brasil, trazendo consequências dramáticas na expansão da miséria e dos impactos no mundo do trabalho que transformam, sobremaneira, os modos coletivos de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sobrevivência (MELO & GONÇALVES, 2020). Em meio a esse imbróglio, a educação é afetada e as famílias são requisitadas a assumir, de modo mais sistemático e permanente, o papel de colaboradores no processo de escolarização uma vez que o espaço familiar se transformou em *lócus* principal de vivência das experiencias de ensino e aprendizagem, enquanto dura o distanciamento físico.

A discussão das consequências provocadas pelo vírus extrapola a finalidade desta abordagem que visa refletir sobre o ensino remoto e as mudanças que se interpõem ao fazer pedagógico em tempos de distanciamento físico. Nessa direção, o presente trabalho discorre sobre o processo de transição do ensino presencial para o ensino não presencial e investiga aspectos da relação entre família e escola em meio ao processo de incertezas e rupturas decorrentes do distanciamento físico. Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva que mescla dados quantitativos e qualitativos (SOUZA & KERBAUY, 2017; MINAYO, 1994). Fundamenta-se em pressupostos teóricos baseados em autores como Perez (2019), Saviani e Galvão (2021), Morin (2002, 2014), Castells (2005), Mercado (1999), Gadotti (2000), Grossi et al. (2020), Soares (2020), entre outros. Ademais, a pesquisa aponta algumas limitações na relação escola e família, sobretudo no contexto pandêmico, à medida que também apresenta possibilidades de aprofundamentos e novos desdobramentos sobre o tema.

Na concepção aqui ressaltada, escola e família são agentes ativos intercambiados e capazes de estabelecer rotas de aprendizagem para além dos espaços da sala de aula. A esfera *on-line* torna-se, nesse caso, aberta às pluralidades intertextuais, aproximando mundo e contextos, ideias e sujeitos. Na instância da educação participativa em rede, o mundo virtual não é um paraíso, mas é percebido em suas múltiplas possibilidades de apreensão.

A pandemia da Covid-19 e seus efeitos sobre a educação

Logo que a pandemia da Covid-19 se espalhou pelo Brasil, as medidas de distanciamento físico foram adotadas, requisitando o fechamento de estabelecimentos comerciais, espaços de lazer e convivência, escolas, dentre outros. Nesse contexto, os governos estaduais tomaram a frente nas decisões de contingenciamento do contágio da doença, diante da falta de um posicionamento alinhado pelo Governo Federal. Uma dessas medidas foi o cancelamento das aulas presenciais em todas as escolas da rede pública e particular e como estratégia de continuação das atividades pedagógicas, a utilização ao ensino

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14067
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

remoto. Conforme orientação da Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, as disciplinas presenciais puderam ser substituídas por aulas que utilizem os meios e tecnologias de informação e comunicação, visando amenizar os prejuízos causados pela pandemia (BRASIL, 2020). Esta Portaria tem respaldo, inclusive, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 assegura que "o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais" (BRASIL, 2017a, p. 23).

Antes, porém, é preciso destacar que há uma diferença entre o que se entende por educação à distância e ensino remoto. Como não é objetivo deste trabalho aprofundar tais conceitos, devemos apenas dizer que a educação à distância é definida por diversos autores como uma forma sistematizada e organizada de produção do conhecimento em que professores e estudantes estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, porém interligados pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação (ALVES, 2011). Este entendimento está presente no Artigo 1º do Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, que define a Educação à Distância como:

> modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017b, s.p.).

Já o ensino remoto se tornou uma estratégia emergencial utilizada como alternativa à impossibilidade do ensino presencial diante do risco à contaminação pelo novo coronavírus. Trata-se de um conceito novo que não possuía, até pouco tempo, referências na literatura educacional. Desse modo, o ensino remoto emergencial não é considerado uma modalidade de ensino, embora possua características muito próximas da ideia de educação à distância como, por exemplo, a separação de espaço e tempo entre professores e alunos e a mediação pelas tecnologias.

Antes da pandemia, o acesso da população brasileira à internet alcançava a marca de 71% (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL [CGI.br], 2020). Contudo, o uso das

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

tecnologias da informação e comunicação na educação permanece escasso. Utilizado de modo esporádico ou superficial, as TIC ocupam lugar secundário na educacional brasileira, em decorrência de diversos fatores como a ausência de recursos, dificuldades no domínio das tecnologias, resistência às mudanças, falta de identificação com os objetivos, entre outros (MERCADO, 1999). Todavia, as tecnologias convergem potencialidades incomensuráveis diante da chamada sociedade do conhecimento e da informação (CASTELLS, 2005), o que demanda dos profissionais e instituições de ensino novos olhares e posturas. Ou seja, "a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar de conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações 'úteis' para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral" (GADOTTI, 2000, p. 8). Nessa perspectiva, cabe à escola transformar informação em conhecimento pertinente, ou seja, desenvolver a capacidade de situar as informações em seu contexto, possibilitando aos estudantes que tenham uma "cabeça bem-feita" em vez de uma "cabeça cheia" de informações apenas acumuladas e empilhadas (MORIN, 2014).

O grau de dificuldade com que o ensino remoto emergencial tem sido trabalhado durante a pandemia da Covid-19 é reflexo dessa sociedade que vive uma era informacional (CASTELLS, 2005), mas que não aprendeu a utilizar as ferramentas tecnológicas de que dispõe para produzir conhecimento. Em parte, a escola também é responsável por esse problema quando permanece alheia às constantes evoluções que ocorrem fora dos seus muros. Em outras palavras, fomos levados a implementar um formato de ensino para o qual não fomos preparados mas poderíamos, ao menos, ter alguma familiaridade. Não obstante, em muitas realidades, o que ocorreu no ensino remoto emergencial pode ser caracterizado como o mero aprofundamento das metodologias convencionais já utilizadas "e não um aproveitamento da tecnologia para desenvolver técnicas mais atrativas e estimulantes de aprendizagem" (SOARES, 2020, p. 8).

As implicações da pandemia na educação escolar não deixam dúvidas de que será preciso repensar o novo ensino presencial sob o enfoque das TIC. Nessa direção, destacamos o aparelho celular como o mais acessível e principal instrumento de conexão em rede, fato que deverá colocá-lo no centro das discussões sobre educação e tecnologias no pós-pandemia (AUTOR SUPRESSÃO).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dados do CGI.br revelaram que o celular foi o dispositivo utilizado para acessar internet por 99% da população em 2019. Nas classes DE, o uso exclusivo deste dispositivo para ter acesso à internet chegou a 85% (CGI.br, 2020). No ensino remoto não foi diferente. O aparelho celular foi utilizado por 37% dos usuários de internet para acompanhar as aulas. Nas classes DE esse número atingiu 54%. Estes dados apontam para a urgência de uma educação que inclua as tecnologias disponíveis e acessíveis, de modo gradativo e permanente até que alunos, professores e familiares estejam adaptados a essa nova realidade.

Complexidades e assimetrias familiares no ensino remoto

Se considerarmos que a escola é, para muitos estudantes, o único espaço de acesso ao saber sistematizado, devemos concordar que, diante de contextos dramáticos como o que vivenciamos na pandemia, não se pode abdicar da presença da escola, mesmo remotamente, sobretudo para os mais vulneráveis. Nesse cenário, uma atmosfera de incertezas foi provocada frente às impossibilidades de retorno ao ensino presencial, exigindo das famílias outro tipo de postura enquanto esteio de uma rede de organização que passou a requisitá-los como protagonistas no processo educativo.

Com o ensino remoto, a rotina dos professores, alunos e familiares foi completamente alterada. As residências se transformaram em escolas, os familiares assumiram papel de colaboradores do ensino e as tecnologias passaram a abrigar algumas formalidades da escola. Para as famílias em que a ausência das tecnologias é uma realidade, as dificuldades se acentuam ainda mais, provocando não apenas rupturas e transformações, mas prejuízos que podem impactar decisivamente no desenvolvimento futuro desses estudantes. Nessa perspectiva, Saviani e Galvão (2021) afirmam que para que o ensino remoto funcionasse como substituto transitório, excepcional e temporário do ensino presencial, seria necessário atender alguns pré-requisitos:

> O acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); o acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (SAVIANI & GALVÃO, 2021, p. 38).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Não obstante, o ensino remoto tem sido realizado sob o esforço indeliberado da maioria das famílias, dos professores, alunos e demais profissionais da educação, a fim de que os filhos/estudantes possam continuar os estudos, mesmo diante da exaustão causada pelas circunstâncias do confinamento e do distanciamento físico, demandando atenção, cuidados e acompanhamento das atividades em meio à realização de outros afazeres domésticos e pessoais que disputam espaço e tempo com o ensino remoto.

A participação dos familiares no ensino remoto não se resume apenas em oferecer os dispositivos de acesso à internet ou aos recursos impressos. Mais que isso, foi preciso acompanhar de perto a realização das atividades propostas, principalmente diante da falta de maturidade e autonomia das crianças (GROSSI, et al., 2020). Além disso, acrescente-se o fato de que a pandemia impôs uma esfera de vulnerabilidade emocional perante a ameaça do vírus, as perdas e/ou limitações financeiras e sociais decorrentes das medidas de contingenciamento econômico e dos protocolos sanitários. Nesses termos, coube à escola uma aproximação efetiva com as famílias já que, por referência histórica, estilo de vida ou desconhecimento de direitos, muitos familiares não se sentem autorizados ou aptos a iniciar essa relação da forma adequada. Desse modo, o diálogo entre as ambas as partes é fundamental para que cada uma compreenda:

> quais são os interesses comuns e as contribuições e atribuições de cada uma e, assim, possam construir um ambiente favorável aos filhos/estudantes. Se uma família manifesta dificuldade em acompanhar e apoiar a vida escolar, a situação só se resolvera com apoio adequado, e não ha instituição melhor do que a escola para fazer isso. (PEREZ, 2019, p. 99).

A conjuntura pandêmica abre possibilidades para pensar o contexto familiar dos estudantes numa perspectiva complexa em que o todo é visto como um tecido composto pelas partes e estas, por sua vez, são contextualizadas para que adquiram sentido (MORIN, 2002). Nesta direção, ao passar de um ensino presencial para não presencial, a escola e os professores se voltaram para o contexto das famílias se apropriando das limitações e (im)possibilidades que possuem em relação ao ensino remoto, a fim de mitigar as assimetrias que reforçam a desigualdade e outras formas de injustiça evidenciadas na pandemia.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Percurso metodológico

Nestes tempos de distanciamento físico, em que a escola deixou de ser, temporariamente, o principal *lócus* onde o ensino formal acontece, buscamos compreender de que modo se deu o processo de transição do ensino presencial para não presencial, logo que foi declarada a situação de pandemia no Brasil (MELO & GONÇALVES, 2020). Nessa direção, entrevistamos 48 pais, mães e/ou responsáveis de alunos dos anos inicias do ensino fundamental, pertencentes aos municípios de Alcantil, Santa Cecília e Umbuzeiro, no Estado da Paraíba e Casinhas, Santa Maria do Cambucá e Vertente do Lério, no Estado de Pernambuco. Algumas dessas cidades fazem divisa e possuem, inclusive, características sociodemográficas aproximadas.

A presente pesquisa é de natureza descritiva e configura-se como um estudo de levantamento, cuja função consiste na "solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados" (GIL, 2008, p. 55). Por meio deste tipo de abordagem é possível conhecimento direto da realidade com economia e rapidez, bem como obter dados agrupados que possibilitam riqueza na análise (GERHARDT & SILVEIRA, 2009; GIL, 2008).

O contato com os participantes se deu entre os dias 31 de março e 03 de abril de 2020, através de ligação telefônica comum ou via aplicativo *WhatsApp*. Este tipo de abordagem foi utilizado em função da impossibilidade da pesquisa presencial, devido às medidas sanitárias e, além disso, conforme destaca Flick (2013), facilita o alcance de resultados, diminui custos e tempo e suprime as restrições espaciais. Os contatos foram conseguidos por intermédio de professores e gestores escolares das referidas localidades, considerando o critério de conveniência em face da aproximação do pesquisador com alguns profissionais destas localidades (FRAGOSO et al., 2011). Os entrevistados responderam a um questionário semiestrutuado, via ligação telefônica, com cinco perguntas fechadas e uma aberta. A escolha por este tipo de instrumento justifica-se pela possibilidade de levantar características peculiares e singulares dos sujeitos que fornecem as informações (TRIVIÑOS, 1987).

As informações dos participantes foram anotadas pelos pesquisadores e a análise dos dados foi feita através de uma abordagem quanti-qualitativa que oferece possibilidades de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

comparação e contrastes simultâneos entre dados qualitativos e quantitativos, cujos resultados contribuem mutuamente para a análise (SOUZA & KERBAUY, 2017). Nesse sentido, "o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia" (MINAYO, 1994, p. 22). Ademais, para a análise da questão aberta, utilizamos o critério de categorização, cujo principal objetivo é "fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos" (BARDIN, 1977, p. 119).

Vale ressaltar que a presente pesquisa não propõe nenhum tipo de generalização e tampouco esgota as possibilidades de análise sobre as circunstâncias do cenário pesquisado. Não obstante, ela cumpre seu objetivo ao ilustrar e problematizar o contexto de transição do ensino presencial para não presencial, decorrente das rupturas e incertezas provocadas pela pandemia da Covid-19.

Resultados da pesquisa

Os Estados de Pernambuco e Paraíba haviam decretado o fechamento temporário das aulas presenciais nos dias 17 de 18 de março de 2020, respectivamente. Em face disso, no contexto das entrevistas, os municípios ainda estavam se organizando para continuar as aulas remotamente. Nesse sentido, para entender esse cenário de incertezas e rupturas, quisemos saber sobre os seguintes aspectos:

a) A existência, ou não, de uma rotina de atividades escolares para os alunos no período de distanciamento físico;

b) O envio, ou não, de atividades por parte dos professores e/ou da escola para serem realizadas neste período de distanciamento físico;

c) A existência, ou não, por parte da escola e/ou dos professores, de contato virtual para orientação ou sugestão de realização de atividades;

d) A disponibilidade, ou não, de pais, mães, responsáveis ou outros familiares no auxílio às atividades remotas;

e) A existência, ou não, de recursos tecnológicos como computadores, celulares e *tablets* e do acesso à internet por parte dos estudantes;

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14067
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

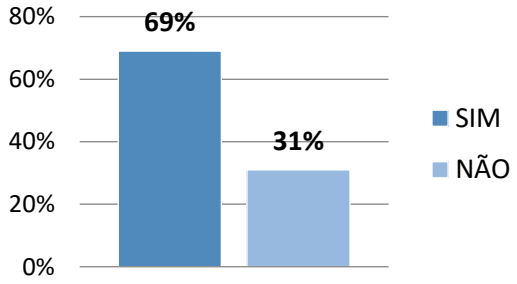
Por fim, uma última questão aberta pela qual quisemos evidenciar aspectos da individualidade e subjetividade dos participantes de modo a nos aproximar "da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória" (MINAYO, 1994, p.15). Nesta direção, perguntamos:

f) Quais as principais dificuldades encontradas pelos pais, mães ou responsáveis para manter os estudos dos filhos durante o período de distanciamento físico.

Tão logo as aulas foram suspensas, houve uma ruptura nos modos convencionais de ensino, ou seja, uma série de alterações na rotina pedagógica. Nessa perspectiva, rotina é algo que começa desde o momento em que os estudantes saem de casa e compreende um conjunto de atividades pensadas para atingir determinados objetivos pedagógicos, com tempo e horários pré-definidos a fim de construir uma cultura própria da escola, evitando cenários de improvisações e indicando coerência entre as intenções formativas e os meios para alcançá-los (ZABALA, 1998). Elas representam importantes marcadores para o desenvolvimento de habilidades atitudinais e socioemocionais, necessárias à convivência nos diversos espaços sociais.

Na complexidade das relações que se dão nos lares de cada família, o estabelecimento de rotinas nem sempre ocorre. Todavia, com o ensino remoto, as casas se tornaram alternativas aos espaços escolares e os familiares foram requisitados como suporte indispensável e necessário para a continuação dos estudos. Nesse contexto, ao perguntar sobre a existência de uma rotina organizada para a realização de estudos e atividades ofertadas pela escola ou pelos próprios familiares, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1 – Existe uma rotina de atividades escolares durante este período de distanciamento físico?



Fonte: Elaborado pelos autores.

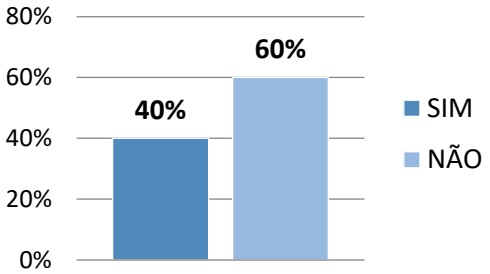
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nos espaços formais de aprendizagem, as crianças aprendem que existe horário para tudo que se realiza: entrada, intervalo e saída, horário das disciplinas, tempo para estudar, brincar, produzir, escrever, ler, etc. A falta deste marcador pedagógico ou a sua flexibilização descomedida pode impactar negativamente na formação e na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é requisitado da família que trabalhe, ainda mais, a organização e os limites do tempo, colaborando para que se forme uma personalidade responsável, livre, autônoma e consciente (CURY, 2017; FREIRE, 2018).

No cenário de ambivalências que a pandemia nos colocou, sobretuno no início do distanciamento físico, a maioria dos familiares dependia e esperava por uma orientação dos professores e/ou escolas sobre o que fazer em relação aos estudos dos filhos. Em algumas realidades, esse contato não ocorreu logo em seguida ao cancelamento das aulas presenciais. É o que confirmamos na segunda questão aplicada na pesquisa.

Gráfico 2 – A escola ou os professores enviaram atividades para serem desenvolvidas durante o distanciamento físico?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme já dissemos, o contexto desta pesquisa é de duas semanas, aproximadamente, após o fechamento temporário das escolas, fato que justifica as incertezas em relação ao que fazer diante da situação pandêmica. Nesse sentido, "cabe a nós analisarmos o que nos foi posto, de forma provisória e aproximativa" (MINAYO, 1994, p.79).

De acordo com os resultados, 60% dos familiares afirmaram que não tinham recebido nenhuma atividade dos professores e escolas. Alguns desses participantes disseram que elaboraram, "por conta própria", atividades para serem desenvolvidas com os filhos enquanto a "situação não se resolvia". Ocorre que a adoção de medidas para conter a contaminação da Covid-19 e, ao mesmo tempo, para possibilitar a continuidade dos estudos foi tomada de

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14067
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

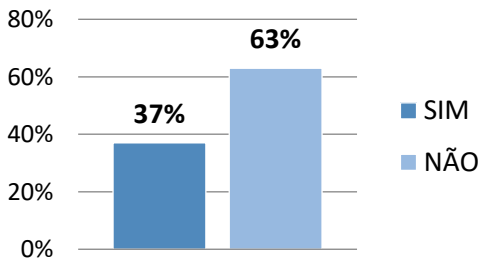
E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

modo praticamente individualizado pelos Estados e Municípios, devido à falta de uma orientação ou posicionamento, planejamento e sistematização do Governo Federal (Autor, supressão). Diante disso, cada localidade foi organizando estratégias de ensino remoto, o que demandou esforços na reformulação de conceitos e práticas de ensino e na gestão pedagógica e administrativa das escolas.

Outro aspecto que a pandemia trouxe à tona refere-se ao tipo de contato estabelecido entre escola e família. Neste caso, as práticas que viabilizam a relação entre estas duas importantes instituições ocorriam, geralmente, e em muitos casos, apenas, nas reuniões de pais e mestres, limitadas a encontros esporádicos realizados ao final de cada bimestre ou a eventos em datas comemorativas específicas. Deve-se reconhecer os esforços que, sobretudo nos últimos anos, vem sendo feitos para aproximar ainda mais as famílias da escola, mas, alguns desses esforços têm consistido em dinamizar ou incrementar as já conhecidas reuniões, dando-lhes apenas uma cara nova. Com isso, urge pensar sobre o hiato que ainda existe entre família e escola em termos de aprendizagem e não apenas sobre questões comportamentais e avaliativas dos estudantes.

Com a pandemia, escolas e famílias se viram forçadas a estreitar seus laços, independente de como ambos se relacionavam e se percebiam, uns aos outros. Na maioria dos casos, essa aproximação foi mediada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC. No entanto, a pesquisa mostrou que este tipo de contato precisou ser criado, considerando que entre muitos familiares e algumas escolas sequer havia contato por telefone ou aplicativos de mensagem.

Gráfico 3 – Existe contato virtual da escola (telefone ou redes sociais) utilizado para orientar ou sugerir atividades?



Fonte: Elaborado pelos autores.

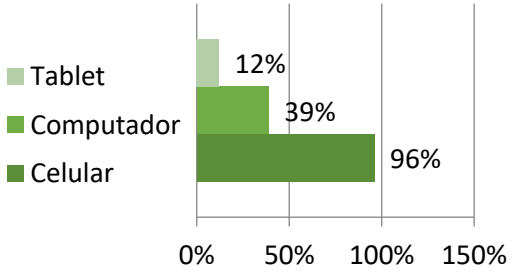
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14067
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Duas semanas após o distanciamento físico, 63% dos familiares afirmaram que ainda não havia tido nenhum tipo de contato por telefone ou por aplicativo de mensagem para mediar a continuidade dos estudos. Nestes casos, o que está em jogo não é apenas a falta do aparelho celular, do acesso à internet ou dificuldades adaptativas com as tecnologias, mas uma clara secundarização desses instrumentos na comunicação permanente entre família e escola com objetivos pedagógicos. Isto ficou ainda mais evidente em alguns depoimentos em que os familiares afirmaram que existem grupos de *WhatsApp* da escola mas que, até a data da entrevista, ainda não tinham sido utilizar para mediar nenhum tipo de atividade. Por outro lado, 31% já estavam utilizando as tecnologias com o propósito de manter a presença, mesmo na distância.

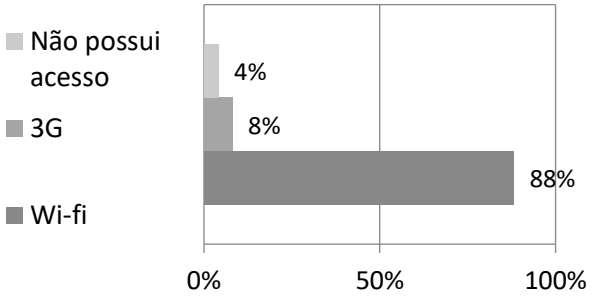
As TIC e a internet se tornaram itens essenciais para que crianças e jovens não deixassem de acessar o conhecimento sistemático e mantivessem o vínculo com seus professores e colegas. Nesse sentido, quisemos saber sobre a existência de aparelhos tecnológicos e o tipo de acesso à internet nas famílias entrevistadas, aspectos apresentados nos gráficos 4 e 5:

Gráfico 4 – Aparelho tecnológico utilizado para acessar internet.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 5 – Tipo de acesso (ou não) à internet.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 278-297, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14067
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

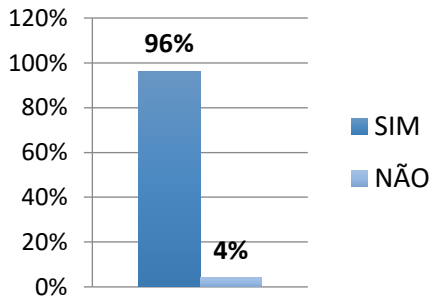
E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Conforme podemos notar, o acesso à internet pelo celular é uma realidade para a maioria das famílias, não só pelos resultados desta pesquisa, mas pelo que revelam outros estudos existentes (CGI.br, 2020). No caso em tela, foi possível constatar a existência destes recursos, inclusive, em algumas localidades onde sequer o sinal telefônico existe, fato comprovado por participantes que nos atenderam por *WhatsApp* mas não respondiam à ligação telefônica comum, devido à falta de sinal das operadoras de telefonia.

Em nossa pesquisa, o aparelho celular liderou com ampla vantagem a lista dos recursos tecnológicos disponíveis para comunicação *on-line* (96%) e a rede *wi-fi* é utilizada pela grande maioria que acessa internet (88%). Este é o novo retrato de uma sociedade em rede que socializa, se organiza, informa, comunica e produz conhecimento numa era de ampla disseminação de informação (CASTELLS, 1999). Contudo, é preciso ressaltar que esses recursos sozinhos não garantem acesso ao conhecimento (MERCADO, 1999). Desse modo, se faz necessário problematizar o uso das TIC para o ensino, não apenas no contexto da pandemia, em que os familiares foram requisitados a cumprir de forma mais assídua o seu papel de incentivadores e apoiadores nos estudos dos filhos, mas de modo amplo, sobretudo na forma como a escola e os professores se apropriam desses recursos para transformar informação em conhecimento (MORIN, 2014).

A propósito do tipo de suporte que as famílias possuem em relação aos estudos de seus filhos, perguntamos sobre a existência de pessoas que pudessem apoiar e orientar as atividades remotas. O resultado apresenta-se no gráfico seguinte:

Gráfico 6 – Na família, há alguém que pode orientar as atividades enviadas pela escola ou, na ausência delas, organizar outras?



Fonte: os autores.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14067
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A participação da família no ensino remoto é essencial, de modo que fica impraticável a continuação dos estudos sem esse apoio em casa. Na prática, podemos distinguir dois aspectos fundamentais da relação familiar com a educação dos filhos: a garantia do acesso e permanência na escola e o incentivo e apoio aos estudos. O primeiro refere-se à garantia de um direito previsto no Art. 205 da Constituição Federal que assegura a educação como "dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988). O segundo faz parte de um conjunto de atitudes necessárias para garantir o direito à educação e refere-se às condições humanas e materiais atreladas ao contexto familiar e social dos estudantes. Todavia, na complexidade de cada família este aspecto encontra limites e impossibilidades. Ou seja, nem todas as famílias possuem os requisitos necessários para incentivar, apoiar e oferecer suporte adequado ao bom aprendizado. Nesse sentido, as condições do acesso ao ensino remoto se diluem nas assimetrias sociais, provocando distâncias ainda maiores entre os estudantes e a aprendizagem, sobretudo nas classes sociais mais vulneráveis.

A participação das famílias no ensino remoto é um tema que precisa ser aprofundado em uma pesquisa qualitativa sobre a recepção das aulas remotas pelos familiares e as estratégias que eles utilizaram para mediar o processo. Na nossa abordagem, quisemos saber sobre a existência, ou não, de pessoas da família para apoiar e colaborar com as atividades propostas e o resultado mostra que a maioria das crianças e jovens dispõe desse suporte. Outrossim, a pesquisa ilustra uma realidade específica mas que parece não destoar das demais, considerando que o distanciamento físico não deixou outra alternativa a não ser o envolvimento direto e permanente das famílias nas atividades de ensino remoto.

A última pergunta realizada no questionário foi aberta e pretendia saber quais dificuldades foram encontradas para manter, em casa, a continuidade dos estudos durante o período de distanciamento físico. Após análise das respostas dividimo-nas em sete categorias, conforme a seguir:

A primeira delas diz respeito ao fato de os familiares **não saberem ensinar ou o que ensinar**: 18 observações foram pontuadas neste sentido, sendo 8 justificadas pela baixa ou insuficiente escolaridade e 14 disseram conseguir ajudar, mas não sabiam o que ensinar. Sobre este último aspecto, os entrevistados afirmaram que não sabiam quais conteúdos escolher, no caso de eles próprios organizarem atividades enquanto a escola não entrava em contato.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14067
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O segundo aspecto, por ordem de pontuação dos tópicos, refere-se aos que afirmaram **não haver problemas nem dificuldades na realização de atividades** durante o período de distanciamento físico. Foram 14 observações pontuadas e entre as alegações estão a existência de tempo livre, a facilidade do acesso à internet e, em alguns casos, até a formação pedagógica que alguns familiares afirmam possuir. O contexto em que a pesquisa foi realizada era o início da pandemia e das medidas restritivas, logo, muitos familiares estavam mais disponíveis em função do isolamento ou distanciamento físico. Este cenário, porém, deve ter sofrido alteração devido ao retorno de muitos pais à rotina de trabalho.

A **falta de recursos** como livros, acesso à internet e impressoras ocupa a terceira posição nos pontos colcoados pelos entrevistados. Para 10 participantes, a falta dos livros didáticos, que segundo alguns deles haviam ficado na escola, é o maior empecilho para a realização das atividades em casa, seguido da falta de acesso à internet que, inclusive, foi apontada também como um "problema" já que causaria dispersão dos filhos durante o acesso às atividades. Não à toa, muitos familiares têm preferido as atividades impressas.

A quarta categoria pontuada refere-se à **dificuldade de manter uma rotina de estudos com autoridade e disciplina**: 8 entrevistados disseram que os filhos não querem estudar, não estão interessados e não respeitam os pais, mães ou outros familiares na hora da realização de atividades. Também com 8 pontuações, uma das maiores dificuldades consideradas foi a **falta de comunicação com os professores e a escola** para envio e orientação de atividades. À época, muitos se diziam "perdidos" no processo. A **falta de tempo** teve 7 pontuações, e apareceu no depoimento de pais, mães e/ou responsáveis que permaneceram trabalhando, seja fora ou dentro de casa, e também em casos de mães que alegaram ter filhos pequenos ou recém-nascidos, ou que tinham mais de dois filhos em idade escolar semelhante.

Por fim, 4 entrevistados apontaram **o distanciamento social** dos filhos como o maior empecilho para o ensino remoto. Eles afirmaram que as crianças reclamam e sentem a falta dos colegas da escola e, por isso, não têm muito interesse e paciência na realização de atividades, principalmente por não serem trabalhadas de forma presencial pelos professores.

Os registros chamam a atenção para a necessidade de estarmos atentos, de forma mais específica, aos contextos e situações singulares das famílias para que as partilhas e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

experiências familiares aconteçam sob supervisão pedagógica, se convertendo em práticas educativas. Nesse viés, consideramos pertinente uma aproximação sistemática entre os profissionais da educação e as comunidades escolares para análise dos níveis de aprendizado, incluindo-se estratégias de avaliação das atividades propostas condizentes às novas circunstâncias. Torna-se oportuno, portanto, estabelecer diálogos com os grupos envolvidos sobre os entraves e limitações inerentes ao ensino remoto, a fim de oferecer o melhor possível em um cenário de tantas limitações e impossibilidades cujas demandas de ressignificação sobre as questões do ensino e da aprendizagem são urgentes e necessárias.

Considerações finais

A pesquisa enfatizou aspectos da (in)viabilidade do ensino remoto emergencial quando foram considerados critérios de inclusão tecnológica, qualidade e eficiência dos processos. À vista disso, a situação imposta pelo distanciamento físico nos convida a pensar sobre as complexas questões educacionais acerca das dificuldades de acesso à internet e aos recursos tecnológicos e pedagógicos necessários à continuação dos estudos em casa, às limitações da participação familiar no processo de acompanhamento pedagógico dos filhos, fatores geralmente decorrentes das assimetrias socioeconômicas presentes, sobretudo, nas camadas mais populares da sociedade. Ainda que o estudo seja um recorte diante do complexo contexto educacional do país, é preciso considerar que os aspectos abordados neste trabalho ilustram uma realidade presente em cenários socioeconômicos parecidos.

A pandemia potencializou o lugar da família na educação dos filhos, principalmente do ponto de vista do acompanhamento pedagógico. No entanto, é preciso ressaltar que casa não é escola e familiares não são profissionais do ensino e isso reafirma o lugar da escola e dos professores como essenciais no processo de garantia do acesso ao conhecimento sistematizado. De modo excepcional, escola e família foram requisitadas a uma parceria que compreende novos esforços e estratégias no sentido de amenizar os impactos da pandemia na escolarização e na aprendizagem. Nesse sentido, as mediações da comunicação e as interações tecnológicas sugerem diferentes racionalidades para aprendizagens que utilizem a tecnologia como pressuposto de possibilidades de autonomia.

Em tese, o distanciamento físico, provocado pela pandemia da Covid-19 nos convoca

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14067
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a reconhecer que professores não são as únicas fontes de informação e de conhecimento e que as escolas não são os únicos espaços onde a aprendizagem ocorre. Com isso, as tecnologias se mostram uma alternativa coexistente à educação presencial e às famílias cabe o reconhecimento de que não se pode desvincular a escola e o ensino sistematizado da esfera familiar e social. Nesses termos, urge reconhecer que as experiencias do momento atual não prescindem de vinculação com os contextos transversais das culturas e dos fluxos de disseminação e circulação de conteúdos, nos quais se inserem as redes de comunicação virtual e as suas potencialidades, como também as diferenças abissais que distinguem e segregam os indivíduos de nosso país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucinéia. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RAABED),** n,7, v.10, p.83-92, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235 Acesso: 06 fev. 2020.

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 03 fev. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas. 2017a. Disponível em:https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso: 07 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 9.057 de 25 de maio de 2017.** (Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Presidência da República. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm Acesso: 04 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 343 de 17 de março de 2020**. (Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19). 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376 Acesso: 03 fev. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação, economia, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do conhecimento à política. Em M. Castells & G. Cardoso (Orgs.). **A Sociedade em Rede**: do conhecimento à acção política. (pp. 17-30). 2005. Imprensa Nacional. Disponível em: https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf Acesso: 07 fev. 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET DO BRASIL [CGI.br]. (2020). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC domicílios 2019. Disponível em: https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2019/ Acesso: 06 fev 2020.

CURY, Augusto. **20 regras de ouro para educar filhos e alunos**: como formar mentes brilhantes na era da ansiedade. São Paulo: Planeta, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRAGOSO, S.; RECUERO R.; AMARAL A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.2, p. 3-11, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf Acesso: 05 fev. 2020.

GERHARDT, T.; SILVEIRA. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf Acesso: 02 fev. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. DE S. M.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 16 dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672 Acesso: 05 fev. 2020.

VIANNA DE MELO, C.; DE OLIVEIRA GONÇALVES, B. Narrativas "a contrapelo" de crianças camponesas em meio à pandemia da Covid-19. **Linhas Críticas**, *[S. l.]*, v. 26, p. e33977, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33977. Acesso: 03 fev. 2020.

MERCADO, Luís Paulo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MINAYO, Maria Cecília (org.). (1994). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PEREZ, Tereza (Org.). **Diálogo escola-família:** parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://comunidadeeducativa.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Dia%CC%81logo_site.pdf Acesso: 03 fev. 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Caroloina. (2021). Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Universidade e Sociedade (ANDES),** ano XXXI, n. 67, p.36-49, 2020. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso: 01 fev. 2020.

SOARES, Sávia Bona V. (2020). Coronavírus e a modernização conservadora da educação. Em SOARES, Sávia Bona et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. (pp. 5-14). Brasil: Terra Sem Amos, 2020. Disponível em: https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a3o-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf Acesso: 04 fev. 2020.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação & Filosofia**, *[S. l.]*, v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44 Acesso: 02 fev. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

Submissão em: 02/03/2022.
Aceito em: 21/09/2022.

Citações e referências
conforme normas da:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

REFLEXOS NEOLIBERAIS: discursos sobre o trabalho em coleções didáticas de Projeto de Vida no Novo Ensino Médio

Francisco Vieira da Silva[1]
Edvânia Batista de Morais[2]

Resumo: O artigo analisa coleções didáticas de Projeto de Vida, com o intuito de investigar como os discursos sobre o trabalho presentes nesses materiais didáticos articulam-se com a racionalidade neoliberal, a qual matizou todo o processo de reconfiguração curricular pelo qual passou o ensino brasileiro nos últimos anos, notadamente no que se refere ao Novo Ensino Médio (NEM) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O aparato teórico ancora-se, especialmente, em Michel Foucault e suas teorizações em torno do discurso, do enunciado e nas reflexões sobre o neoliberalismo. O *corpus* é formado por enunciados extraídos de três coleções didáticas de Projeto de Vida, aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), edição de 2021. A partir da análise, foi possível constatar que os discursos produzidos estão alinhados à racionalidade neoliberal, pois defendem valores relativos à flexibilidade, resiliência e concorrência.

Palavras-chave: Discurso. Trabalho. Ensino médio. Neoliberalismo.

NEOLIBERAL REFLEXES: discourses on work in Life Project teaching collections in the New High School

Abstract: The article analyzes teaching collections of *Life Project*, in order to investigate how the discourses about the work present in these teaching materials are articulated with neoliberal rationality, which nuanced the whole process of curricular reconfiguration that Brazilian High School has undergone in recent years, especially with regard to the New High School (NEM) and the Common National Curricular Base (BNCC). The theoretical framework is especially anchored in Michel Foucault and your theories about discourse, statement and reflections on neoliberalism. The research corpus is formed by statements extracted from three teaching collections of Life Project, approved in the National Book and Teaching Material Program (PNLD), 2021 edition. From the analysis, it was possible to see that produced speeches are in agreement with neoliberalism thought, since they defend values related to flexibility, resilience and competition.

Keywords: Discourse. Work. High School. Neoliberalism.

[1] Mestranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Professora da rede estadual de ensino da Paraíba e da rede municipal de Belém do Brejo do Cruz-PB. E-mail de contato: edvaniamorais.letras@outlook.ptE-mail de contato: edvaniamorais.letras@outlook.pt

[2] Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Ciências da Linguagem aplicadas à Educação a Distância (CLEAD) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor efetivo de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus de Caraúbas. E-mail de contato: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

REFLEXIONES NEOLIBERALES: discursos sobre el trabajo en las colecciones didácticas del Proyecto de Vida en Nueva Escuela Secundaria

Resumen: El artículo analiza colecciones didácticas de Proyecto de Vida, con el fin de indagar cómo los discursos sobre el trabajo presentes en estos materiales didácticos se articulan con la racionalidad neoliberal, que matizó todo el proceso de reconfiguración curricular que atravesó la escuela secundaria en los últimos años, en particular con respecto a la Nueva Escuela Secundaria (NEM) y la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El aparato teórico está anclado, especialmente, en Michel Foucault y suas teorías sobre el discurso, la enunciación y las reflexiones sobre el neoliberalismo. El corpus está formado por enunciados extraídos de tres colecciones didácticas del Proyecto de Vida, aprobado en el Programa Nacional de Libros y Material Didáctico (PNLD), edición 2021. A partir del análisis, fue posible verificar que los discursos producidos están alineados con la racionalidad neoliberal ya que defienden valores relacionados con la flexibilidad, la resiliencia y la competencia.

Palabras clave: Discurso. Trabajo. Escuela secundaria. Neoliberalismo.

Introdução

O objeto de estudo deste artigo encontra condições de existência a partir de mudanças estruturais provocadas no âmbito do ensino médio brasileiro, que estão sensivelmente relacionadas com a Reforma do Ensino Médio, conforme a Lei 13.415/2017, editada de maneira controversa, sob Medida Provisória (MP 746/2016), no contestável governo do presidente Michel Temer (MDB). Segundo este dispositivo normativo, a carga horária do ensino médio passará, a partir de 2022, para as turmas do 1º ano, e para os demais, até 2024, de 2400 horas para 3 mil horas. A distribuição curricular desse tempo ocorrerá da seguinte maneira: 1800 serão destinadas à formação geral e 1200 horas para os chamados itinerários formativos, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação técnica e profissional. Segundo a lei, a escola precisa ofertar pelo menos um dos itinerários formativos e os discentes devem "escolher" o que mais se afina a seus interesses, anseios e projeto de vida. Considerando os problemas estruturantes das instituições públicas de ensino brasileiras, é possível supor que essa reforma tende a fragilizar ainda mais a formação dos alunos, de modo a torná-la fragmentada e superficial, haja vista a redução da carga horária concernente à formação geral e a impossibilidade de as escolas construírem um leque amplo de possibilidades de escolhas dos itinerários.

Para subsidiar tal seleção, a Reforma engendrou um instrumento curricular centralizador, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). Aprovado em 2018, o documento propõe-se a definir e orientar os objetos de ensino e as habilidades a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

serem desenvolvidas pelos alunos no decorrer de sua passagem pelo ensino médio. De acordo com o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, a BNCC-EM estimula que as redes de ensino organizem os currículos de forma que os componentes de uma mesma área sejam trabalhados de maneira integrada. Sendo assim, a BNCC-EM só estabelece habilidades específicas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Há, nesse desenho curricular, um tangenciamento das especificidades dos demais campos disciplinares que se "perdem" na amplitude das áreas. Em resumo, co-enunciamos com Goulart e Cássio (2021), quando defendem que o Novo Ensino Médio (NEM) é vendido como um *self-service*, onde, *a priori*, cada um pode escolher o que quiser.

Com o intuito de operacionalizar tal escolha, através da BNCC e do NEM, emerge o Projeto de Vida, concebido como um componente fundamental (embora não obrigatório) nessa nova configuração curricular. Conforme informações constantes no *site* da BNCC, o Projeto de Vida constitui um instrumento por meio do qual o estudante do NEM pode delinear seus percursos formativos, atentando para a responsabilidade social, a descoberta de si mesmo e a relação com os outros e com o mundo do trabalho, o que implica um trabalho pedagógico com aspectos subjetivos e socioemocionais (BRASIL, 2019). Partindo dessas orientações, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), edição de 2021, organizou-se de modo a atender o componente Projeto de Vida, por meio de edital para escolha de coleções didáticas a serem selecionadas pelos docentes da rede pública de ensino. A análise de algumas dessas coleções representa o foco deste estudo.

De acordo com o Edital de Convocação 03/2019 do PNLD 2021, as coleções de Projeto de Vida, em volume único, necessitariam organizar-se de modo a explorar as competências gerais 6 e 7 da BNCC relacionadas às competências gerais da educação básica, expressas por meio da valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, da apropriação de conhecimentos e experiências para o entendimento das relações do mundo do trabalho e a articulação com o projeto de vida (competência 6), bem como da argumentação embasada em dados e informações, para emoldurar pontos de vistas que respeitem a ética, a responsabilidade ambiental, o cuidado consigo mesmo e com o outro (competência 7). Ainda conforme o edital mencionado, as coleções didáticas de Projeto de Vida deveriam contemplar três dimensões: a) autoconhecimento: o encontro consigo; b) expansão e exploração: o encontro com o outro e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com o mundo; c) planejamento: o encontro com o futuro e com o nós. Para seguir tal diretriz, as coleções aprovadas mormente se dividiram em três partes. A última delas, relativa à dimensão do planejamento, contempla uma reflexão sobre o mundo do trabalho. Na leitura do Guia do PNLD 2021, relativo ao Projeto de Vida, lemos que "[...] as obras didáticas de Projeto de Vida abrem espaço para que os jovens pensem sobre como desejam continuar os estudos após o Ensino Médio e quais são as aspirações e oportunidades para o mundo do trabalho" (BRASIL, 2021, s.p).

Seguindo essa tônica, que é regular nas coleções aprovadas no PNLD, visamos, neste artigo, analisar como os discursos concernentes ao trabalho encontram-se articulados à racionalidade neoliberal. Na esteira de Dardot e Laval (2016), concebemos o neoliberalismo mais que uma doutrina econômica, porquanto se trata de uma forma de racionalização a introjetar os interesses do capital em todas as dimensões da vida social. Assim sendo, no campo educacional, não é diferente. Podemos, *grosso modo*, retroagir um pouco na história da educação brasileira e mostrar que, desde os anos de 1990, vislumbram-se reformas e políticas públicas ancoradas nos interesses de setores da iniciativa privada. A onipresença de órgãos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na consecução de parâmetros de avaliação educacional permitem ilustrar essa asserção.

Na história mais recente, é cabível pontuar que os setores empresariais, por meio de fundações filantrópicas ligadas a grandes conglomerações e das chamadas *think thanks*, foram deveras atuante na formulação, na idealização e, atualmente, no processo de implantação do NEM e da BNCC. Para exemplificar, não é à toa que o NEM propala a ideia da "flexibilização curricular" como um dos atrativos dessa reformulação curricular. A noção de flexibilização, de acordo com a leitura de Krawczyk e Ferretti (2017), vem sendo empregada nas últimas décadas com o sentido de fazer frente às proteções estatais e à garantia de direitos trabalhistas duramente conquistados. O vocábulo se espraia para outros campos: flexibilidade no emprego, na vida pessoal, na vida afetiva, dentre outros. Convém ainda mencionar: não foi de modo fortuito que o desmonte das leis do trabalho no país, por meio da Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017), ocorreu paralelamente à constituição do NEM.

A partir dessa breve discussão, este texto analisa os discursos sobre o trabalho em

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14120
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

enunciados extraídos de três coleções didáticas de Projeto de Vida, aprovadas no PNLD de 2021. Para tanto, ancora-se nas reflexões de Michel Foucault acerca de noções como discurso, enunciado, formação discursiva, bem como sobre algumas teorizações desse pensador francês a respeito do neoliberalismo. Reforçando o referencial teórico, mobilizamos autores como Dardot e Laval (2016) e Laval (2004), bem como outros estudiosos que discutem as implicações do neoliberalismo no campo educacional e no mundo do trabalho, a exemplo de Resende (2018), Veiga-Neto (2018) e Krawczyk e Ferretti (2019), dentre outros.

Sobre o conceito de discurso e noções adjacentes

Na concepção de Foucault (2010), o discurso é compreendido como uma prática que constrói os objetos de que fala. Ainda que o discurso seja formado por signos, importa pensar uma espécie de "algo a mais" a extrapolar o campo sígnico. Conforme postula Fairclough (2001, p. 91), o "[...] discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado". Na operacionalização desse conceito, Foucault (2010) apresenta uma noção adjacente fundamental: o enunciado. Nesse sentido, o discurso compreende um conjunto de enunciados advindos de uma mesma formação discursiva. Na descrição do enunciado, o pensador francês destaca que este constitui uma espécie de átomo do discurso, de unidade mínima de análise da qual é necessário se ocupar.

Para o autor em foco, o enunciado constitui uma função que atravessa outras unidades distintivas, como a frase, a proposição e o ato de fala, sendo caracterizado pelas seguintes propriedades: a) referencial – designa as leis de possibilidade que permitem a irrupção do enunciado como um acontecimento singular no tempo e no espaço; b) posição de sujeito – concerne a uma posição a ser assumida pelo sujeito enunciador e não deve ser confundida com a noção de sujeito gramatical, com o sujeito empírico ou com a instância autoral; c) domínio associado – relaciona-se com o fato de o enunciado subsistir num interior de uma rede de formulações, a englobar tanto enunciados já ditos, os quais são mobilizados por meio de uma memória, quanto aqueles a serem futuramente produzidos; d) materialidade repetível – a aparição de um enunciado está condicionada à existência de um suporte, um lugar, uma data e/ou um aporte institucional.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A descrição das características do enunciado e do seu funcionamento, pensado como parte intrínseca na composição dos discursos, é importante porque nos leva a uma noção mais ampla. Consoante Foucault (2010), trata-se do conceito de formação discursiva. Ora, a partir da análise enunciativa, torna-se possível rastrear as diversas regularidades discursivas existentes num regime de dispersão. A busca por regularidades no interior dessa aparente confusão de dizeres leva-nos à formação discursiva. Esta é entendida como um sistema de produção discursiva assinalado pela recorrência de certos objetos, escolhas temáticas, estratégias discursivas e tipos de enunciação. De acordo com Araújo (2020), o conceito de formação discursiva é essencial na obra foucaultiana, porque possibilita entender como se recortam determinados saberes, estabelecem-se ordens e critérios e se definem positividades, as quais são marcadas por condições históricas específicas. No caso do objeto de estudo deste artigo, poderemos, por meio desse conceito, pensar como emergem regularidades discursivas acerca do trabalho no esteio da formação discursiva da racionalidade neoliberal.

Sobre o neoliberalismo, a educação e o trabalho

Em *Nascimento da Biopolítica*, compilação de aulas ministradas por Foucault no Collège de France, no final dos anos de 1970, o autor pincela uma genealogia das artes de governar, partindo especificamente do liberalismo clássico e dando prosseguimento com as reformulações mais modernas: o ordoliberalismo alemão e o neoliberalismo americano. No princípio, Foucault (2008) sinaliza que, em meados do século XVIII, no contexto da Europa, ainda que não possa empregar o termo liberalismo para exprimir certas condutas do governo estatal na relação com a economia política, é possível entrever certas práticas que apregoam princípios característicos do liberalismo. Segundo o autor, com a emergência do mercado como um regime de veridicção, com a limitação do cálculo da utilidade do governo, que passa a gerir interesses, e com a existência de um controle maior do mercado externo a partir da Europa, podem-se vislumbrar filigranas de liberdade, mais tarde proclamadas pela doutrina liberal.

Para Foucault (2008), pode-se situar o liberalismo quando ele sequer foi inventado, porque a liberdade não é um universal "[...] que se particularizaria com o tempo e com a geografia" (FOUCAULT, 2008, p. 86). De acordo com o autor, não se trata exatamente de respeitar e/ou garantir a liberdade, senão de consumi-la, tendo em vista o funcionamento de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

uma razão governamental pautada pelo apelo à liberdade em suas mais variadas formas: liberdade de mercado, liberdade do comprador, do vendedor, da livre expressão, da propriedade privada, dentre outras. Nas palavras de Foucault (2008, p. 87), "[o] liberalismo formula simplesmente o seguinte: vou produzir o necessário para tornar você livre. Vou fazer de tal modo que você tenha a liberdade de ser livre". Noutros termos, a liberdade constitui um valor que é constantemente regulado, controlado e fabricado.

A partir dessa problematização da liberdade, Foucault (2008), no decurso de seu percurso genealógico, diferencia o neoliberalismo do liberalismo clássico. A principal distinção, conforme o autor, reside no fato de que há um indisfarçável deslocamento em relação ao que constitui o princípio do mercado. Enquanto na doutrina clássica do liberalismo, o mercado orbita em torno da troca, o neoliberalismo alicerça-se num elemento fundamental para o mercado: a concorrência. Enquanto no princípio da troca, a concorrência subsiste por uma ótica naturalista, da qual deriva a consequência política do *laissez-faire*, cabendo ao Estado somente respeitá-la, os neoliberais a isso se contrapõem, de modo a mostrar que a concorrência não é natural, mas, sim, um princípio de formalização com uma lógica interna e uma estrutura própria. Segundo Foucault (2008, p. 163), "[s]eus efeitos [da concorrência] só se produzem se essa lógica for respeitada. É, de certo modo, um jogo formal entre desigualdades. Não é um jogo natural entre indivíduos e comportamentos".

Outro ponto importante na conceituação do neoliberalismo é que essa concorrência não se resume somente sob o plano da economia, mas se espraia por todos os setores da vida social. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 53), no neoliberalismo, a concorrência é ressignificada como um motor do progresso e "[...] todo o entrave que se coloca a ele, em particular pelo amparo às empresas, aos indivíduos ou mesmo aos países mais fracos, deve ser considerado como um obstáculo à marcha contínua da vida". Disso resulta, de acordo com Foucault (2008), a transmutação do *homus economicus,* do liberalismo clássico, no empresário de si mesmo da contemporaneidade neoliberal. Assim compreendido, o sujeito é levado a investir em sua formação de maneira continuada, porquanto precisa estar disposto a atender as demandas instáveis do mercado e da concorrência. Para Resende (2018), trata-se de uma sociedade da aprendizagem, na qual a educação se dispersou por todo o corpo social e introjetou nos sujeitos uma estratégia de governamento em que cada um é responsável por uma formação que nunca

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

cessa. Assim, "[...] o aprendiz dessa sociedade [do conhecimento] é direcionado pela adesão à mudança contínua e à inovações contínuas, como marcadores do seu próprio projeto de vida" (RESENDE, 2018, p. 85).

No campo do trabalho, alerta Veiga-Neto (2018), essa concorrência leva à formação do precariado, *grosso modo*, definido como uma massa de trabalhadores que não conseguem postos de trabalho e são responsabilizados por isso, por meio de uma retórica gerencial segundo a qual esses sujeitos não foram competentes o suficiente para garantirem uma vaga, ou seja, eles não investiram de modo adequado na formação do seu capital humano. O autor ilustra como um exemplo do precariado os chamados nem-nem, quer dizer, um contingente expressivo de jovens que não estudam e nem trabalham. Dados mais recentes dessa parcela dos precários no Brasil dão conta de que, em 2020, cerca de 35,9% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos não ocupam postos de trabalho e nem se encontram matriculados em instituições de ensino. De acordo com a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a taxa de crescimento do desemprego entre jovens brasileiros foi de 15,1% em 2020, ano em que todo o mundo foi afetado por uma grave crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19. Esse índice supera, conforme a OCDE, a média dos países que compõem essa organização (MARQUES; MEDEIROS, 2021). Não vimos, até o presente momento, nenhuma ação governamental que pudesse mitigar esse quadro desolador, o que nos mostra como a entronização da racionalidade neoliberal atinge sobremaneira o *modus operandi* das políticas públicas, ou, em alguns casos, da ausência delas.

Sobre isso, Veiga-Neto (2018) defende que o *ethos* neoliberal precisa de um aporte educacional para que possa sobreviver. Segundo o autor, os ditames neoliberais "[...] vão usar o currículo como o grande operador de códigos de veridicção, permissões e interdições, do que é pensável e dizível, aceitável e suportável" (VEIGA-NETO, 2018, p. 42). Nessa perspectiva, cada vez mais a escola é invadida por uma lógica empresarial marcada, de modo tenaz, pela ênfase na competição, no *ranking*, na premiação, na performance, no estabelecimento de metas, em valores e práticas advindos do universo corporativo. Laval (2004) fala-nos que essa entronização da razão empresarial é responsável pela definição daquilo a ser aprendido nas instituições de ensino: o que se afina às exigências do mercado. Isso supõe a eleição de conteúdos e objetos de ensino a serem trabalhados e, como consequência, a exclusão dos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

conhecimentos inúteis, os quais não são marcados pelo pragmatismo e pela imediata aplicabilidade no esteio concorrencial (ORDINE, 2016).

Dardot e Laval (2016) argumentam que, no regime neoliberal, o sujeito deve ser o protagonista de suas "escolhas", ser ativo e arrojado, flexível e adaptável às mudanças. Para tanto, convém incitar uma espécie de trabalho pedagógico para que cada um seja portador de um dado capital humano a ser permanentemente desenvolvido por meio da obrigação de cuidar de si mesmo, de se atualizar e se preparar para o mundo do trabalho. Trata-se, em suma, de um sujeito que precisa agir sobre si mesmo, com vistas a se fortalecer para encontrar sobrevida no interior de uma acirrada competição. São formas-empresa, consoante enfatiza Foucault (2008), que necessitam aperfeiçoar competências e habilidades, a fim de gerar fluxos de renda.

Uma das principais competências requeridas para o domínio do trabalho nessa formação histórica diz respeito à flexibilidade. Segundo Krawczyk e Ferretti (2017), trata-se de uma palavra de ordem de matriz neoliberal a preconizar uma dada autonomia de escolha por parte do sujeito trabalhador, o exercício da criatividade, do desprendimento e da resiliência, a inovação na relação com o emprego, emergência da polivalência e a multifuncionalidade, bem como o controle de sentimentos e de emoções. Tudo isso encontra eco em mudanças estruturais ocorridas no coração do regime capitalista, a partir de meados dos anos de 1970, por meio do enxugamento de cargos nas empresas, da informatização de serviços e da terceirização de tarefas. Como consequência, tem-se o enfraquecimento dos movimentos coletivos e sindicais e a desregulamentação dos direitos trabalhistas, considerados anacrônicos e dissonantes com a nova ordem social. Na percepção de Butler (2018, p. 21), isso gera uma intensa despolitização da sociedade, "[...] uma recusa violenta de seus questionamentos a respeito da própria autonomia do discurso econômico em relação aos interesses políticos". De modo esquemático, é importante salientar: a racionalidade neoliberal tende a se naturalizar como uma verdade, como um consenso sobre o qual parece não ter como se discutir.

Metodologia

Conforme exposto na introdução, a análise recai sobre três coleções didáticas de Projeto de Vida, aprovadas no PNLD 2021. Para a constituição do *corpus*, procedemos da seguinte forma: a) acessamos o Guia Digital do PNLD relativo ao Projeto de Vida, disponível no *site* do

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ministério da Educação (MEC); b) coletamos o título e a editora de cada coleção aprovada, num total de vinte e quatro; c) consultamos os sítios das editoras, a fim de termos acesso à versão digital das coleções, e conseguimos fazer o *download* de vinte e duas delas; d) selecionamos, de modo aleatório, três coleções para a análise, pois, uma vez aprovadas pelo PNLD, significa que tais materiais didáticos estão em consonância com o Edital de Convocação 03/2019 e contemplam reflexões acerca do mundo do trabalho.

Seguindo esse percurso, as coleções selecionadas foram as seguintes: a) *Caminhar e Construir: projeto de vida*, de André Meller e Eduardo Campos, publicada pela editora Saraiva; b) *Jovem protagonista: projeto de vida*, de Gabriel Medina e Maria Clara Wasserman, publicada pela Edições SM; c) *Projeto de Vida: vivências e possibilidades*, de Denise Guedes Condeixa, Caio Condeixa Xavier de Oliveira, Rui Condeixa Xavier de Oliveira e Maria Cecília Guedes Condeica, publicada pela editora Joaninha. Trata-se de um estudo documental, porquanto se debruça sobre um material que ainda não recebeu um tratamento analítico, e segue um viés prioritariamente qualitativo.

Análise da coleção *Caminhar e Construir: projeto de vida*

A coleção encontra-se organizada em três grandes seções denominadas Módulos, divididas em quatro capítulos chamados de Percursos. A discussão sobre o trabalho aparece de modo mais detido no último Módulo, intitulado Planejamento. A seção aborda as relações entre trabalho e identidade, bem como a especificidade do trabalho na contemporaneidade, bem como as habilidades, atitudes e valores requeridos para a inserção no mercado de trabalho. Em diversos momentos da coleção, tem-se a vinculação das reflexões desenvolvidas com a consecução do projeto de vida dos discentes. No texto introdutório do percurso relacionado ao trabalho e a identidade, lê-se: "Quando falamos na construção do projeto de vida, os caminhos ligados ao trabalho sempre têm um papel bastante importante" (MELLER; CAMPOS, 2020, p. 145). Podemos analisar que o trabalho ocupa um papel fundamental na construção do projeto de vida e a posição de sujeito que enuncia na coleção didática reconhece essa relevância e, além disso, pontua a dinâmica instável do trabalho, ao destacar: "O mundo do trabalho não é algo estável e vive constantes mudanças" (MELLER; CAMPOS, 2020, p. 145).

Essa posição de sujeito, ao pontuar, usando o presente do indicativo, as transformações,

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14120
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

porque passam o mundo do trabalho, embasa-se na racionalidade neoliberal, porquanto colabora para o efeito de sentido segundo o qual as formas de trabalho estão em consonância com a natureza cambiante do mercado concorrencial. Conforme Dardot e Laval (2016), a partir dessa instabilidade no mundo do trabalho, produz-se a exigência em se formar sujeitos que devem maximizar os seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo integralmente a responsabilidade por eventuais fracassos. Essa responsabilização do trabalhador também pode ser constatada na coleção *Caminhar e construir*, quando esta discute os diversos modos por meio dos quais os trabalhadores relacionam-se com a sua atividade laboral. De acordo com a coleção: "[...] para alguns, o trabalho é um mal necessário. Elas cumprem o que precisam em troca de salário, mas não vivem nenhuma realização no que fazem" (MELLER; CAMPOS, 2020, p. 148), prossegue a coleção: "Ao mesmo tempo, há pessoas para quem o trabalho é a razão de sua existência. Elas ocupam todo o seu tempo com afazeres profissionais e não têm possibilidade nem desejo de buscar outras formas de realização" (MELLER; CAMPOS, 2020, p. 148) e, finalmente, complementa: "Existem ainda aquelas para quem o trabalho está ligado ao prestígio e à admiração, que a função que ocupam supostamente, como ser CEO, diretor ou *cofounder* de uma empresa importante" (MELLER; CAMPOS, 2020, p. 148).

É capital extrair algumas regularidades discursivas desse enunciado, a saber: a) nota-se a ausência de uma problematização das distintas atividades de trabalho, quando se discute como cada trabalhador se relaciona com a sua função, ou seja, poder-se-ia indagar: para quem o trabalho é um mal necessário? Que formas de exploração do trabalho aí existem e em que condições poderia ocorrer? No lugar de fazer uma crítica mais incisiva sobre isso, a coleção simplesmente responsabiliza o sujeito trabalhador; b) há uma espécie de celebrização do excesso de trabalho para alguns sujeitos e, como consequência, não se configura qualquer crítica a essa relação nem sempre saudável com o trabalho; c) ao se mencionar ocupações de trabalho prestigiadas, o exemplo citado pela coleção didática refere-se a cargos valorizados no campo empresarial (CEO, diretor e *cofunder*), de modo a delinear um discurso que emoldura essas profissões como sendo desejáveis e perseguidas pelos sujeitos da contemporaneidade. Poderíamos nos perguntar, parafraseando Foucault (2010), por que foram essas as profissões retomadas e não outras? A emergência desse enunciado na atualidade está em conformidade com a racionalidade neoliberal, especialmente pelo fato de postular a lógica do campo

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 298-316, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14120
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

empresarial como uma forma de regulação de diversos aspectos da vida social.

Para concluir a análise dessa coleção, convém recuperarmos o modo como nesse material didático são tratadas as habilidades necessárias para a inserção no mundo do trabalho. Num dado momento da coleção, é possível ler o seguinte: "Se antigamente, as empresas prezavam os saberes especializados, atualmente é esperado que os funcionários tenham uma formação integral, aliando conhecimentos especializados a habilidades e competências" (MELLER; CAMPOS, 2020, p. 156). Dentre as competências mencionadas, centremos o foco sobre aquelas denominadas socioemocionais, tais como: administrar as emoções; conhecer a si mesmo; demonstrar empatia; solucionar problemas; mediar conflitos e ser resiliente. A coleção em foco, amparando-se, num domínio associado, em documentos como a BNCC, constrói posicionamentos discursivos conectados à ordem neoliberal, pois preconiza a constituição de subjetividades alinhadas ao esperado por essa racionalidade, quais sejam: sujeitos flexíveis, empáticos, mediadores de conflito e conhecedores de si. De acordo com Lemos e Macedo (2019), tenta-se calibrar as competências para disciplinar o comportamento, para definir onde se quer chegar, para crer num futuro promissor, ainda que intangível.

Análise da coleção *Jovem protagonista: projeto de vida*

A coleção estrutura-se em três módulos. O segundo módulo engloba quatro capítulos e o primeiro e terceiro contemplam três capítulos em cada um. Sobre o mundo do trabalho, convém frisar que aparece, de forma explícita, em dois capítulos do terceiro módulo. Analisemos alguns enunciados presentes num capítulo assim denominado: *O mundo do trabalho bate à minha porta*. Conveniente situar que a coleção, além de discutir as transformações ocorridas no mundo do trabalho, por meio de um texto que discute a chamada Quarta Revolução Industrial, aponta como o aluno deve se preparar para uma entrevista de emprego. Dentre as estratégias requeridas para a contratação, além de dicas para a elaboração de um currículo, a coleção menciona o cuidado a ser tomado em relação ao uso das redes sociais: "Além dos currículos, as empresas contratantes monitoram as redes sociais de seus candidatos e colaboradores" (MEDINA; WASSERMAN, 2020, p. 91). Para tanto, a posição de sujeito a enunciar nesse material didático propõe que o aluno analise: a) o que ele posta nas redes sociais; b) qual a descrição pessoal feita de si mesmo; c) o histórico de postagens e

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14120
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

acontecimentos publicados; d) a foto de perfil; e) as possíveis mudanças advindas dessa análise. Ao proceder dessa forma, temos uma posição que busca controlar como o discente precisa construir uma imagem de si nas redes de interconexão pessoal e como isso pode influir numa seleção de emprego. Doravante, é possível aferir os reflexos do regime neoliberal na formulação desse discurso, pois o sujeito é levado de maneira progressiva a se autoavaliar e comportar-se como se estivesse o tempo inteiro numa ininterrupta competição. A constituição do capital humano passa, na contemporaneidade, pela constituição de si nas mídias digitais, pressupondo, assim, uma imagem aceitável frente a possíveis recrutadores das empresas. Segundo Foucault (2008), o capital humano é tudo que pode ser, de uma forma ou outra, uma fonte de renda futura.

Posteriormente, a coleção *Jovem Protagonista* enumera os principais requisitos necessários para os relacionamentos a serem desenvolvidos no campo profissional. Alguns podem ser citados: "É essencial saber se comunicar, ser assertivo com as palavras, respeitoso com as ideias dos outros e ter a capacidade de produzir convergências e novas ideias com base na contribuição dos outros" (MEDINA; WASSERMAN, 2020, p. 92). A fim de desenvolver essas competências, deparamo-nos a seguinte orientação: "[...] precisamos identificar nossos pontos fortes e aqueles que precisamos desenvolver, para sermos capazes de exercer nossas potencialidades e criar um ambiente de trabalho saudável e produtivo" (MEDINA; WASSERMAN, 2020, p. 92). Mais uma vez, estamos diante de um discurso instrutivo sobre o modo como o discente deve agir sobre si mesmo, com vistas a contemplar um perfil exigido pelo mercado de trabalho. No conjunto dessas orientações, subsiste a prescrição segundo a qual convém encontrar um dado equilíbrio, porque é crucial ser assertivo, mas, nem por isso, rude; não é possível somente exercer a escuta, mas ser capaz de elaborar novas ideias e posicionamentos. Noutros termos, traça-se um perfil necessário de ser alcançado por meio de um trabalho sobre si. Segundo o discurso da coleção, há de se examinar com o intuito de escrutinar quais habilidades existem e quais podem ser desenvolvidas.

Ainda na coleção em estudo, há uma atividade responsável por solicitar ao aluno o planejamento do seu projeto de vida, tendo em vista as competências e habilidades que o discente já tem e como isso pode desembocar numa dada escolha profissional. Dois exemplos são citados: "Habilidades em cálculos matemáticos + ensinar os outros = professor de Matemática/Habilidades em formar boas relações com as pessoas + desejo de ter o meu próprio

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

negócio = empreendedor/empresário do comércio" (MEDINA; WASSERMAN, 2020, p. 95). Embora sejam exemplos e, por isso, sugestivos e passíveis de serem problematizados pela mediação docente, vale neles insistir, por dois aspectos, principalmente. O primeiro está relacionado ao fato de haver uma certa divisão entre o que seria da ordem do desejo e da ordem de uma habilidade a ser adquirida, o que acaba tornando um tanto superficial o delineamento dessas carreiras profissionais. Poderíamos questionar: para ser docente, também não seria necessário ter a habilidade de criar boas relações entre as pessoas? Ser hábil em cálculos e saber ensinar não necessariamente comungam para a docência, haja vista que o conceito de ensinar é bastante amplo. Segundo, a coleção não explora de forma mais detida quais aspectos da realidade do discente poderiam interferir nas suas escolhas ou até mesmo na possibilidade de não ter essa "liberdade" para escolher. A coleção, de modo amplo, parte de um sujeito abstrato, genérico, para o qual são ofertadas as mesmas condições para a imersão no mundo do trabalho. Reconhecemos, a partir dessa análise, que esse discurso se alicerça nos pressupostos do neoliberalismo, notadamente por individualizar processos históricos e contingentes do trabalho, que não dependem somente do planejamento pessoal.

Análise da coleção *Projeto de vida: vivências e possibilidades*

Assim como as coleções anteriormente analisadas, esta também se estrutura em três macro seções. A última delas, intitulada *Trabalho*, encontra-se organizada em dois capítulos, assim nomeados: *O mundo do trabalho* e *Caminhos para a realização*. Centremos o foco sobre o primeiro deles. Além de discorrer sobre como o trabalho se modificou no decurso da história, o capítulo também propõe refletir sobre a cadeia produtiva, os setores da economia e os dilemas para a inserção do jovem no mercado de trabalho. Após mostrar um texto, originalmente publicado no *site* G1, em que aparece um gráfico que demonstra a diferença salarial por nível de escolaridade no Brasil em 2018, a coleção procede com quatro questionamentos. Vejamos uma parte deles.

> b) A revolução tecnológica pede da educação novas formas de aprendizagem e, ao indivíduo, e projeto de vida maior especialização e a capacidade de aprender sempre. Num mundo em que a informação é mais acessível e volátil, o conhecimento é uma importante moeda. Essa é a sociedade do conhecimento. Como este dado está disponível nas estatísticas de salário e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> rendas disponíveis?
> 4. O jovem que se prepara para o mercado de trabalho ou que está nele, mesmo em trabalhos precários, se depara com o cenário de crise. Ou será possível abrir novas oportunidades e aproveitar a condição de juventude mais arrojada, criativa e flexível? (CONDEIXA *et al*, 2020, p. 157).

O item b da terceira questão define a sociedade do conhecimento e requer que o aluno discuta como isso implica nos dados concernentes ao salário e à renda, presentes do texto antes exposto na coleção. Como esclarece Resende (2018, p. 90), a sociedade de aprendizagem é, antes de tudo, uma sociedade de normalização "[...] na qual o indivíduo deve se ajustar às prescrições normativas estabelecidas, ao mesmo tempo em que é responsabilizado pelas variações que ocorrem nas exigências de avaliação". Ora, circula um discurso segundo o qual o sujeito precisa se adaptar a esse modelo, haja vista que se trata de uma importante "moeda". O uso desse termo não é fortuito, pois se trata da intromissão da racionalidade econômica em aspectos que, *a priori*, não são econômicos. Eis o funcionamento do neoliberalismo, conforme lembra Foucault (2008). A questão 4 reitera esse regime de verdade, ao apelar para a necessidade de o jovem, embora num trabalho precário e num cenário de crise, possa exercer habilidades que supostamente seriam constitutivas de sua condição juvenil, como a flexibilidade e a criatividade. Sobre isso, as palavras de Sant'Anna (2019, p. 165) mostram-se apropriadas: "No limite, até mesmo a vida mais precária tende a ser interpretada como um modo de descobrir novas chances de autoconhecimento e autossuperação".

Na coleção *Projeto de vida: vivências e possibilidades*, mais dois enunciados chamaram nossa atenção e se vinculam ao referencial da atualidade, quer dizer, às condições sociopolíticas que acentuam a precariedade do trabalho e da perda gradativa de direitos, sob os anseios da racionalidade neoliberal. O primeiro enunciado dessa sequência está localizado numa parte da coleção onde são definidas algumas modalidades profissionais. Sobre o trabalhador informal, assim se expressa a posição de sujeito da coleção: "[...] não possui vínculo empregatício e trabalha por conta própria; geralmente pretende se tornar um empresário. Ele não tem direito trabalhista, por outro lado, exime-se dos deveres legais do empresário" (CONDEIXA *et al*, 2020, p. 159); em seguida, exemplifica: "A modalidade abriga desde o vendedor ambulante, trabalhadores eventuais, domésticos e outros prestadores de serviço" (CONDEIXA *et al*, 2020, p. 159). Pode-se entrever na formulação do discurso da coleção uma certa compensação no tocante à ausência de direitos trabalhistas, porquanto o trabalhador informal estaria eximido dos

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 298-316, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14120
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

deveres legais do empregador. Ao se posicionar dessa maneira, esse material didático não aprofunda os fatores econômicos e sociais que levam ao trabalho informal, deixando as responsabilidades sobre o sujeito trabalhador. Isso fica ainda mais em relevo quando se mencionam alguns tipos de trabalhadores inscritos no rol dessa modalidade, quais sejam: atividades laborais, por vezes, insalubres, que não levam à constituição de um sujeito empresário, conforme preconiza a coleção, mas são alternativas encontradas por muitos trabalhadores que não encontram vaga no mercado formal.

Outro enunciado que nos interessa refere-se a um questionamento feito pela coleção didática numa proposta de roteiro de pesquisa a ser realizado pelo discente sobre diferentes ocupações. Uma das perguntas é a seguinte: "Essa ocupação é regulamentada? Tem legislação própria? Por que a legislação é importante ou não?" (CONDEIXA *et al*, 2020, p. 159). Com efeito, é conveniente analisar por que na constituição dessa pergunta, existe a margem para questionar a importância da legislação para o exercício de uma dada ocupação. Noutros termos: estaria o material didático defendendo a existência de modalidades trabalhistas sem uma legislação específica? Quando cotejamos essa inquietação com as condições de possibilidade da Reforma Trabalhista e da Reforma do Ensino Médio, matamos a charada. Ressoa, na emergência desse discurso, uma posição de sujeito a advogar em favor da flexibilidade nas relações de trabalho, pressupondo, em razão disso, a relativização das regulamentações trabalhistas, consideradas um empecilho para a consecução de sujeitos empreendedores e proativos no interior da lógica neoliberal, de modo a gerar, segundo Ramos (2019), a transformação de direitos em mercadorias.

Conclusões

O objetivo perseguido ao longo deste estudo consistiu em analisar discursos acerca do trabalho em coleções didáticas de Projeto de Vida, do PNLD 2021, com o intuito de investigar como esses discursos se articulam à racionalidade neoliberal. Para isso, pontuamos que, no bojo de mudanças políticas e curriculares, das quais o Projeto de Vida é resultante, forças neoliberais fortaleceram-se para delinear uma dada configuração educativa no interior do ensino médio. Escolhemos pensar sobre como o trabalho é constituído no esteio desses materiais didáticos, porque se trata de uma dimensão central na construção das subjetividades e, especialmente, por

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

entendermos que as pretensões reformistas do NEM estão em estreita aproximação com outras frentes de mudança de matriz neoliberal, como a Reforma Trabalhista.

A análise permitiu-nos constatar que as coleções didáticas fazem circular discursos acerca do trabalho numa indisfarçável conexão com o neoliberalismo, especialmente em razão das seguintes regularidades: a) tem-se a observação de que o mundo do trabalho é instável e, por isso, o sujeito precisa elaborar o seu projeto de vida em correlação com tal fugacidade do mercado; b) há a premência em fomentar sujeitos com habilidades e competências a serem desenvolvidas de modo ininterrupto, por meio de um contínuo autoexame, como se estivessem sempre numa competição; c) essas habilidades e competências devem também ser aperfeiçoadas no campo da emoção e dos sentimentos, como se estes pudessem ser pré-programados; d) figura-se uma responsabilização por parte do sujeito trabalhador acerca do seu sucesso ou não no ingresso mercado de trabalho, de modo a atenuar o papel do sistema neoliberal na produção das desigualdades; e) emergem enunciados cujo teor denotam uma espécie de celebrização da ausência de direitos e garantias de natureza trabalhista e a defesa sub-reptícia de uma suposta liberdade para o trabalhador. Em suma, pela análise realizada, podemos concluir que os materiais didáticos de Projeto de Vida tendem a engendrar discursos sobre o trabalho em confluência com os desígnios da racionalidade neoliberal. Compete principalmente ao professor, portanto, munir-se de uma perspectiva crítica que possa problematizar o efeito de consenso que ressoa desses materiais. Seguindo os que nos ensina Lopes (2019), convém reinventarmos novas formas de fazer política, tentando desconstruir tanto a ideia de horror (de um lado), quanto de salvação (de outro lado), com as quais estamos sendo subjetivados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. L. Formação discursiva como conceito chave para a arquegenealogia de Foucault. *In*: BARONAS, R. L. (org.). **Análise de discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. Letraria: Araraquara, 2020. p. 318-336.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília: Consed, 2019.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

BRASIL. **Projeto de vida**: ser ou existir?. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Guia Digital do PNLD 2021** – Projeto de vida. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/componente-curricular/pnld2021-didatico-projeto-de-vida._Acesso em: 15 set. 2021.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CONDEIXA, Denise Guedes *et al*. **Projeto de Vida**: vivências e possibilidades. São Paulo: Joaninha, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no *Collège de France*: (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GOULART, Débora; CÁSSIO, Fernando. A farsa do ensino médio *self service*. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2021. Disponível em: https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/. Acesso em: 01 set. 2021.

KRAWCZYK, Dora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Mais verdades da "reforma", **Retratos da Escola**, [s.l.], v. 11, n. 20, p. 33-44, jan/jun. 2017. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757. Acesso em: 20 set. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo como ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

EMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth Fernandes. A incalibrável competência socioemocional, **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25. 2019. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582. Acesso em: 07 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos da BNCC do Ensino Médio: identificações e projetos de vida juvenis, **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MARQUES, Julia; MEDEIROS, Davi. Proporção de jovens no Brasil que não estudam e nem trabalham é o dobro da taxa de países ricos, **O Estadão**, São Paulo, 2021. Disponível em:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,taxa-de-jovens-no-brasil-que-nao-estudam-nem-trabalham-e-o-dobro-da-de-paises-ricos,70003841406. Acesso em: 11 ago. 2021.

MEDINA, Gabriel; WASSERMAN, Maria Clara. **Jovem protagonista**: projeto de vida. São Paulo: Edições SM, 2020.

ELLER, André; CAMPOS, Eduardo. **Caminhar e construir**: projeto de vida. São Paulo: Saraiva, 2020.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Trad. Luiz Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

RAMOS, Marise N. Ensino médio contemporâneo: coerção revestida de consenso no "Estado de Exceção", **Nova Padeia**, Brasília, v. 1, n.1, p. 2-11, jan./jun. 2019. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/11/2. Acesso em: 10 jan. 2021.

RESENDE, Haroldo de. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. *In*: RESENDE, Haroldo de (org). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/CNPq, 2018. p. 77-94.

SANT'ANNA, Denise Bertuzzi de. Hayek na praia. *In*: BUTTURI JUNIOR, Atílio; CANDIOTO, César; SOUZA, Pedro de; CAPONI, Sandra. **Foucault & as práticas de liberdade I**: o vivo & os seus limites. Campinas: Pontes, 2019. p. 161-174.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e educação: a formação do precariado. *In*: RESENDE, Haroldo de (org). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/CNPq, 2018. p. 33-44.

Submissão em: 24/03/2022
Aceito em: 04/08/2022

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR POR MEIO DA PESQUISA NO ENSINO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: percepções de licenciandos em ciências da natureza

Maycon dos Santos Souza[1]
Gisele Soares Lemos Shaw[2]

Resumo: A formação de professores de Ciências leva em consideração uma série de fatores que vão desde aspectos pessoais e culturais até aspectos sociais e econômicos. Além disso, quando se pensa numa formação interdisciplinar, o processo torna-se ainda mais complexo, tendo em vista que existem poucas investigações sobre essa temática. No entanto, estudos mostram que trabalhar a pesquisa no ensino, com o uso de Sequências Didáticas Interdisciplinares (SDI), pode contribuir para a formação docente voltada para a interdisciplinaridade. Com base nessa perspectiva, objetivou-se investigar, segundo as percepções de residentes pedagógicos em Ciências da Natureza, as contribuições de uma experiência formativa envolvendo pesquisa no ensino e práticas interdisciplinares para a formação interdisciplinar. Neste trabalho qualitativo foi utilizado o paradigma da fenomenologia para investigar as percepções e as experiências dos participantes, obtidas por meio de questionários e de relatos de experiências e depois analisadas por meio da análise de conteúdos de Bardin. Os resultados mostraram que os residentes compreendem a interdisciplinaridade, conforme autores como Fazenda (2011), Melo (2015), Shaw (2019), dentre outros que fundamentam este estudo, bem como a relacionam com a pesquisa no ensino e com a utilização de SDI. Ainda, todos concordam que tais ferramentas contribuem para a reflexão e para a melhoria de sua própria prática pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Interdisciplinaridade. Sequência Didática. Formação Docente.

INTERDISCIPLINARY FORMACION THROUGH RESEARCH IN TEACHING IN PEDAGOGICAL RESIDENCE: perceptions of undergraduates in nature sciences

Abstract: The formation of science teachers takes into consideration a series of factors ranging from personal and cultural aspects to social and economic aspects. Moreover, when an interdisciplinary formacion is considered, the process becomes even more complex, since there is little research on this subject. However, studies show that working on research in teaching, with the use of Interdisciplinary Teaching Sequences (SDI), can contribute to teacher formation focused on interdisciplinarity. Based on this perspective, the objective was to investigate, according to the perceptions of pedagogical residents in Nature Sciences, the contributions of a formative experience involving research in teaching and interdisciplinary practices for interdisciplinary formation. In this qualitative work, the phenomenology paradigm was used to investigate the perceptions and experiences of the participants, obtained through questionnaires and experience reports, and then analyzed through Bardin's content analysis. The results showed that the residents understand interdisciplinarity, according to authors such as Fazenda (2011), Melo (2015), Shaw (2019), among others that underpin this study, as well as relate it to research in

[1] Licenciando em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. E-mail de contato: maycon.santossouza@discente.univasf.edu.br
[2] Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora Adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Líder do Núcleo de Pesquisa Educação em Ciências da UNIVASF. E-mail de contato: gisele.shaw.@univasf.edu.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

teaching and to the use of SDI. Still, all agree that such tools contribute to reflection and to the improvement of their own pedagogical practice.

Keywords: Science Teaching. Interdisciplinarity. Didactic Sequence. Teacher formation.

FORMACIÓN INTERDISCIPLINARIA A TRAVÉS DE LA BÚSQUEDA EN LA ENSEÑANZA EN RESIDENCIA PEDAGÓGICA: percepciones de los licenciados en ciencias de la naturaliza

Resumen: La formación de profesores de Ciencias toma en consideración una serie de factores que van desde aspectos personales y culturales hasta aspectos sociales y económicos. Además, cuando se piensa en una formación interdisciplinaria, el proceso se vuelve aún más complejo, teniendo en cuenta que existen pocas investigaciones sobre esa temática. Sin embargo, los estudios muestran que trabajar la búsqueda en la enseñanza, con el uso de secuencias didácticas interdisciplinares (SDI), puede contribuir a la formación docente orientada a la interdisciplinariedad. Con base en esa perspectiva, se objetivó investigar, según las percepciones de residentes pedagógicos en Ciencias de la Naturaleza, las contribuciones de una experiencia formativa involucrando investigación en la enseñanza y prácticas interdisciplinarias para la formación interdisciplinaria. En este trabajo cualitativo se utilizó el paradigma de la fenomenología para investigar las percepciones y las experiencias de los participantes, obtenidas por medio de cuestionarios y de relatos de experiencias y luego analizadas por medio del análisis de contenidos de Bardin. Los resultados mostraron que los residentes comprenden la interdisciplinariedad, conforme autores como Fazenda (2011), Melo (2015), Shaw (2019), entre otros que fundamentan este estudio, así como la relacionan con la investigación en la enseñanza y con la utilización de SDI. Sin embargo, todos están de acuerdo en que tales herramientas contribuyen a la reflexión y a la mejora de su propia práctica pedagógica.

Palabras clave: Enseñanza de Ciencias. Interdisciplinariedad. Secuencia Didáctica. Formación Docente.

Introdução

A formação docente inicial é uma etapa crucial na vida profissional e pessoal de um futuro professor. Nessa fase, os estudantes de licenciatura têm a oportunidade de aprender bases teóricas sobre o ensino e a aprendizagem bem como colocá-las em práticas e, por isso, é preciso que eles tenham a oportunidade de refletir com as próprias práticas de ensino, o que permitirá repensar de forma crítica nas práticas pedagógicas experimentadas na tentativa de propor soluções adequadas para as problemáticas que possam surgir no cotidiano da escola. E, no que tange aos licenciandos em Ciências da Natureza, faz-se necessário atentar para a natureza multidisciplinar da área, que envolve saberes diversos, principalmente oriundos da Biologia, da Química e da Física. O manejo de conhecimentos tão distintos e, ao mesmo tempo, complementares, requer uma formação que instrumente esse professor ao diálogo entre essas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

áreas, além de conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. (PIMENTA; LIMA, 2012; TARDIF, 2007).

Nesse intuito, sugere-se que trabalhar a pesquisa no ensino, juntamente com planejamento de sequências didáticas interdisciplinares, pode contribuir na formação docente, numa perspectiva interdisciplinar, segundo Araújo (2013), Brasil (2010), Franco (2018), Jordão (2005), Nascimento (2019), Melo (2015), Pereira (2021), Piatti *et al.* (2008), Shaw (2018) e Shaw (2019). Desse modo, os futuros professores podem construir essa formação interdisciplinar à medida em que desenvolvem outras habilidades da docência no âmbito do exercício das práxis pedagógicas na sala de aula, tais como a capacidade de tomar decisões frente aos desafios do processo educativo formal.

Ao considerar que o Programa de Residência Pedagógica [PRP] se constitui como importante espaço de formação inicial de estudantes de cursos de licenciatura[3], desta forma, o objetivo deste trabalho foi investigar, segundo as percepções de residentes pedagógicos em Ciências, as contribuições de uma experiência formativa envolvendo pesquisa no ensino e práticas interdisciplinares para a formação docente interdisciplinar. Nesse sentido, nove licenciandos em Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco [UNIVASF], participantes do Subprojeto de Residência Pedagógica em Ciências, foram imersos em três escolas de educação básica, na perspectiva de atuarem como professores pesquisadores da aprendizagem de seus alunos e das próprias práticas.

Durante um ano e meio, os licenciandos desenvolveram Sequências Didáticas Interdisciplinares [SDI], mas, devido ao surgimento da pandemia de coronavírus [Sars-coV-2] e da adesão ao Ensino Remoto Emergencial [ERE], o planejamento da SDI e sua aplicação ocorreram de forma *online*. Entretanto, residentes e professores, de maneira geral, enfrentaram alguns desafios, como, por exemplo, a falta ou a precariedade da *internet*, a evasão de alunos ou a falta de recursos financeiros por parte das famílias dos alunos, para aquisição de celulares e computadores. As soluções encontradas foram desde a adaptação do conteúdo voltado para o

[3] O Programa de Residência Pedagógica é oferecido e mediado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A experiência tratada neste artigo ocorreu no âmbito do subprojeto Ciências da UNIVASF, Campus Senhor do Bonfim, desenvolvido em escolas públicas das cidades de Senhor do Bonfim e Campo Formoso, Bahia.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Exame Nacional do Ensino Médio [ENEM], o uso de simuladores, como o *Phet* ou aplicativos - *Mentimeter, Google Forms, Classroom e Meet,* e para os alunos que não tinham acesso à *internet* ou a aparelhos celulares/computadores eram disponibilizadas atividades impressas.

Por meio da análise de respostas a questionário e de relatos de experiência desses licenciandos, levantaram-se as contribuições da referida experiência à formação interdisciplinar desses estudantes, por intermédio de suas percepções e tomando como parâmetro conceitos de interdisciplinaridade e de formação, com base em autores como Nóvoa (1992), Fazenda (2011), Pereira (1999) e Shaw (2019). Ademais, analisamos os dados por análise de conteúdo, de Bardin (1977).

Diante do exposto, este trabalho se justifica no âmbito social e educacional. Na esfera educacional, ele se preocupa com a formação dos estudantes de Licenciatura em Ciências da Natureza, na perspectiva de uma formação investigativa e interdisciplinar, além de auxiliar em estudos sobre formação de professores e interdisciplinaridade. Na esfera social, acredita-se que essa formação interdisciplinar possa colaborar com a operacionalização de um ensino menos fragmentado e mais integrador nas escolas envolvidas, a partir do qual os alunos consigam compreender e relacionar os conteúdos curriculares para a solução de problemáticas do próprio cotidiano e do mundo.

Ao longo dessa experiência formativa, os residentes tiveram a oportunidade de realizar leituras e discussões, juntamente com professores orientadores, preceptores e demais residentes, sobre a formação docente e a interdisciplinaridade no ensino, e, também, colocar tais conhecimentos em prática durante a regência. A seguir, discute-se acerca da formação inicial e da residência pedagógica, seguido de discussões sobre contribuições da pesquisa no ensino e da interdisciplinaridade na formação de professores de ciências.

Formação docente inicial e Residência Pedagógica

A formação inicial docente é complexa de ser definida em um conceito sistêmico, pois seu processo envolve distintas áreas e distintos aspectos a serem considerados. Sua conceituação não se encaixa em moldes simplistas, "[...] por envolver vários fatores relacionados à dimensão pessoal de desenvolvimento humano, capacidade de formação, valores sociais, culturais e econômicos, a questões científicas" (SANTOS, 2013, p. 2).

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14143
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Santos (2013) informa que o termo formação não é um conceito específico e subordinado à área da educação, mas essa formação direciona ao saber fazer. De maneira geral, o termo formação pode referir-se a diversas situações, seja profissional ou pessoal, "O conceito de formação pode estar suscetível a múltiplas perspectivas, sendo a maioria associada ao desenvolvimento pessoal em que o indivíduo busca identificar-se com alguns valores do contexto sociocultural e na autorrealização." (SANTOS, 2013, p. 4).

A formação do professor, de acordo com Nóvoa (1992), visa contribuir para uma visão crítica-reflexiva e, assim, facilitar o desenvolvimento de alternativas para a autonomia e para a autoformação. Dessa forma, a "[...] formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (NÓVOA, 1992, p. 13).

Devido a esse investimento pessoal do sujeito em formação, Nóvoa (1992) afirma que é preciso investir no saber experiencial, pois a formação docente não deve ser somente construída com o acúmulo de conhecimentos e de habilidades, mas também, com o processo de refletir de forma crítica sobre suas próprias práticas, com o intuito de construção e de reconstrução de sua própria identidade pessoal: "A formação do professor influencia a sua prática pedagógica cotidiana." (SANTOS; POSSA, 2020, p. 3).

Diante disso, pensar na formação é um processo contínuo de transformação e de constituição do sujeito, principalmente no espaço escolar (SANTOS; POSSA, 2020, p. 3). Conforme Seixas, Calabró e Souza (2017) é um processo construído por cada um, por meio da vivência de experiências em meio escolar, e essa formação tem sua base durante o curso de licenciatura, quando o sujeito tem contato com diversos tipos de conhecimentos trabalhados na academia, como leituras, discussões, pesquisas, ou em colaboração e em participação em eventos acadêmicos.

No entanto, é preciso que os conhecimentos trabalhados na academia se conectem à vivência da realidade do campo profissional onde o professor atuará, seu futuro local de trabalho, para que possa realizar suas práticas pedagógicas junto a seus pares."É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente." (PEREIRA, 1999, p. 117).

É necessário pensar em práticas docentes em articulação com teorias científicas como

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

parte da sua formação, pois a simples aplicação de conhecimentos técnicos, segundo Pereira (1999), não atende as necessidades da realidade atual: "Os professores, nessa perspectiva, são concebidos como meros executores, cabendo-lhes apenas aplicar corretamente as técnicas para atingir os fins predeterminados" (RODRIGUES, 2005, p. 4). Modelos de ensino com base na aplicação de saberes técnicos são dicotômicos, separam a teoria da prática, além de priorizarem somente a teoria como verdade, deixando a prática como a aplicação de conhecimentos teóricos, ou seja, constituindo-se em modelo de racionalidade da técnica. Logo, a formação docente é um fenômeno complexo, que requer a interconexão de uma gama de saberes, não sendo suficiente saber conteúdos, teorias e técnicas de manejo de classe (ANDRADE, 2005).

Um modelo alternativo de formação de professores que vem conquistando um espaço cada vez maior na literatura especializada é o chamado modelo da racionalidade prática. Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores: "[...] a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados" (PEREIRA, 1999, p. 113).

Ainda, sobre a temática, Lima e Pimenta (2006; 2012) afirmam que a teoria e a prática docente não devem ser compreendidas separadamente, ou seja, deve haver o diálogo entre essas duas dimensões para que seja promovida uma ação pedagógica mais próxima da realidade enfrentada. Por isso, as autoras defendem a pesquisa no ensino no processo de formação de professores. Nesse modelo, a formação docente é formada por meio de experiências e de teorias que permitem aos docentes serem levados a situações reais e, assim, está em constante processo de elaboração e de reelaboração. Nesta perspectiva, a teoria ajuda o professor a formar várias hipóteses para determinada ação (LIMA; PIMENTA, 2006).

Desta forma, o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas é crucial na formação docente. Portanto, em todo o curso de licenciatura é essencial que haja promoção de experiências que possam contribuir positivamente na formação docente dos licenciandos e, assim, auxiliar numa formação que atenda às necessidades atuais. Segundo Cantoni *et al.* (2021), há um consenso da importância, na formação docente inicial, da existência do Estágio Curricular Supervisionado [ESO], pois, por meio dele, é possível oportunizar o

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14143
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

desenvolvimento de ações em um processo reflexivo e promover a formação de sujeitos investigativos, que experimentem situações reais que enfrentarão em sua futura profissão.

No mesmo sentido, Andrade (2005) explica que, para se tornar professor, é preciso viver as situações reais da escola, estar no espaço escolar da futura profissão, em que se reunirá com colegas, com alunos, com gestores e com funcionários em geral, dentre outras. Neste sentido, "[...] a formação dos professores deve pautar-se, sobretudo, nas múltiplas relações dialeticamente situadas no contexto escolar, assim como deve considerar os dilemas e desafios postos à profissão docente diante do cenário social-político contemporâneo" (ARAÚJO, 2019, p. 256).

No Brasil, existem programas educacionais que incentivam a formação inicial e continuada de professores, muitos deles com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], fundação vinculada ao Ministério da Educação [MEC]. Recentemente, destaca-se a criação, em 2018, do Programa de Residência Pedagógica [PRP], pelo Decreto n° 8.977, de 30 de janeiro de 2017. Ele é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo auxiliar no aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, equivalente à experiência em estágio supervisionado. Nesse programa, o residente terá a oportunidade de desenvolver práticas referente à docência, como planejar e reger aulas, elaborar atividades, realizar avaliação com supervisão de um professor com experiência e orientada por um docente da instituição formadora (BRASIL, 2018).

Portanto, conforme Júnior e Cardoso (2020), o Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma política pública criada para amenizar a finita quantidade de professores de diversas áreas de conhecimento e, também, aumentar a atuação de docentes nas escolas. Assim, o PRP pode tornar-se um espaço formativo para estudantes de licenciatura, possibilitando-os situações para o desenvolvimento de saberes da docência, por meio da articulação teoria-prática.

Contribuições da pesquisa no ensino e sequência didática para a formação docente interdisciplinar

De acordo com (FAZENDA, 2011, p. 51): "O termo 'interdisciplinaridade' não possui um sentido único ou estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma". Mas, de maneira geral, a interdisciplinaridade é um fenômeno que envolve a inter-relação entre duas ou mais áreas do conhecimento. Essa convergência de saberes de distintas áreas de conhecimento permite que o indivíduo consiga obter um entendimento amplo a respeito da problemática envolvida.

Não se deve confundir interdisciplinaridade com outros fenômenos, tais como o da multidisciplinaridade, da pluridisciplinaridade e da transdisciplinaridade, que envolvem objetos diferentes. Fazenda (2011) explica que o objeto da disciplina é um conjunto de conhecimentos que possui suas peculiaridades colocadas em um plano; multidisciplinar é a justaposição de diversas disciplinas sem proximidades [Matemática e História]; pluridisciplinar é a justaposição de várias disciplinas próximas ou eixo temático como Ciências Naturais ou Humanas; a interdisciplinaridade é a interação colaborativa entre duas ou mais disciplinas; e, por último, a transdisciplinaridade resulta na axiomática que é comum a um conjunto de disciplinas.

Nesse contexto, "A interdisciplinaridade pode ser entendida através das relações de interdependências e de conexões recíprocas, rompendo as fronteiras disciplinares" (GATTÁS, FUREGATO, 2007, p. 88). Tanto para Dal Molin *et al*. (2016) como para Gattás e Furegato (2007), a interdisciplinaridade pode ser trabalhada de forma conjunta, envolvendo sujeitos de áreas diferentes, sempre tomando o cuidado para não supervalorizar nenhuma área de conhecimento que esteja envolvida. O que deve existir durante esse processo é o auxílio benéfico entre as disciplinas, para que, dessa forma, haja promoção no desenvolvimento de ambas as partes envolvidas, com objetivos definidos que, de maneira geral, pode ser o avanço dos discentes ou a solução da problemática.

Conforme Melo (2015), o fenômeno da interdisciplinaridade costuma emergir do diálogo, da cooperação, da realidade e suplanta a intervenção realizada por disciplinas de modo separado. "A interdisciplinaridade, portanto, não preconiza o fim de especializações ou disciplinarizações, mas a forma como são organizadas as áreas de conhecimentos, sobretudo quando são transpostas para o ensino superior" (MELO, 2015, p.17).

Segundo Gattás e Furegato (2007, p. 86), "No Brasil, como em vários países no mundo, tem havido questionamentos a respeito do sistema educacional nos vários níveis do processo de formação de recursos humanos" o que, de acordo com Pombo (2005), se deve ao fato de que a formação do professor dentro da universidade é pautada em práticas pedagógicas de um

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 317-341, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14143
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ensino tecnicista e fragmentado, o que impede que professores e alunos consigam estabelecer diálogos entre as disciplinas. Segundo Galiazzi e Moraes (2002), a pesquisa contribui para o professor superar essa visão tecnicista, e Pombo (2005) atribui grande importância na função das universidades em formar esses professores, seguindo os princípios da reflexão crítica e realizando a interdisciplinaridade.

Alves *et al.* (2006) concordam que o processo de ensinar objetiva formar o ser humano para a sua totalidade, e não somente para ele próprio, desta forma, seria contribuir na sua tomada de consciência de sua função social dentro de sua sociedade, pois irá desempenhar vários papéis ao longo de sua vida, como, por exemplo, ser trabalhador [a], educador [a], pai/mãe, dentro outros. Ainda, de acordo com Alves *et al.* (2006), há uma necessidade em refletir sobre as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas, visto que existe a necessidade em compreender as práticas educativas interdisciplinares que englobam não somente a educação, mas também a contextualização da realidade do cotidiano dos discentes, pois o desenvolvimento do ser humano passa a ser compreendido por meio de suas elaborações culturais em variadas áreas de ciências. Esse contexto evita que existam indagações sobre a qualidade da formação dos discentes.

Logo, trazer a interdisciplinaridade para a educação torna-se em uma alternativa para promover mudança na perspectiva do entendimento de que o mundo é divido em pequenos compartimentos isolados e, assim, perceber que tudo é interdependente e interativo, e que uma ação sempre gera uma reação, seja na sociedade ou no meio ambiente. “Nessa perspectiva o cotidiano escolar se torna um espaço significativo de formação profissional, de reflexão da prática pedagógica, de construção coletiva de conhecimentos” (PIATTI, 2008, p. 26). De acordo com Fazenda (2011), a implementação da interdisciplinaridade resulta em uma mudança profunda na pedagogia e no surgimento de uma nova formação de docentes e, consequentemente, modificando as atitudes dos docentes e discentes.

No que se refere à formação docente, nos Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais, já se prevê uma certa articulação de disciplinas - Biologia, Química, Física e Matemática. Por exemplo, cursos superiores que contemplam a interdisciplinaridade:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> (...) nasceram como uma possibilidade de formação inicial diferenciada, com o intuito de propiciar um olhar interdisciplinar tanto para os processos de construção do conhecimento, como para possíveis organizações curriculares na Educação Básica. (TREVISAN; DALCIN, 2020, p. 207).

Nesse sentido, Shaw (2018) destaca que a área de ciências envolve conhecimentos e competências das mais variadas disciplinas e, desse modo, é propícia a projetos interdisciplinares. Além disso, segundo Trevisan e Dalcin (2020), a formação de docentes é conduzida por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: Parecer [CNE/CP nº 2/2015]; e Resoluções [CNE/CP nº 2, 1/07/2015], [CNE/CP 1°, de 18/02/2002] e [CEB nº 2 de 30/01/ 2012]. Esses documentos enaltecem a utilização de um ensino voltado para a interdisciplinaridade. No entanto, as licenciaturas interdisciplinares geram muitas dúvidas, pois foram introduzidas recentemente no Brasil. Ademais, conforme Shaw (2018), somando a situação supracitada, as escolas não possuem estrutura adequada ou profissionais qualificados, pois em sua maioria não existe ou é insuficiente a formação docente com viés interdisciplinar, há dificuldades na compreensão da interdisciplinaridade, problemas na organização curricular ou falta de tempo para planejamento.

Para alcançar a formação docente de forma interdisciplinar são necessárias algumas mudanças, seja nas organizações curriculares dos cursos de licenciaturas e/ou durante as práticas pedagógicas - que podem ser na aplicação de oficinas, de eventos, na residência pedagógica e/ou nos estágios obrigatórios, dentre outros. Florentino e Rodrigues (2015) acreditam que a função do docente deve ir além de explicações do assunto da disciplina. É necessário reconstruir a prática pedagógica, com o intuito de superar os modelos tradicionais - fragmentador e tecnicista - da educação vigente, portanto, contribuindo para a educação e para a formação docente de forma mais reflexiva, mais dialógica e mais abrangente.

Florentino e Rodrigues (2015) também ressaltam a importância de articular e de utilizar os conhecimentos pedagógicos e práticos em espaços escolares, pois é nesse meio em que surgem as problemáticas que serão experimentadas. Nesse processo, os licenciandos/professores têm a oportunidade de construir metodologias adequadas à situação enfrentada dentro das escolas.

Fazenda (2011) explica que para ocorrer a interdisciplinaridade é necessário existir a integração e a interação. A integração refere-se à parte mais formal, em que vai acontecer a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

organização das disciplinas, seja em planos de estudos, projetos ou até mesmo em uma sequência de aulas. Mas, a integração deve ir além de simplesmente reunir conteúdos ou métodos, e sim integrar conhecimentos com o objetivo de promover a compreensão global da temática. Ela ressalta que esse processo de integração deve ocorrer de forma natural, pois a partir desse processo é que surgem preocupações e questionamentos sobre a própria realidade com vistas a transformações. Nesse sentido, a integração é uma etapa anterior à interdisciplinaridade, pois na integração é iniciada uma espécie de relacionamento, de estudos, de interpretação de dados e de acontecimentos que são logo postos em interação, e a interdisciplinaridade é sinônimo de transformação social, a integração como fim do processo resulta em inércia.

Nessa perspectiva, alguns estudos, como de Jordão (2005), Melo (2015), Piatti *et al.* (2008), Shaw (2018) e Shaw (2019), indicam que trabalhar a pesquisa no ensino favorece o desenvolvimento de uma visão interdisciplinar de licenciandos ou até mesmo de professores que já se encontram em exercício. Na pesquisa no ensino, os licenciandos entram no mundo da investigação, que muitas das vezes precisa reunir e relacionar várias áreas do conhecimento para solucionar determinada questão ou situação.“As ‘pesquisas orientadas’ não são a reunião de dados de várias pesquisas isoladas, mas sobretudo, caracteriza-se pela identificação das possíveis relações de colaboração entre disciplinas distintas, no interior de uma mesma pesquisa” (MELO, 2015, p. 17).

Em decorrência disso, no que se refere à formação de docentes, o ato de investigar sua própria prática pedagógica promove a reflexão e os questionamentos sobre as melhores alternativas para aplicar e, assim, contribuir com a própria metodologia de ensino e com a aprendizagem dos seus alunos: “A pesquisa na formação de professores prima pelo diálogo entre universidade e escola, permite a formação política dos licenciandos, que passam a problematizar a realidade escolar.” (SHAW, 2018, p. 29).

Neste contexto, entram as chamadas Sequências Didáticas [SD], que são formas de organizar, metodologicamente, sequências de aulas a serem executadas. “Lembra um plano de aula, entretanto é mais amplo que este por abordar várias estratégias de ensino e aprendizagem e por ser uma sequência de vários dias.” (FRANCO, 2018, p. 153). “O termo Sequência Didática surgiu no Brasil nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

[PCNs], editados pelo Ministério da Educação e do Desporto [MEC, 1998], como "projetos" e "atividades sequenciadas" usadas no estudo da Língua Portuguesa." (FRANCO, 2018, p. 154).

As SD's contribuem para a melhoria da educação e, consequentemente, melhoram a interatividade de professores e de alunos quanto aos assuntos abordados nas aulas: "[...] é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais" (ARAÚJO, 2013, p. 322 e 323). Conforme Peretti e Tonin da Costa (2013), esse conjunto de atividades deve estar ligado entre si, de acordo com o conteúdo, para potencializar aprendizagem dos alunos.

Portanto, no que se refere ao processo de formação de professores, seja inicial ou continuada, a utilização de estratégias metodológicas, como a pesquisa no ensino e o trabalho com sequências didáticas, inclusive as interdisciplinares, podem contribuir na formação docente interdisciplinar.

Metodologia

Este trabalho pesquisou e analisou como experiências formativas, envolvendo a aplicação de projetos de pesquisa no ensino e o uso de SDI no âmbito da Residência Pedagógica em Ciências, contribuíram para a formação interdisciplinar de nove licenciandos em Ciências da Natureza. Tal pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Residência Pedagógica [PRP], em três escolas públicas localizadas no município de Senhor do Bonfim, BA. Os participantes fizeram parte do PRP/2020 da Universidade Federal do Vale do São Francisco [UNIVASF], especificamente do Subprojeto Ciências do Campus de Senhor do Bonfim, Bahia.

O referencial teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa qualitativa teve por base o paradigma fenomenológico, no qual procura-se investigar fenômenos particulares, ou seja, analisar percepções e experiências dos sujeitos em relação à determinada situação. Nessa perspectiva, o investigador realiza a identificação dos fenômenos vivenciados pelos sujeitos, e, assim, descreve essas experiências: "A fenomenologia tem a preocupação de descrever o fenômeno e não de explicá-lo, não se preocupando com o buscar relações causais." (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990, p. 141).

O PRP da UNIVASF tem a duração de 18 meses, divididos em 3 módulos de seis meses, de 138 horas cada. Cada módulo é contemplado com várias atividades, como elaboração de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

projeto de pesquisa e Sequências Didáticas Interdisciplinares, regências de aulas, ambientação da escola, reuniões e estudos em geral. Participaram deste estudo residentes que atuaram até o segundo módulo do programa e que aceitaram colaborar com o mesmo. De 48 estudantes sondados, nove se dispuseram a participar.

Destaca-se, que o estudo tratado neste artigo compõe o recorte de pesquisa da segunda autora, de projeto intitulado "A interdisciplinaridade e a pesquisa no ensino de ciências: relações, limites e possibilidades"[4]. Esse projeto buscou investigar as relações entre a pesquisa no ensino e a realização de práticas interdisciplinares e suas contribuições para formação interdisciplinar de licenciandos em Ciências da Natureza da UNIVASF.

Os dados deste estudo foram coletados junto aos nove licenciandos, que responderam ao questionário no período final do segundo módulo do programa e que concederam seus relatos de experiência para análise das respostas.

O questionário, misto, sondou as percepções desses licenciandos-residentes, mulheres e homens com idades entre 20 a 36 anos. As perguntas foram elaboradas com base nas leituras de artigos e na análise documental do edital do referido programa e do projeto geral que deu origem a este subprojeto. Essas perguntas sondaram respostas para as seguintes questões de pesquisa: Quais as percepções dos residentes pedagógicos em Ciências da Natureza acerca da interdisciplinaridade, de acordo com literatura elencada neste estudo? De acordo com suas percepções, de que maneira os residentes compreendem a relação entre a pesquisa no ensino e as práticas interdisciplinares? Como os residentes compreendem a relação do uso de SDI com as práticas interdisciplinares? Quais as contribuições do ensino remoto emergencial, de acordo com as percepções desses residentes pedagógicos, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas numa perspectiva interdisciplinar? Quais as contribuições da utilização de projetos de pesquisas e SDI para a formação docente de forma interdisciplinar, durante o ensino remoto? É pertinente destacar que o questionário, disposto em formulário do *Google Forms,* foi disponibilizado aos participantes por meio de *links* enviados pelo aplicativo *WhatsApp.*

Depois da coleta de dados, os participantes foram nomeados com a letra 'R', de

[4] Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNIVASF e foi cadastrado no CAAE n° 03143118.40000.5196. Assim, toda pesquisa atendeu a resolução nº 510/2016, que trata de Pesquisas com Seres Humanos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

residente, e com a numeração de '1 a 9', que indicou a ordem de envio das respostas ao questionário. Então, foi iniciada a exploração dos dados, por meio da análise de conteúdos de Bardin (1977), conforme orientado por Moraes (1999). Assim, a análise consistiu nas seguintes etapas: 1) Foram preparadas as informações que se encaixam com os objetivos da pesquisa, codificando-as com letras para facilitar a busca; 2) O conteúdo foi dividido em unidades que atendiam aos objetivos do estudo, que foram codificadas; 3) Foram realizadas as categorizações das unidades; 4) Realizou-se a descrição dos resultado do trabalho; e, por fim, 5) Foi realizada a interpretação das informações descritas, com base em literatura estudada e trazida na fundamentação teórica deste artigo.

A análise resultou em cinco categorias: 1) Percepções de interdisciplinaridade; 2) práticas interdisciplinares; 3) O uso da Pesquisa no Ensino e de SDI; 4) Compreensão da relação entre interdisciplinaridade, Pesquisa no Ensino e SDI; e, 5) Contribuições do ensino remoto. Neste artigo, discutiremos as quatro primeiras categorias, devido ao espaço restrito.

Resultados e Discussões

As informações discutidas abaixo são percepções dos nove residentes que responderam ao questionário e que disponibilizaram seus relatos de experiência, referente ao segundo módulo da residência pedagógica, no final de setembro de 2021. Abaixo, encontra-se o quadro 1, com informações gerais sobre suas experiências e a classificação quanto ao sistema envolvido, se interdisciplinar, multidisciplinar, disciplinar ou pluridisciplinar:

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14143
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 1 – SD trabalhadas pelos residentes participantes e sistema envolvido que identificamos em cada uma delas.

Residente	Tema da sequência didática	Disciplinas escolares envolvidas	Metodologia	Sistema
R1	Sistema Nervoso/importância dos exercícios para a saúde do sistema nervoso.	Biologia e Educação Física	Inter-relação colaborativa entre disciplinas.	Interdisciplinar
R2	Fermentação na produção de pão	Biologia e Química	Junção de disciplinas próximas.	Pluridisciplinar
R3	Termodinâmica/tecnologias e seus impactos na sociedade	Física, Matemática, História, Sociologia, Química e Português	Inter-relação colaborativa entre disciplinas.	Interdisciplinar
R4	Vida e Evolução e Teorias Evolucionistas	Biologia	Trabalhou com uma disciplina	Disciplinar
R5	*Não respondeu	*Não respondeu	*Não respondeu	*Não respondeu
R6	Formas de energia, Fontes de energia e Eletricidade.	Ciências e Português	Junção de disciplinas sem proximidades.	Multidisciplinar
R7	Conceitos iniciais da Física.	Física e Matemática	Junção de disciplinas próximas.	Pluridisciplinar
R8	Cinemática	Física e Matemática	Junção de disciplinas próximas.	Pluridisciplinar
R9	Energia limpa	Biologia, Química e Física	Inter-relação colaborativa entre disciplinas.	Interdisciplinar

*Não disponibilizou o relato de experiência ou não mencionou suas percepções no questionário e no relato de experiência.
Fonte: Arquivo dos autores (2022).

Percepções de interdisciplinaridade

De acordo com as percepções dos residentes, o entendimento sobre interdisciplinaridade no ensino é bastante variável. Três deles [R3, R4 e R7][5] responderam que a interdisciplinaridade consiste em unir duas ou mais disciplinas com o objetivo de trabalhar um assunto, um método

[5] As identidades dos residentes que participaram da pesquisa foram preservadas. Desta forma, foram atribuídos letras e números aos participantes: R para residentes; e números de 1 a 9 para ordenar os residentes).

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14143
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ou um projeto. Essa perspectiva vai de acordo com trabalho de Shaw (2019), que explica que essa visão de juntar disciplinas leva à ideia de multidisciplinaridade, na qual não há colaboração entre as disciplinas. Ainda nesse contexto, Fazenda (2011) também explica que esse fenômeno parte do ato de unir diferentes conhecimentos como uma justaposição, sem que haja reciprocidade. Contudo, na leitura do relato de R3 há a conceituação de interdisciplinaridade de acordo com a literatura, em que envolveu termos de inter-relação, troca de experiências, integração recíproca, articulação ou intercâmbio mútuo, o que demonstra que houve menção de conhecimento sobre esse processo dialógico, mas, talvez, não haja compreensão sobre ele.

Os demais residentes [R1, R2, R5, R6, R8 e R9] responderam que a interdisciplinaridade é o processo de relacionar, integrar e interligar duas ou mais disciplinas com o intuito de promover uma melhor aprendizagem. Essas percepções se relacionam à interdisciplinaridade no ensino, ou ao passo anterior a ela [integração], apesar de não ter sido explícito como é seu entendimento sobre essa inter-relação disciplinar. Para R9, a interdisciplinaridade é "Quando um assunto é abordado fazendo interligação com duas ou mais disciplinas." E, segundo o R8: "A interdisciplinaridade estabelece relações com duas ou mais disciplinas.".

Nos relatos de R7 e R9, apesar de mencionarem sobre interdisciplinaridade, existe a presença de elementos que envolvem a interação, a interligação e/ou correlação, seja de conteúdos ou das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, conforme os ensinamentos de Fazenda (2011), Gattás e Furegato (2007) e Shaw (2019). De acordo com Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é a integração de duas disciplinas em que há interação colaborativa. Gattás e Furegato (2007) também concordam com essa perspectiva quando dizem que deve existir relações de interdependências e conexões recíprocas, dessa forma, superando fronteiras disciplinares.

Práticas interdisciplinares

De forma geral, durante a residência pedagógica, sete residentes [R1, R2, R3, R5, R7, R8 e R9] acreditam ter desenvolvido práticas interdisciplinares em suas regências. Mas, quando questionados sobre quais práticas interdisciplinares desenvolveram, os residentes [R4, R5, R6 e R8] não souberam explicar suas práticas de ensino, evidenciando que ainda é preciso ampliar seus entendimentos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O residente R2 integrou as disciplinas de Biologia e de Química para trabalhar o tema fermentação na produção de pão, com as turmas do 2° ano. Ele o fez por meio de aulas expositivas e atividades. Já R7 uniu a Física e a Matemática para trabalhar conceitos iniciais da Física com alunos do 1° ano, por meio de atividades e de discussões. Essas práticas assemelham-se com a pluridisciplinaridade, que se refere à justaposição de disciplinas próximas para trabalhar um tema (FAZENDA, 2011). Esse contexto coaduna com o trabalho de Dal Molin *et al*. (2016), em que foi verificado que os professores que compreendem de forma vaga ou insuficiente o conceito de interdisciplinaridade também têm dificuldades em planejar e realizar práticas interdisciplinares, o que os leva a confundir a interdisciplinaridade com a multidisciplinaridade ou com a pluridisciplinaridade.

Ao estudar a formação interdisciplinar de licenciandos em Ciências da Natureza, Shaw (2018) afirma que podem surgir equívocos na compreensão da interdisciplinaridade, devido à: "Falta de conhecimento sobre a interdisciplinaridade e falta de conhecimentos de outras disciplinas" (SHAW, 2018, p. 239).

Por último, de acordo com os residentes R1, R3 e R9, estes conseguiram trabalhar as disciplinas de forma colaborativa, na qual houve cooperação, no intuito de alcançar um objetivo, o que, de forma geral, se relaciona ao desenvolvimento de seus alunos, de forma holística, global e contextual, conforme os estudos de Fazenda (2011).

Uso da pesquisa no ensino e de Sequência Didática Interdisciplinar (SDI)

As práticas interdisciplinares realizadas durante a residência pedagógica pelos licenciandos foram realizadas com o auxílio da pesquisa no ensino e SDI. Nesse contexto, Jordão (2005) esclarece que a utilização da pesquisa no ensino promove o entendimento dos limites do conhecimento disciplinar, bem como o surgimento de alternativas viáveis para a integração e a interação de disciplinas, no que se refere aos conteúdos ou métodos.

Verificou-se, que todos os residentes elaboraram e utilizaram um projeto de pesquisa voltado para a investigação da própria prática pedagógica e, para dar andamento à sua pesquisa, elaboraram planos de SDI. Contudo, somente sete residentes [R1, R3, R5, R6, R7, R8 e R9] acreditam que suas SD foram, de fato, interdisciplinares. Os licenciandos R2 e R4 realizaram SD, mas não foram voltadas para a interdisciplinaridade no ensino.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Todos os participantes acreditam que investigar sua maneira de ensinar possibilita aumentar um leque de alternativas, tais como metodologias, contextualização, problematização e todas as ferramentas que possam contribuir para o ensino e aprendizagem mais global e menos fragmentado. Essas percepções estão de acordo com Jordão (2005); Piatti *et al. (*2008) e Shaw (2018) e Shaw (2019). Isso pode ser percebido nos relatos de R6: "Ao estudar sobre um determinado conteúdo o professor passa a ser um pesquisador investigador, pois, além de pensar sobre algo, levantando hipótese, o professor também acaba aprendendo a aprender" e, também, de R7: "Estudei a eficiência da minha metodologia de ensino".

Compreensão da relação entre interdisciplinaridade, pesquisa no ensino e SDI

No que se refere à relação entre a Pesquisa no Ensino e a interdisciplinaridade, seis residentes [R1, R3, R5, R6, R7 e R8] acreditam que é possível utilizar a pesquisa no ensino para promover a interdisciplinaridade. Para eles, a pesquisa visa investigar algo que precisa ser resolvido ou descoberto e, para alcançar seus objetivos ou responder ao problema de pesquisa, é necessário utilizar todas as ferramentas disponíveis ao seu alcance, como, por exemplo, unir e relacionar diferentes conhecimentos, métodos ou pessoas.

Nesse contexto, o residente R5 ressalta que: "A interdisciplinaridade está presente em muitas de nossas pesquisas enquanto docente pesquisador" e, de acordo com R6: "a pesquisa no ensino também contribui para melhorar o próprio ensino e, consequentemente, o aprendizado do aluno".

Tais percepções estão de acordo com Galiazzi e Moraes (2002), os quais apontam que a pesquisa estabelece relações benéficas, tanto na investigação como na formação de professores, promovendo a formação de um sujeito investigador e a superação da visão tecnicista. Nesse processo, é possível relacionar teorias e práticas, de forma que haja a inter-relação de conhecimentos de variadas disciplinas.

No entanto, três residentes [R2, R4 e R9] responderam que não conseguem relacionar a Pesquisa no Ensino com a interdisciplinaridade. Segundo o participante R2, sobre ter conseguido estabelecer essa relação: "No momento não muito, pois me encontrava um pouco perdida em relação à prática interdisciplinar". Também, para R4 "[...] não consegui inserir a interdisciplinaridade, de fato, nas práticas". A participante R9 preferiu não responder, o que, segundo Dal Molin *et al*. (2016) e Shaw (2018), pode ter origem na falta da compreensão do

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14143
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que é, de fato, a interdisciplinaridade.

Além disso, Jordão (2005) aponta que a falta de reflexões sobre a própria prática de ensino impede os licenciandos de compreenderem sobre o próprio conhecimento disciplinar e, consequentemente, integrá-los e inter-relacioná-los. Galiazzi e Moraes (2002) também apontam que existe certa resistência e certa incompreensão na formação docente pela pesquisa, o que acaba gerando uma visão limitada na construção do próprio conhecimento teórico e prático, pois os docentes estão condicionados a uma educação tradicional e fragmentada.

No processo de pesquisa na formação docente, de acordo com Brasil (2010), Franco (2018) e Nascimento (2019), surgem as SD interdisciplinares, que permitem maior organização na integração e na interação das disciplinas, de forma colaborativa, promovendo uma visão mais global e reflexiva de todo o processo de sequência de aulas, o que permite abertura atitudinal interdisciplinar, bem como a coleta de dados para a investigação no ensino. Logo, de acordo com percepções relatadas por oito participantes (R1, R3, R4, R5, R6, R7, R8 e R9), o planejamento das SDI contribui para a realização de práticas interdisciplinares durante as aulas e, consequentemente, auxilia na formação interdisciplinar, além de melhorar a organização e a gestão das aulas. Para eles, esses fatos contribuem para a prática pedagógica e para a aprendizagem dos alunos.

R2 afirmou que a SDI não contribui para a formação interdisciplinar, mas a mesma ressalta que não produziu sequências didáticas voltadas para a interdisciplinaridade, ou seja, ela não experimentou o processo de tentar resolver os desafios que podem surgir ao propor a interdisciplinaridade. No entanto, a mesma licencianda uniu algumas disciplinas próximas, como a Biologia e a Química para lecionar o conteúdo sobre fungos, evidenciando um ensino pluridisciplinar e tradicional, como pode ser percebido em seu discurso: “Sim, e não ao mesmo tempo não, porque eu não sabia exatamente como aplicar. E sim, porque mesmo não sabendo, busquei unir duas disciplinas para expor um determinado conteúdo”. Segundo Fazenda (2011), essa perspectiva se aproxima da pluridisciplinaridade e, para que se torne interdisciplinar, além da junção de disciplinas, é necessário haver a colaboração e o envolvimento entre as mesmas, para promover uma aprendizagem reflexiva e holística da problemática ou do conteúdo, gerando questionamentos e mudanças de atitudes em relação ao que o sujeito aprendeu.

Todos os participantes foram unânimes em dizer que os resultados obtidos nas SDI

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

contribuíram, de forma geral, para a formação docente interdisciplinar. Eles relataram que a utilização de SD ajudou na organização das aulas, facilitando sua execução. Afirmaram, ainda, que com a SD há a possibilidade de avaliar o aprendizado dos alunos, seja por meio dos pré e pós-testes ou pela participação dos mesmos, além de rever metodologias mais compatíveis com essas aprendizagens. O R9 explica: "Durante as realizações dos pós-testes os alunos mostraram que houve ganho no processo de ensino e aprendizagem". Também, para R6 a SD: "Facilitou a execução das aulas, a sequência proporciona organização na nossa prática".

Os resultados das avaliações da aprendizagem dos estudantes são a base para que o ensino seja investigado, ou seja, a avaliação da aprendizagem dos estudantes pode ser utilizada pelo professor para avaliar suas práticas pedagógicas, gerando uma compreensão crítica e reflexiva, e propiciando a experimentação de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente gerem aprendizagem de cada um dos estudantes. O R1 explica: "Pois, nós professores, enxergamos novas possibilidades e, em união com outro colega, professor de outra matéria, pensamos juntos e trabalhamos para um melhor desenvolvimento do aluno". De acordo com R3: "Acho que o desenvolvimento dessa sequência abriu novos horizontes, acredito que essa experiência foi um ótimo diferencial para minha formação".

Segundo Brasil (2010) e Nascimento (2019), as SDI contribuem para a conexão de disciplinas, para a contextualização, a investigação e a problematização, cooperando com a interdisciplinaridade. Desse modo, contribui para a formação docente interdisciplinar e para a aprendizagem dos alunos. Ainda, sobre a temática, acerca da aplicação das SDI, todos os participantes relataram que os resultados encontrados contribuíram para a progressão dos projetos de pesquisa no ensino, que visam contribuir para a melhoraria da própria prática docente, bem como com a aprendizagem de seus alunos.

Oito residentes [R1, R2, R3, R4, R5, R6, R8 e R9] relataram que após avaliarem os resultados obtidos em suas aulas, conseguiram propor alternativas mais apropriadas aos seus discentes, o que colaborou para a prática de ensino e a aprendizagem dos alunos. O R2 relata que com o trabalho com a SDI: "[...] pude observar como eu poderia melhorar na minha prática docente", e R4 afirma que percebeu: "[...] que os alunos conseguiram ter uma aprendizagem mais significativa com a aplicação do projeto em cima das aulas.". O participante R7 informou que ainda estava observando seus resultados.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Considerações finais

Neste artigo, foram apresentadas percepções de licenciandos sobre práticas interdisciplinares por meio da Pesquisa no Ensino e SDI, no âmbito da residência pedagógica. Verificou-se, que todos os residentes afirmarem que a interdisciplinaridade é benéfica para o desenvolvimento de práticas de ensino e para a aprendizagem dos alunos, e seis deles apresentaram percepções iniciais sobre a interdisciplinaridade, de acordo com a literatura que foi elencada, envolvendo as ideias de relacionar, integrar e interligar duas ou mais disciplinas com intuito de promover uma melhor aprendizagem. Entretanto, não ficou claro como ocorre, efetivamente, essa inter-relação ou integração disciplinar.

Entretanto, quando eles explicaram suas práticas pedagógicas, foi percebido que somente três residentes conseguiram, de fato, relacionar e trabalhar as disciplinas de forma colaborativa, reunindo várias disciplinas de forma cooperativa, com o intuito de alcançar um objetivo ou de resolver um determinado problema. Os demais residentes, segundo suas explicações, trabalharam somente com prática disciplinar ou por meio da junção de disciplinas, indicando práticas de ensino voltadas para a multidisciplinaridade ou para a pluridisciplinaridade.

Todos os residentes elaboraram projetos de pesquisa que os ajudaram a melhorar a própria metodologia de ensino e a auxiliar na aprendizagem de seus alunos. Todos também elaboraram SD, mas somente três deles conseguiram fazer sequências interdisciplinares. Outros licenciandos elaboraram sequências didáticas envolvendo atividades multidisciplinares e pluridisciplinares.

Contudo, todos os residentes foram unânimes em afirmar que a pesquisa no ensino e a utilização de SDI contribuem para a formação docente em geral, pois melhora as capacidades de organização, de investigação, de regência, de contextualização e de avaliação. Ademais, seis residentes - incluindo três que desenvolveram práticas multidisciplinares/pluridisciplinares -, entendem que a Pesquisa no ensino permite a reflexão da prática pedagógica e, consequentemente, promove um ensino contextualizado e integrado, em que é possível buscar a colaboração de colegas e de saberes, ou que são características que remetem à interdisciplinaridade. Outros três residentes não relacionaram a pesquisa no ensino com a interdisciplinaridade.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em relação à contribuição da pesquisa no ensino por meio de SDI para a formação docente, sete residentes compreenderam que elas são ferramentas essenciais para promover uma educação de melhor qualidade, dado que promovem a formação de professores investigadores e mais autônomos, e geram a proposição de metodologias mais compatíveis aos estudantes. Outros dois residentes mencionaram não saber dessa relação, e os mesmos tiveram dificuldades em entender acerca do que seja, de fato, a interdisciplinaridade no ensino.

Apesar dos resultados apresentados, que se limitam a casos específicos, é necessário mais investimento em estudos, em discussões e em práticas voltadas para a interdisciplinaridade, de modo a reduzir os equívocos em sua compreensão. Também, é necessário trabalhar mais com a pesquisa no ensino e o planejamento de SDI, visto que alguns residentes tiveram dificuldades em elaborar e em relacionar essas práticas à interdisciplinaridade no ensino.

Dessa forma foram, essas análises contribuem com estudos sobre interdisciplinaridade no ensino e na formação para a docência na área de ciências, pois promovem reflexões acerca da realidade da formação de professores e quanto às possibilidades e aos caminhos no que se refere à formação interdisciplinar. Que essa pesquisa ajude na reflexão e na tomada de consciência de práticas viáveis, com o objetivo de melhorar a formação de professores de Ciências nas universidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denilce de Castro; MOURA, Daniela de Deus; SILVA; Walteíse Rodrigues da; ALVES, Dorisane Castro; FIGUEIREDO, Viviane Monteiro de. **Interdisciplinaridade e a Formação do Professor**. Orientadora: Odiva Silva Xavier. 2006. 45 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências da Educação, CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB, Brasília, 2006. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/6737. Acesso em: 17/03/2022.

ANDRADE, Arnon Alberto Mascarenhas de. O estágio Supervisionado e a Práxis Docente. **Estágio curricular.** Natal, v. 21, n. 7, p. 22-27, 2005.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras. Fortaleza**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Política Nacional de Formação de Professores com residência

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado? **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB.** Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 253-273, 2019.

BRASIL, União Marista. Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação básica. **Brasília: Umbrasil**, v. 132, 2010.

BRASIL, Programa Residência Pedagógica. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 20 jan. 2022.

CANTONI, Jaqueline; ROCHEMBACH, Eduarda Souza; CHIAPINOTO, Mayara Luza; LAUXEN, Ademar Antonio. Estágio Curricular Supervisionado: perspectivas e desafios de constituir-se educador em tempos de pandemia. **Revista Insignare Scientia-RIS.** Passo Fundo, v. 4, n. 3, p. 369-385, 2021.

DAL MOLIN, Viviane Terezinha Sebalhos; ILHA, Phillip; LIMA, Ana; CARLAN, Carolina, SOARES, Félix. Práticas Interdisciplinares no Ensino Médio Integrado: concepções dos docentes das áreas técnicas e básicas. **Acta Scientiae**. Santa Maria, v. 18, n. 3, p. 869-882, 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. Edições Loyola, 2011.

FLORENTINO, José Augusto; RODRIGUES, Léo Peixoto. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 54-67, 2015.

FRANCO, Donizete Lima. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio. **Revista triângulo.** Uberaba, v. 11, n. 1, p. 151-162, 2018.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciência & Educação.** Bauru, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. A interdisciplinaridade na educação. **Revista Rene.** Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 85-91, 2007.

JORDÃO, Rosana dos Santos. **Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de biologia**. 2005. Tese de Doutorado em Educação, Pós - Graduação da Faculdade Educação da Universidade de São Paulo, SãoPaulo, 2005.

JÚNIOR, Leandro Passarinho Reis; CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. O Programa Residência Pedagógica e a aproximação com a docência em biologia: vivências, desafios e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação.** Mato Grosso, v. 34, n. 2, p. 101-120, 2020.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiésis pedagógica.** Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa algumas considerações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP.** São Paulo, v. 24, n. 1, p. 139-147, 1990.

MELO, Wilma Castro Ribeiro Alves de. Interdisciplinaridade: a trajetória histórica de um conceito. **X Encontro Regional Nordeste de História Oral, Salvador/Bahia**, 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, Vilmar da Silva. **Revitalização de hortas escolares com plantas medicinais como cenário pedagógico**. 2019. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Biociências. Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, Recife, 2019

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERETTI, Lisiane; TONIN DA COSTA, Gisele Maria. Sequência didática na matemática. **Revista de Educação do IDEAU**. Caxias do Sul, v. 8, n. 17, p. 1-14, 2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PIATTI, Tânia Maria; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; OLIVEIRA, Antonio Valdir; SANTOS, Arlindo Alexandre dos; MURTA, Elriley Gomes; MONTE, Geane Magalhães; CAVALCANTE, Marcy Cândido Moraes; ABREU, Nitecy Gonçalves de. A formação do professor pesquisador do ensino médio: uma pesquisa ação em educação e saúde. Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS). Rio Largo, v. 3, n. 1, p. 23-41, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3ª edição. 2012.

POMBO, Olga et al. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em revista**, v. 1, n. 1, 2005.

RODRIGUES, Marli. de Fátima. Da racionalidade técnica à "nova" epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais. 2005, 228 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SANTOS, Aline Fernandes dos; POSSA, Joce Daiane Borilli. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL. **SENPE-Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**, v. 3, n. 1, 2020.

SANTOS, Humberto Corrêa dos. Formação de Professores: Abordagens Conceituais e Realidade de Algumas Práticas Realizadas no Contexto Brasileiro. **Estação Científica (FESJF. Online)**, v. 1, p. 1-20, 2013.

SEIXAS, Rita Helena Moreira; CALABRÓ, Luciana; SOUSA, Diogo Onofre. A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 289-303, 2017.

SHAW, Gisele Soares Lemos. A **pesquisa no ensino e suas contribuições para a formação interdisciplinar de licenciandos em ciências da natureza.** Tese Doutorado em Pós-Graduação em Revista Cenas Educacionais, Caetité – Bahia - Brasil, v. 2, n. 2, p. 186-213,2019. ISSN: 2595-4881213Educação e Ensino de Ciências–Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018.

SHAW, Gisele Shaw Lemos. DIFICULDADES DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO EM ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA: COM A PALAVRA, OS EDUCADORES. Cenas Educacionais, v. 1, n. 1 p. 19-40, 2018. Disponível em:https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5152. Acesso em: 25 fev. 2022.

SHAW, Gisele Soares Lemos. Curso de Formação em Práticas Interdisciplinares e Investigativas e as Percepções Iniciais de Residentes Pedagógicos em Formação Sobre Interdisciplinaridade e Pesquisa no Ensino. **Cenas Educacionais**, v. 2, n. 2, p. 186-213, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TREVISAN, Andreia Cristina Rodrigues; DALCIN, Andréia. Formação interdisciplinar de professores: percepções de egressos de um curso de ciências naturais e matemática. **Revista REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática** [recurso eletrônico]. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2020. v. 8, n. 2 (maio/ago. 2020), p. 206-231, 2020.

Submissão em: 30/02/2022
Aceito em: 08/09/2022

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ESTADO DA ARTE DOS MEMES:
em busca de novos caminhos investigativos para o ensino de Língua Portuguesa

Luisyane de Maria Carlos Terrado[1]
Marize Barros Rocha Aranha[2]

Resumo: Este artigo tem como objetivo fazer um inventário das produções científicas relativas ao trabalho com memes de internet nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, segue uma abordagem qualitativa utilizando-se uma metodologia de revisão de literatura do tipo estado da arte, a fim de sistematizar o que tem sido pesquisado e disseminado sobre o tema em 15 publicações em revistas e 11 dissertações. Dentre as produções, artigos científicos publicados em revistas nacionais e dissertações localizadas no Google Acadêmico, periódicos da CAPES, portais de congressos, Bibliotecas Digitais, e outras, na última década no Brasil. Todo o compilado foi analisado através da leitura do título, resumo e das palavras-chave, bem como qual tem sido a contribuição dos memes para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Como principais resultados apontamos algumas reflexões e a indicação de algumas lacunas que acreditamos serem passíveis de investigações mais aprofundadas futuramente.

Palavras-chave: Estado da Arte. Ensino de Língua Portuguesa. Memes.

STATE OF THE ART OF MEMES:
in search of new investigative paths for the teaching of Portuguese Language

Abstract: This article aims to make an inventory of scientific productions related to working with internet memes in Portuguese language classes. Therefore, it follows a qualitative approach using a state-of-the-art literature review methodology, in order to systematize what has been researched and disseminated on the subject in 15 publications in scientific journals and 11 dissertations. Among the productions, scientific articles published in national journals and dissertations located in Google Academic, CAPES journals, Digital Libraries, and others, in the last decade in Brazil. The entire compilation was analyzed by reading the title, abstract and its keywords, as well as what has been the contribution of memes to the teaching and learning process of students. As main results, we point out some reflections and the indication of some gaps that we believe are subject to more in-depth investigations in the future.

Keywords: State of art, Portuguese Language Teaching, Memes.

[1] Mestre em Ciências Sociais pela Universidad de Los Lagos (Chile). Esp. em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Línguas e Discurso - GruPELD da Universidade Federal do Maranhão. E-mail de contato: luisyane.carlos@discente.ufma.br

[2] Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente dos Programas de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Letras - PGLetras e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB (Mestrado Profissional). E-mail de contato: aranha.marize@ufma.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ESTADO DEL ARTE DE LOS MEMES: en la búsqueda de nuevos caminos de investigación para la enseñanza de Lengua Portuguesa

Resumen: Este artículo tiene como objetivo hacer un inventario de las producciones científicas relacionadas con el trabajo con memes de internet en las clases de lengua portuguesa. Por lo tanto, sigue un enfoque cualitativo utilizando una metodología de revisión de literatura de última generación, con el fin de sistematizar lo investigado y difundido sobre el tema en 15 publicaciones de revistas y 11 disertaciones. Entre las producciones, artículos científicos publicados en revistas nacionales y disertaciones ubicadas en Google Scholar, revistas CAPES, portales de congresos, Bibliotecas Digitales y otros, en la última década en Brasil. Se analizó toda la compilación mediante la lectura del título, resumen y palabras clave, así como cuál ha sido el aporte de los memes al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Como principales resultados señalamos algunas reflexiones y la indicación de algunos vacíos que creemos son objeto de mayor investigación en el futuro.

Palavras-clave: Estado del arte. Enseñanza de Lengua Portuguesa. Memes.

Introdução

A intenção de realizar um estado da arte dos memes da internet na última década parte do interesse em visualizar de que maneira os memes tem se firmado como objeto de estudo na sala de aula. Mediante um breve olhar a respeito da abordagem dos memes no Brasil, é possível afirmar que, muito timidamente, as primeiras produções foram surgindo a partir do artigo "Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia", de Raquel Recuero (2007).

Em 2009, a autora publicou um livro sobre "Redes Sociais na Internet", ocasião em que destacou os memes como elemento capaz de difundir informações nas redes sociais. Nesse mesmo ano, Leal Toledo escreveu sua tese em Filosofia: "Controvérsias Meméticas: a ciência dos memes e o darwinismo universal em Dawkins, Dennett e Blackmore", com o objetivo de entrar na discussão sobre a possibilidade de uma ciência dos memes chamada "memética". Nela, o autor analisa todas as principais críticas que foram feitas à memética e se esta poderia ser de fato uma ciência e também que tipo de ciência seria.

Convém destacar que a palavra meme surgiu dos estudos originários de Richard Dawkins, no seu best-seller "*The selfish gene"* (O Gene Egoísta), publicado em 1976. A partir de uma abordagem evolucionista, Dawkins comparou a evolução cultural com a evolução genética, expôs pela primeira vez que o meme é uma unidade de transmissão cultural, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas (RECUERO, 2007). Em outras palavras, o autor percebeu que de forma similar aos genes, os memes competem entre si e têm sua taxa de sobrevivência avaliada a partir do número de cópias realizadas.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Desde a definição estabelecida por Dawkins, os estudos e análise acerca dos memes de internet têm repercutido sobre suas formas, suas vias de expressão e expansão, seus modos de interação, seu potencial semiótico e narrativo, suas funções e possibilidades comunicativas e suas características como fenômeno sociocultural. Reconhecidos autores como Susan Blackmore, Daniel Dennett, Patrick Davison, Richard Brodie, Linda K. Börzsei, Limor Shifman, Michele Knobel, Colin Lankshear, entre outros, seguiram a linha de Dawkins e passaram a ser referências teóricas, servindo de base para a investigação em diferentes áreas do conhecimento (DAWKINS, 2007).

As produções que fazem referência aos memes incluem dissertações e artigos que começaram a ser produzidos, com maior frequência, a partir de 2013. Interessante informar que os memes começaram aparecer no centro das comunicações orais das edições de Congressos de Ciências da Comunicação e desde então, trilharam para o âmbito do ensino. Professores pesquisadores de várias disciplinas, em específico os de Línguas, despertaram para o potencial que o gênero pode oferecer no contexto da sala de aula, proporcionado pelo fenômeno da conectividade que tem acelerado a produção de conhecimento e informação nas sociedades. Além disso, os memes têm sido um dos gêneros mais consumidos entre jovens e adolescentes, e por esse motivo, transformou-se em importante ferramenta didático-pedagógica.

O estudo contextualiza-se no espaço geográfico brasileiro, com a intenção de reunir as principais publicações sobre os memes de internet como estratégia metodológica, permitindo conhecer as distâncias e semelhanças nas pesquisas realizadas no ensino de Língua Portuguesa. Igualmente, se vincula a outros trabalhos que visam reconhecer no gênero meme uma linguagem articuladora de sentidos no interior da escola. Isto posto, nos levará responder a questões do tipo: Como estão sendo desenvolvidas as pesquisas tendo os memes como estratégia didática-metodológica para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Quais as contribuições desses estudos para o cotidiano escolar dos professores? Como a produção atual efetivamente contribui para o avanço do conhecimento da área?

O objetivo geral deste artigo é apresentar um breve panorama científico que evidencie e comprove a eficácia dos memes como uma estratégia possível para a metodologia docente. A fim de alcançar o objetivo, o texto organiza-se em duas seções. Na primeira, descreve-se o percurso metodológico escolhido para mapear a produção acadêmica pré-selecionada a partir

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dos descritores "memes" e "memes e o ensino de língua portuguesa". Na segunda, apresenta-se o estado da arte dos memes no Brasil, o qual assume a perspectiva de conectar e gerar uma rede com diferentes autores e contextos. Por essa via, caberá conhecer o fazer investigativo para observar por onde está se movendo o tema e quais são as tendências investigativas que se estabeleceram nos últimos anos. Nesse contexto, o propósito é reunir experiências da mesma área do conhecimento, desde diferentes locais, ressaltando aos leitores os pontos em comum e particularidades que podem existir nas publicações, além de apontar lacunas para estudos futuros. Por fim, apresenta-se as reflexões finais que corroboram a assertiva de que os memes vêm ganhando espaço como objeto de estudo e a partir dele sendo apresentado um número cada vez maior de pesquisas nos Mestrados Acadêmicos e Profissionais.

Percurso Metodológico

Este estudo projeta-se como um estado da arte, tipo de pesquisa de caráter bibliográfico que mapeia e discute produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. De acordo com Ferreira, esse tipo de pesquisa tenta "responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares" e também, "de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários" (2002, p. 258). Assim, o estado da arte configura-se em um mapeamento que desvenda e examina o conhecimento já elaborado e aponta os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes.

Romanowski e Ens (2006) defendem que o intenso número de publicações gera inquietações e questionamentos. Dessa maneira, para realizar uma pesquisa do tipo estado da arte, é válido perguntar quais os temas mais focalizados, como estes têm sido abordados, quais as abordagens metodológicas empregadas, quais contribuições e pertinência destas publicações para a área. Em síntese, as autoras indicam que trabalhos do tipo estados da arte

> (...) podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em Romanowski (2002), identificou-se os procedimentos necessários para o percurso metodológico desta pesquisa, quais sejam: definição de descritores; localização dos bancos de dados; estabelecimento de critérios para a seleção do material; levantamento de artigos e dissertações catalogadas; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, objetivos, problemáticas, metodologias, conclusões, e a organização do relatório de estudo compondo a sistematização das sínteses com análise e elaboração das conclusões preliminares.

Definidas perguntas e trilha metodológica, procedeu-se com a busca dos estudos, utilizando-se "memes" e "memes e o ensino de língua portuguesa" como descritores para identificação das publicações relevantes ao contexto investigado. O desenvolvimento desta investigação foi totalmente de forma *on-line* utilizando a plataforma da CAPES, as Bibliotecas Digitais de Universidades Brasileiras, e o Google Acadêmico. Como critério de catalogação para compor o *corpus* da pesquisa, decidiu-se incluir os artigos científicos e dissertações, considerando a última década e o vínculo com os Programas de Pós-Graduação em Letras e/ou Educação. A leitura e síntese dos artigos e dissertações foram realizadas, em princípio, partindo dos resumos; e num segundo plano, identificando as tendências abordadas nas publicações, bem como análise e a elaboração das conclusões preliminares. Para a análise, elegeu-se um caráter essencialmente interpretativo, seguindo o método da análise de conteúdo de Bardin (2016), a partir dos resumos, palavras-chave e leituras dos capítulos.

As perguntas norteadoras deste estado da arte enquadram-se em querer saber: De que maneira estão sendo desenvolvidas as pesquisas tendo os memes como estratégia didática-metodológica para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Quais as contribuições desses estudos para o cotidiano escolar dos professores? Como a produção atual efetivamente contribui para o avanço do conhecimento da área?

A investigação aqui descrita foi desenvolvida nos meses de agosto a outubro de 2021 e apresenta 26 trabalhos, dentre eles, publicações em periódicos e dissertações sistematizadas durante a última década, conforme tabela 1 abaixo:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tabela 1 – Dados das Pesquisadoras (2021)

Ano	Título	Autor	Artigo	Dissertação	Instituição/ Revista
2014	**Memes** em aulas de português no ensino médio: linguagem, produção e replicação na cibercultura	Carlos Fabiano de Sousa	X		REVISTA PHILOLOGUS
2017	Práticas de letramentos na elaboração de **memes** em atividades com fins educacionais.	Carla Jessica Severiano Lima Gonçalves		X	UECE
2017	**Memes na internet**: entrelaçamento entre Educomunicação, cibercultura e a "zoeira" de estudantes nas redes sociais	Douglas de Oliveira Calixto		X	USP
2017	Gêneros do discurso, ensino/aprendizagem e verbo-visualidade: o caso dos **memes** em um curso pré-vestibular online.	Marina Célia Mendonça; Marina Totina de Almeida Lara	X		PROLÍNGUA
2018	A presença de **memes** em práticas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa: relações entre humor e ensino de língua materna em cursinhos pré-vestibulares	Marina Totina de Almeida Lara		X	UNESP/ Araraquara
2018	Inovação no ensino: letramento crítico no smartphone em sala de aula de língua portuguesa	Élida Paulina Ferreira; Daiane C. S. Santos	X		TEXTO LIVRE: LINGUAGEM E TECNOLOGIA
2018	O **meme** na sala de aula: uma proposta de atividade de compreensão leitora pelo viés da linguística de texto	Aline Rubiane Arnemann; Michele M. R. Oliveira; Patrícia Santos	X		INTERFACES
2018	Um protótipo didático para o multiletramento com gênero **meme** para um nono ano.	Betania Elisabete Braga		X	UEM
2018	O gênero **meme** da internet: dialogismo e semiótica na construção textual**.**	Zenilda Rodrigues Silva		X	UNIMONTES

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14179
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ano	Título	Autor	Artigo	Dissertação	Instituição/ Revista
2019	**Memes** em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses	Helena Maria Ferreira, M. Villarta-Neder, Geanne Coe	X		PERIFERIA
2019	Leitura literária e **memes**: análise de uma proposta	Katrym A. B. dos Santos	X		PERIFERIA
2019	**Memes** de internet nas aulas de língua portuguesa: ampliando o estudo dos gêneros discursivos na sala de aula	Isnalda Berger; Úrsula Cunha Anecleto	X		PERIFERIA
2019	**Memes** de internet: entrelaçamento entre a "zoeira" de estudantes e a apropriação do gênero discursivo na escola	Douglas de Oliveira Calixto	X		PERIFERIA
2019	**Memes** no facebook: letramento crítico e análise de discurso crítica a partir do humor	Vicente de Lima-Neto; Erika G. de Oliveira	X		PERIFERIA
2019	**Memes** de internet e educação: uma sequência didática para as aulas de história e língua portuguesa	Maria Alice de Souza	X		PERIFERIA
2019	**Meme**: gênero e prática de ensino pela sequência didática.	Ulisses Oliveira	X		ENTRETEXTOS
2019	O Dito, o Não Dito e o Mal Dito*:* Proposta de Análise de **Memes** em Aulas de Língua Portuguesa.	Maria Alice de Castro Alves		X	UNESP/Assis
2019	**Memes**: do espaço virtual à sala de aula	Lara Ferreira Vale		X	MACKENZIE
2019	Tessituras do letramento digital na produção do gênero **meme** por estudantes do nono ano do ensino fundamental II	Domitilla Medeiros Arce		X	UFGD/MS
2020	Uma proposta de multiletramento com o gênero **meme** em salas de leitura.	Lilian Cristina Buzato Ritter	X		LEITURA
2020	O **meme** em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso	Marina T. de A. Lara; Marina Célia Mendonça	X		BAKHTINIANA

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14179
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ano	Título	Autor	Artigo	Dissertação	Instituição/ Revista
2020	Letramento digital crítico e multiletramentos: **memes** de internet como meios para formação do ciberleitor	Maria Jeane Souza de Jesus Silva		X	UEBA/Conceição do Coité
2020	Leitura e Análise Crítica de **Memes** em Aulas de Língua Portuguesa sob mediação decolonial	Caroline Alves; Helvio Frank de Oliveira; Stephany P. Martins	X		REVISTA VIRTUAL LINGU@ NOSTR@
2020	Uma análise dialógica do discurso sobre o trabalho docente no gênero **meme**	Luana Fossati Testa		X	UTFPR/Pato Branco
2020	Letramento literário a partir do uso do gênero textual **meme**	Helyab Magdiel Alves Lucena		X	UERN/Mossoró
2021	Uma proposta para a análise crítica do **meme** como gênero em aulas de língua portuguesa	Nara Maria A de Oliveira; Benedito G. Bezerra; Amanda C. de O. Ledo	X		LINGUAGEM EM FOCO

Fonte: Google Acadêmico, Periódicos da CAPES, Portais de Congressos, Bibliotecas Digitais

Destarte, entende-se que esta pesquisa no formato estado da arte ajudará a compreender por onde estão se movendo os interesses investigativos acerca dos memes, dentro da pluralidade de causas e efeitos que se podem ver descritos em diferentes investigações ao longo de uma década. Em suma, realizar esse tipo de pesquisa possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, além de indicar possíveis contribuições para futuros trabalhos. A análise do campo investigativo é fundamental nestes tempos de intensas mudanças e incertezas associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

O estado da arte dos memes: uma aproximação aos estudos atuais

Atualmente, é possível observar uma quebra de paradigmas ao implementar propostas pedagógicas de produção de texto com intuito de valorizar novas formas de linguagem que se proliferam no mundo contemporâneo. Isto consiste em ressignificar o modo de ensinar os conteúdos, alinhando-os a uma ecologia de saberes como prática científica (PAVEAU;

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

COSTA; BARONAS, 2021). Neste sentido, os professores devem prestar atenção no universo discursivo da web a fim de trazê-lo para sala de aula, e considerar que os sujeitos movem-se com objetos (computadores, *tablets* e celulares), os quais fazem parte de um *continuum* da própria existência contemporânea. Não há como ignorar essa realidade.

A discussão sobre a utilização dos memes nas aulas de Língua Portuguesa teve uma importância crescente nos últimos anos, cabendo considerar o que preconiza documentos norteadores da educação no país, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Os professores não podem mais negligenciar o fato de que os alunos fazem uso de ferramentas de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição etc., e estão atuando ativamente em práticas de produção e replicação na cibercultura, como co-construtores de sentidos em ambientes virtuais (SOUZA, 2014).

De acordo com Silva, os memes são textos porque atuam como meio de comunicação e transmissão de conhecimento e "são mêmicos porque são passados de indivíduo para indivíduo em ambiente virtual por questões de filiação e adesão aos sentidos construídos pelo conteúdo expresso" (2016, p. 348). Assim, em tempos de geração digital, práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa devem se constituir, essencialmente, num espaço que privilegia as diversidades de linguagens. A sala de aula é um desses espaços, pois permite que os discentes se tornem protagonistas na construção significativa de conhecimentos, reconhecendo o papel que eles podem ocupar como produtores e consumidores de bens culturais em novas mídias.

Para iniciar, destaca-se o artigo de Carlos Fabiano de Sousa, professor do Instituto Federal Fluminense/Campus Cabo Frio/RJ, intitulado "Memes em aulas de português no ensino médio: linguagem, produção e replicação na cibercultura" (2014), que fomenta uma discussão acerca das potencialidades do gênero digital meme. O autor aponta para a necessidade de pensar sobre formas de implementar propostas pedagógicas de produção de texto multimodal com o intuito de valorizar os novos processos de linguagem que se proliferam no mundo contemporâneo por meio das tecnologias digitais, agregando-as às aulas de língua portuguesa. Estas demandas atuais sinalizam para a importância da articulação entre tecnologia, linguagem e práticas sociais de uso da língua, em consonância com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vislumbra-se o

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

protagonismo dos discentes na construção de conhecimentos dentro de uma realidade cotidiana digital.

Gonçalves (2017) elabora sua dissertação de mestrado interdisciplinar em História e Letras, da Universidade Estadual do Ceará, sobre letramento digital. Faz-se uma imersão nas práticas mais corriqueiras das pessoas, descortinando cenários que ampliam as possibilidades das interações humanas. A autora relata que transitar pelas redes sociais tornou-se um prolongamento das nossas práticas de linguagem. Isso possibilita que novas exigências comunicativas estabeleçam e ressignifiquem determinadas práticas discursivas, principalmente, aquelas que envolvem o ambiente digital. Assim, novos campos de pesquisa também se estabelecem a partir da inserção das tecnologias que reinterpretam e reconfiguram uma infinidade de esferas de atuação e circulação de gêneros discursivos. Como exemplo, Gonçalves destaca os memes como sendo textos mobilizadores de práticas sociais e discursivas diversas. Assim, propõe descrever as práticas de letramento digital presentes no processo de elaboração dos memes, além de investigar as habilidades necessárias para a sua elaboração, avaliando o seu potencial pedagógico. Para testar a proposta foi utilizado um texto fonte (memorial) como forma de nortear o desencadeamento das atividades, além de fazer os informantes produzirem textos escritos com viés acadêmico, os fizessem refletir sobre a entrada em uma comunidade acadêmica.

Calixto (2017) em sua dissertação de mestrado, investigou a relação dos alunos do ensino fundamental com os memes de internet e como parte dos resultados apresentou proposta de gêneros e subgêneros para categorizar como os memes de estabelecem enquanto linguagem. A partir da articulação de um prisma teórico entre Educomunicação, cibercultura e cotidiano juvenil, discutiu-se como os memes sintetizam as mudanças em trânsito na sociedade contemporânea e no universo escolar.

Mendonça e Lara (2017) traçam um olhar sobre o discurso pedagógico direcionado ao ensino de Língua Portuguesa utilizando o meme em um curso pré-vestibular on-line. No artigo, as autoras dão continuidade a uma discussão já presente nos estudos linguísticos brasileiros que busca refletir sobre o uso de gêneros do discurso em sala de aula. Utilizam a abordagem sócio-histórico e dialógica, de vertente bakhtiniana, para saber sobre como os gêneros do discurso estão presentes em atividades de ensino-aprendizagem. Para tanto, constatam que os memes

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

aparecem nos posts do cursinho, ora como exemplo do conteúdo trabalhado, ora como recurso interacional e de entretenimento. No entanto, entendem que o humor presente e a serviço de atividades de ensino-aprendizagem confere novos matizes de apreciação que demandam estudos mais aprofundados.

Além disso, quando os memes são inseridos em um material didático, a sua eventicidade e a ligação direta de seu conteúdo temático com o cotidiano imediato se perde, visto que o material didático trabalha com conhecimentos fixados na história. Assim, ao migrar de uma esfera para outra, o gênero é ressignificado por valores da "nova" esfera, mas, por carregar características em sua memória, também a afeta. Os memes, nos casos analisados, passam a ser exemplo de conteúdo, mas também fazem com que o estilo das práticas educacionais (sério e autoritário) passe a assumir características mais descontraídas, ou seja, ele também influencia a esfera. Retirado de sua eventicidade anterior, esse gênero verbo-visual é inserido em novo evento, em movimento que o ressignifica e o faz ressignificar o outro (MENDONÇA; LARA, 2017).

A dissertação de Lara (2018) intitulada "A presença de memes em práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: relações entre humor e ensino de língua materna em cursinhos pré-vestibulares" tem raízes no artigo anterior. A pesquisa coloca em foco "novas" modalidades de ensino-aprendizagem praticadas na internet, nas quais estão presentes gêneros discursivos incomuns na esfera didático-pedagógica. A autora selecionou posts com fins didáticos do blog do Cursinho Pré-Vestibular Descomplica para analisar a presença do humor como recurso didático nas relações de ensino e as possíveis modificações desta presença, pensando em um histórico sobre as relações em ambientes de ensino-aprendizagem.

Em Ferreira e Santos (2018), apesar de as autoras não explicitarem a palavra memes no título do seu artigo, incentivam o letramento na escola por meio da utilização do smartphone como recurso tecnológico visando à leitura e à produção de memes. Isto consiste em desenvolver em sala de aula habilidades específicas que correspondam à construção da competência leitora e do letramento crítico. Lembram que a grande circulação de informações que ocorre diariamente por meio da internet requisita, para o exercício pleno da cidadania, o desenvolvimento da criticidade e da reflexão por parte dos sujeitos sobre as várias possibilidades de sentidos e ideologias presentes nos textos. Neste sentido, refletem sobre a

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14179
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

importância de os jovens estudantes desenvolverem o letramento crítico na escola e apresentarem resultados de pesquisa em sala de aula em que foi utilizado o smartphone como recurso tecnológico visando à leitura e à produção de memes no ensino da Língua Portuguesa.

Outro artigo que apresenta uma proposta de atividade de compreensão leitora a partir do gênero textual meme, é o de Arnemann, Oliveira e Santos (2018). A proposta visa à dinamização, em sala de aula, por etapas, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, orientada pelo trabalho com contextos (extralinguístico e metalinguístico) e conhecimentos de mundo. As autoras propõem uma concepção dialógica da língua, realizando a interação por meio da interlocução promovida pelas perguntas provocadoras. Para obtenção dos resultados, organizaram uma atividade em três etapas (pré-leitura, cotejo e pós-leitura) a partir de dois memes, construídos com a mesma imagem, sobre o tema futebol. A etapa da pré-leitura foi realizada com o propósito de instigar o aluno acerca do assunto. Na segunda etapa, foram apresentados os textos via Datashow onde se explorou o contexto extralinguístico. A terceira etapa proporcionou aos estudantes identificar as características do *meme*, perceber seu propósito comunicativo, refletir acerca de como vem sendo usado no universo digital e elaborar estratégias para o processo de leitura e compreensão.

A pesquisa de Braga (2018), produto do Mestrado Profissional (ProfLetras/UEM), apresenta um protótipo didático para o multiletramento com gênero *meme* para um nono ano. Segue a linha teórico-metodológica dos estudos dialógicos bakhtinianos, ancorando-se na concepção interacionista e dialógica da linguagem para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Preocupa-se também com a inserção de práticas de multiletramentos de textos multissemióticos nas aulas de leitura e análise linguística. O trabalho considera a hipótese de que se o professor proporcionar aos alunos situações interativas em que eles necessitem desenvolver a leitura crítica, pode-se (re)significar em textos multimodais os discursos de racismo, machismo, bullying e homofobia com os quais a sociedade convive. Como professora de língua portuguesa da rede pública, a pesquisadora percebeu que os alunos compartilham/curtem discursos com conteúdo que reforçam aspectos negativos e/ou preconceituosos das relações sociais. Por isso, elaborou um protótipo didático que buscasse ler criticamente esses textos, (re)significando os efeitos que eles têm na sociedade e analisando como os alunos se colocam diante deles antes e depois da análise.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Outra pesquisa fruto de um Mestrado Profissional (ProfLetras/Unimontes) é a de Silva (2018), que objetivou responder se os estudantes de um 9° ano, após serem subsidiados com teorias e práticas interventivas, estariam aptos a ler e compreender textos multimodais, permeados pelo dialogismo. A proposta foi de desenvolver um Projeto Educacional de Intervenção, privilegiando a leitura multissemiótica e dialógica, em contextos digitais, para o alcance de habilidades de leitura crítica. Os resultados deste estudo revelaram que as práticas de ensino por meio dos textos multimodais, com auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação, podem proporcionar ao estudante a aquisição de habilidades leitoras que o possibilite a exercer a cidadania (SILVA, 2018).

Em 2019, a lista de publicações tem uma crescente com os trabalhos de Berger e Anecleto ("Memes de internet nas aulas de Língua Portuguesa: ampliando o estudo dos gêneros discursivos na sala de aula"); Ferreira, Villarta-Neder e Coe ("Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses"); Calixto ("Memes de internet: entrelaçamento entre a "zoeira" de estudantes e a apropriação do gênero discursivo na escola"); Santos ("Leitura literária e memes: análise de uma proposta"); Lima-Neto e Oliveira (Memes no facebook: letramento crítico e análise de discurso crítica a partir do humor"); Souza ("Meme de internet e educação: uma sequência didática para as aulas de história e língua portuguesa") todos publicados na Revista Periferia; Oliveira ("Meme: gênero e prática de ensino pela sequência didática") publicado na Revista Entretextos; e, as dissertações de Alves (O dito, o não dito e o mal dito: proposta de análise de memes em aulas de Língua Portuguesa); Vale (Memes: do espaço virtual à sala de aula) e Arce (Tessituras do letramento digital na produção do gênero meme por estudantes do nono ano do ensino fundamental II).

Berger e Anacleto analisam os memes da internet nas aulas de Língua Portuguesa enquanto gêneros discursivos híbridos que circulam em novas esferas públicas, a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Isto lhes permite apresentar como práxis uma ação educativa com esse gênero, realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública do interior da Bahia. Como resultado, promoveram ações pedagógicas voltadas ao estudo dos memes, enfatizando seus elementos estruturais e discursivos, que resultaram na interpretação e posterior construção de memes pelos estudantes colaboradores do projeto. Segundo as autoras, os alunos puderam compreender a

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14179
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

funcionalidade comunicativa do gênero e problematizar questões culturais e sociais presentes nesses textos, explicitadas a partir da linguagem multimodal e multissemiótica. Concluíram que, enquanto enunciados sociohistoricamente situados, os memes de Internet, além de contribuir para a difusão de informações no espaço virtual, oportunizam a formação de opinião e a promoção de debates nas salas de aula, estimulando, de maneira criativa, a atuação de estudantes em esferas públicas digitais.

Ferreira, Villarta-Neder e Coe (2019) publicaram na Revista Periferia artigo que considera o *meme* como possibilidade para a leitura das múltiplas semioses em sala de aula. O trabalho questiona sobre que contribuições o gênero *meme* pode oferecer para a ampliação da proficiência de leitura e produção de textos por parte de alunos do Ensino Médio. A partir do trabalho empreendido, constatou-se que o gênero *meme* apresenta características substanciais para se pensar as multissemioses no ensino de Língua Portuguesa na escola. Além disso, permite ressignificar metodologias para a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos relacionados ao uso das diferentes linguagens.

Calixto (2019) reconhece os memes da internet como uma linguagem articuladora dos sentidos no interior da escola. Para além de mera brincadeira ou montagens que circulam nas redes sociais, demonstra como os memes representam uma nova forma de se relacionar com a comunicação e com a cibercultura. O que se discute é: (1) como o fenômeno da "zoeira" passou a ocupar o cotidiano de jovens e (2) como as dinâmicas das redes sociais estão inseridas em um contexto de transformação da sociedade contemporânea. Os resultados foram obtidos a partir de sua pesquisa de mestrado realizada com estudantes do ensino fundamental. A conclusão aponta para a alta relevância dos memes para a constituição das sociabilidades de alunos/as e apresenta direções para construir uma nova compreensão sobre o fenômeno.

Na perspectiva da leitura literária, Santos (2019) apresenta uma experiência realizada em sala de aula com turmas do ensino médio e a leitura dos textos O alienista (Machado de Assis) e A hora da estrela (Clarice Lispector) com objetivo de refletir sobre uma proposta demonstrando uma prática de uso do texto literário vinculada à criação de memes. De acordo com a autora, verificou-se uma apropriação do sentido e das diversas possibilidades de se abordar um fato que pode soar aparentemente sem importância no enredo, mas que, fazendo parte da literatura, permite reflexões sobre o processo de formação humana propiciado por essa

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

tarefa, potencializada pela escola (SANTOS, 2019).

Lima-Neto e Oliveira (2019) investigam como os memes podem ser utilizados nas aulas de Língua Portuguesa para promover o letramento crítico dos alunos na escola pública. Os autores observam que o desafio da prática pedagógica é associar o humor dos memes ao ensino de forma geral e, em específico, ao ensino de Língua Portuguesa. Analisa o objeto à luz de categorias como a intertextualidade, interdiscursividade e avaliação associadas ao letramento crítico e baseadas nos significados do discurso racional, representacional e identificacional da Análise de Discurso Crítica.

Aproveitando-se da popularidade do *meme* de internet entre os jovens, Souza (2019) desenvolveu uma sequência didática para aulas de língua portuguesa com alunos do ensino médio, objetivando legitimar as vivências dos aprendizes e refletir sobre as características do texto digital. Da mesma forma, Oliveira (2019) discute o ensino do gênero *meme* também utilizando uma sequência didática como proposta pedagógica interventiva em turmas de EJA (nono ano), numa escola pública no Estado de São Paulo. O artigo se baseia em um estudo de caso argumentando sobre aspectos do referido gênero pela perspectiva teórica da Estrutura Potencial Genérica e da Gramática do Design Visual. O autor caracterizou o *meme* como um gênero emergente e de grande interesse dos alunos, os quais, no decorrer da pesquisa, puderam desenvolver competências de leitura e produção de memes, fazendo uso mais consciente dos elementos visuais e textuais característicos do gênero. Além disso, a intervenção pedagógica foi efetiva no sentido de explorar questões vinculantes de letramento crítico e multiletramentos na reconstrução de paradigmas, valores e ideologias adstritos ao desenvolvimento da competência comunicativa multimodal no gênero.

Alves (2019), em sua dissertação, apresenta o trabalho com os memes em aulas de Língua Portuguesa em uma escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, a partir de uma perspectiva do gênero discursivo com foco em análise linguística/semiótica. A turma escolhida para a aplicação é do 9º ano do Ensino Fundamental. Além do *meme*, outros gêneros textuais foram abordados para abarcar a intertextualidade presente neste tipo de texto. Como metodologia realizamos 8 aulas com foco em uma exposição final de curadoria. A partir do referencial teórico, foi proposto criar uma definição formal de "*Meme* de Internet" que pode ser usada para caracterizar e estudar mensagens instantâneas em contextos acadêmicos, como

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14179
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ciências sociais, comunicação e humanidades. De acordo com a autora, a escolha especificamente pelo *meme* se deu pelo entendimento deste como um gênero discursivo que circula exclusivamente na internet, ou, mais precisamente, nas redes sociais.

Vale (2019), em sua dissertação, discute o *meme* como gênero textual e sugere aplicações para o cotidiano da sala de aula, seja da Educação Básica, seja do Ensino Superior. A autora levanta pontos de reflexão quanto à importância do *meme* no contexto comunicativo atual e à sua pertinência como objeto de estudos nos domínios das teorias da linguagem, além de debater a sua aplicabilidade prática dentro do espaço da sala de aula.

Arce (2019) constata que embora a tecnologia possua um caráter ubíquo, após duas décadas da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Brasil, as tecnologias digitais ainda são precariamente utilizadas na Educação Básica. É diante desse cenário que a autora preocupa-se em fomentar práticas de letramento digital que explorem os gêneros digitais na escola e assim contribuir para aprofundar esse conhecimento, tornando-o um instrumento de atuação crítica. O objetivo é analisar os impactos de uma sequência de ensino que envolvesse os letramentos digitais na disciplina de Língua Portuguesa, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Dourados-MS.

Na sequência, em 2020, registra-se a publicação dos artigos de Ritter (Uma proposta de multiletramento com o gênero meme em aulas de leitura) na Revista Leitura; Lara e Mendonça (O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso) na Revista Bakhtiniana; Alves, Oliveira e Martins (Leitura e análise crítica de memes em aulas de língua portuguesa sob mediação decolonial) na Revista Língua Nostra; e, as dissertações de Testa (2020), Silva (2020) e Lucena (2020), abaixo elencados.

Ritter (2020) apresenta reflexões teórico-analíticas acerca de um processo de elaboração didática com práticas de leitura com o gênero *meme*, em um 9º ano da rede pública de ensino do estado do Paraná. A configuração geral da proposta didática foi determinada a partir de quatro módulos temáticos relacionados com a falta de valores éticos, as intolerâncias sociais como bullying, racismo, machismo e homofobia. A autora segue a linha teórico-metodológica dos estudos dialógicos bakhtinianos e ancora-se na concepção interacionista e dialógica da linguagem para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, preocupando-se também com a inserção de práticas de multiletramentos com textos multissemióticos nas aulas de leitura.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Retomando e ampliando o trabalho de mestrado de Lara (2018), Lara e Mendonça (2020) apresentam reflexão sobre estudos discursivos acerca do trabalho com gêneros do discurso no campo escolar e discutem a presença do gênero *meme* em materiais didáticos, seja como objeto de ensino, seja como prática de linguagem. As autoras apresentam uma análise da presença do referido gênero em um livro que circula na rede particular de ensino, destinado ao 9° ano, em atividades de produção de textos. A perspectiva teórico-metodológica utilizada é a dos estudos bakhtinianos do discurso, por meio da qual destacam os conceitos de enunciado concreto, gêneros do discurso e campo de atividade.

Sob a perspectiva decolonial, o gênero *meme* vem sendo também discutido a fim de acenar suas potencialidades enquanto recurso didático de leitura e análise crítica em aulas de língua portuguesa. Alves, Oliveira e Martins (2020) consideram que vivenciamos uma massificação dos memes nos meios virtuais por força do dinamismo da informação tecnológica na contemporaneidade. As redes sociais, os *sites* e os aplicativos que socialmente compartilham mensagens têm sido marcados pelo atravessamento dos memes. Neste sentido, devido a sua vasta utilização em práticas sociais cotidianas, vê-se a necessidade de explorá-los como gênero, a fim de problematizar, para além de sua condição humorística e multissemiótica, uma análise e leitura crítica inerente às colonialidades presentificadas em sociedade (ALVES; OLIVEIRA; MARTINS, 2020).

Na dissertação de Testa (2020), o meme é abordado para analisar o trabalho docente no contexto educacional. A autora examina, a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD) como a interação e as relações dialógicas acontecem nos memes, identificando, a partir de vozes, as valorações sobre o trabalho do professor. Apesar do texto não trazer diretamente uma proposta para o trabalho com o *meme* em sala de aula, encontramos interesse em destacá-lo, pois o trabalho do professor sendo retratado nos memes parece conferir uma espécie de metalinguagem. Mais ainda, porque o estudo deixa pistas para que o docente possa desenvolver atividades em sala de aula com o gênero meme, seguindo a estrutura de descrição, análise e interpretação. Tais atividades podem fazer com que os alunos identifiquem em um gênero comumente utilizado por eles temáticas relevantes, subentendidos, ironia, humor, refletindo e refratando enunciados criticamente.

Silva (2020), em sua dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

da Universidade Estadual da Bahia, tematiza sobre a formação de leitores crítico-reflexivos na cultura digital. O objetivo é compreender como o trabalho com o gênero memes de internet na sala de aula do 8º ano do Ensino Fundamental oportuniza o letramento digital crítico e a formação do ciberleitor. A pesquisa se desenvolve, enquanto ação interventiva, por meio da proposta de oficinas pedagógicas com discentes para a discussão sobre o gênero memes, bem como análise e produção desses textos. Como produto, a autora elaborou um e-book didático-pedagógico sobre a temática discutida, para ser disponibilizado em espaços digitais. Como resultado, infere-se ser possível potencializar práticas multiletrada, mesmo no contexto de Escolas do espaço Rural, onde a conexão banda larga é ruim e o acesso aos equipamentos tecnológicos é precário. Cada fase da pesquisa foi fundante para lograr uma aprendizagem experiencial com práticas e saberes do ensino de leitura e de produção textual, em que os memes se figuraram como gêneros discursivos centrais para a ampliação do letramento digital crítico dos discentes.

Na mesma linha de letramento, mas com um viés literário, Lucena (2020) apresenta sua dissertação a partir do gênero textual meme, buscando analisar como o *meme* pode contribuir para desenvolver o letramento literário de alunos do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior pública na cidade de Mossoró/RN. Quanto aos resultados, os sujeitos da pesquisa desenvolveram o letramento literário a partir do uso do gênero textual *meme*, todavia reconheceram a necessidade de ampliar seus repertórios de leitura, em particular a leitura literária; concordaram que o gênero referenciado não caracteriza tão somente o humor, sendo essencial entender o contexto de sua construção, compreender o que está posto nas entrelinhas e inferir as intencionalidades do enunciador para que a leitura alcance a percepção acertada e promova a participação dos indivíduos de forma efetiva e letrada.

Oliveira, Bezerra e Lêdo (2021), em seu artigo, defendem que o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação suscitou novas práticas de leitura e de escrita. Essas novas práticas geraram inquietações sobre como a escola pode se apropriar dos recursos necessários para garantir processos de ensino-aprendizagem significativos e coerentes com as demandas da sociedade contemporânea. Os autores apresentam uma proposta pedagógica para a abordagem crítica do *meme* como gênero em sala de aula de Língua Portuguesa, voltada para estudantes dos anos finais do ensino fundamental. O objetivo do

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

trabalho é propor um estudo reflexivo do gênero, a fim de despertar a consciência crítica dos discentes, por meio da análise do meme, segundo as metáforas de partícula, onda e campo.

Por esse estado da arte dos memes, pode-se desenhar uma trilha investigativa na qual pesquisadores caminham no afã de buscar novas estratégias metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa. Nessa busca, parece ser possível afirmar que os professores pesquisadores estão repensando a sua prática docente quando se dispõem a reorganizar sua metodologia adentrando junto com seus alunos no ecossistema das redes sociais digitais. Talvez isso esteja dentro do alcance da proposta de formar-se para a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011).

Em linhas gerais, todos os artigos e dissertações apresentam preocupação com a formação de um leitor crítico, e levam em conta os multiletramentos com os quais os alunos dialogam no dia a dia. Fazendo um *link* com a formação, saberes e identidade profissional, trata-se de um tema inovador e desafiador pois exige que o professor ressignifique a sua prática e atente para o universo discursivo digital "sem resistência". As aspas são no sentido de que o docente deve aproveitar o espaço conectado que o aluno está fazendo uso e não reduzi-lo a um simples suporte. Saber sobre as escrileituras, e como isso está se concretizando, leva o professor a se mover junto com os seus alunos no terreno das redes sociais.

Portanto, esta pesquisa insere-se nessa mesma trilha, na intenção de que contribua para o debate e em algum momento perfaça um caminho de volta para entender sobre a ciberviolência, por exemplo. É nessas idas e vindas que o fazer-pedagógico encontra todo sentido.

Reflexões finais

Este estado da arte nos permite afirmar que a escola, considerada uma agência de letramento na sociedade, tem sido progressivamente influenciada pelo avanço tecnológico. Verificou-se ao longo das leituras que as tecnologias digitais têm proporcionado novas possibilidades de interação social e novos gêneros textuais/discursivos têm ganhado visibilidade, um deles é o meme. Essa conjuntura, consequentemente, demanda que sejam desenvolvidas em sala de aula habilidades específicas que correspondam à construção da competência leitora e do letramento crítico.

A recente visibilidade do meme de internet deram lugar a um crescente interesse para

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14179
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

entender algumas das práticas relacionadas com a maneira em que determinadas unidades culturais são replicadas nos espaços virtuais. Os usos sociais do meme se apresentam como uma linha de trabalho da qual se desprendem, desde as mais variadas disciplinas, uma grande quantidade de perspectivas.

No que diz respeito ao trabalho com memes nas aulas de Língua Portuguesa, as publicações selecionadas deixaram entrever que sim, os memes estão sendo utilizados como estratégia didático-metodológica no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e isso têm sido uma constante. O tema vem ganhando espaço e a partir dele sendo apresentado um número cada vez maior de produtos em Mestrados Profissionais e artigos em diversas revistas.

Todos estes materiais produzidos contribuem e aportam em conhecimento para o cotidiano dos professores. É um convite para revisitar suas experiências, principalmente para aqueles que ainda não desenvolveram certas habilidades comunicativas multimodais. Afinal, o mundo em que os estudantes vivem é o das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Nesse contexto, o que se espera do docente, é que entregue conhecimento ao estudante por meio de diferentes ferramentas, estratégias e metodologias. E ainda, no marco da sociedade do conhecimento, propicie ao aluno ferramentas para a organização, orientação e execução de uma aprendizagem significativa, a fim de ajudá-los a alcançar seus próprios objetivos acadêmicos e profissionais como pessoas independentes e capazes de desenvolver-se de maneira autônoma na sociedade.

As pesquisas refletem sobre a importância dos discentes desenvolverem o letramento crítico na escola e apresentam resultados em que foi utilizado o *smartphone* como recurso tecnológico visando à leitura e à produção de memes. Outras apresentam Sequências Didáticas que possibilitam uma ampliação na qualidade de leitura e compreensão dos alunos, a fim de os tornarem leitores críticos atentos para as potencialidades das várias linguagens que perpassam os textos.

Destaca-se ainda que, para além da aprendizagem da língua em níveis de análise linguística, textual, discursiva e sociopragmática, o trabalho com os memes se torna proveitoso para o exercício reflexivo de cidadania por meio da linguagem. Basta mobilizar, por exemplo, modalidades linguísticas e interpretar discursivamente questões de gênero, raça e suas interseccionalidades, para alcançar uma aprendizagem crítica e ética, aproximando conteúdo de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

realidade vivenciada e, com isso, denunciando relações desiguais de poder demarcadas por corpos historicamente circunscritos na opressão colonial brasileira (ALVES; OLIVEIRA; MARTINS, 2020).

Levar os alunos a participarem de atividades de leitura que envolvam recursos verbais e visuais possibilita o senso de criticidade, fazendo com que criem sentidos para o que está expresso no texto a partir de suas experiências e conhecimentos partilhados, entendendo que esses sentidos não estão somente na porção verbal do texto, mas se constituem a partir da leitura na relação texto/autor/leitor. Ressalta-se, nesse contexto, ainda, a mediação dessa leitura pelo profissional competente que vai permitir um trabalho mais exitoso de formação de leitores multimodais, daí se fala da importância da mediação docente nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Caroline; OLIVEIRA, Helvio Frank de; MARTINS, Stephany Pikhardt. Leitura e Análise Crítica de Memes em Aulas de Língua Portuguesa sob mediação decolonial. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, *[S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 160 - 180, 2020. Disponível em: https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/163. Acesso em: 7 ago. 2021.

ALVES, Maria Alice de Castro. **O Dito, o Não Dito e o Mal Dito***:* Proposta de Análise de Memes em Aulas de Língua Portuguesa. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Assis, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191079. Acesso em: 7 ago. 2021.

ARCE, Domitilla Medeiros. **Tessituras do letramento digital na produção do gênero meme por estudantes do nono ano do ensino fundamental II.** 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1819. Acesso em: 9 ago. 2021.

ARNEMANN, Aline Rubiane; OLIVEIRA, Michele Mendes Rocha; SANTOS, Patrícia. O meme na sala de aula: uma proposta de atividade de compreensão leitora pelo viés da linguística de texto. **Interfaces**, v. 9, n. 3, p. 70-88, 2018. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5535. Acesso em: 24 ago. 2021.

BERGER, Isnalda; ANECLETO, Úrsula Cunha. Memes de internet nas aulas de língua portuguesa: ampliando o estudo dos gêneros discursivos na sala de aula. **Periferia**, v. 11, n. 2, p. 317-343, maio/ago. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/1835170/Downloads/36343-144339-1-PB.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

BRAGA, Betania Elisabete. **Um protótipo didático para o multiletramento com gênero meme para um nono ano.** 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Departamento de Língua Portuguesa, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: http://sites.uem.br/profletras/dissertacoes-defendidas-turma-04/betania-elisabete-braga.pdf/view. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 5 ago. 2021.

CALIXTO, Douglas de Oliveira. **Memes na internet**: entrelaçamento entre Educomunicação, cibercultura e a "zoeira" de estudantes nas redes sociais. 234 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01112017-102256/pt-br.php. Acesso em: 24 ago. 2021.

CALIXTO, Douglas de Oliveira. Memes de internet: entrelaçamento entre a "zoeira" de estudantes e a apropriação do gênero discursivo na escola. **Periferia**, v. 11, n. 2, p. 131-152, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5521/552159358014/html/. Acesso em: 11 out. 2021.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Tradução Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FERREIRA, Élida Paulina; SANTOS, Daiane Conceição Simões. Inovação no ensino: letramento crítico no smartphone em sala de aula de língua portuguesa. **Texto livre: Linguagem e Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 252-267, set./dez. 2018. Disponível em: http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre. Acesso em: 1 out. 2021.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio; COE, Geanne dos Santos Cabral. Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 114-139, jan./abr., 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36936. Acesso em: 1 out. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte**".** **Educação & Sociedade,** São Paulo, ano 23, n. 79, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 ago. 2021.

GONÇALVES, Carla Jessica Severiano Lima. **Práticas de letramentos na elaboração de memes em atividades com fins educacionais**. 126 f. Dissertação (Mestrado em História e Letras) – Curso de Mestrado Interdisciplinar em História e Letras, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Quixadá, Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_314a1fcf5b18fb3cf0fd13fed1916089. Acesso em: 3 set. 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARA, Marina Totina de Almeida; MENDONÇA, Marina Célia. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 185-209, abril/jun. 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/42169. Acesso em: 3 set. 2021.

LARA, Marina Totina de Almeida. **A presença de memes em práticas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa***:* relações entre humor e ensino de língua materna em cursinhos pré-vestibulares. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara, 2018. Disponível em: https://docero.com.br/doc/8x05vnx. Acesso em: 4 set. 2021.

LEAL-TOLEDO, Gustavo. **Controvérsias Meméticas***:* a ciência dos memes e o darwinismo universal em Dennett, Dawkins e Blackmore. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_73b571203bea565d1b560d795c5cdc4b. Acesso em: 21 ago. 2021.

LIMA-NETO, Vicente de; OLIVEIRA, Erika Guimaraes de. Memes de Facebook: letramento crítico e análise de discurso crítica a partir do humor. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 33-53, jan./abr., 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36445. Acesso em: 24 ago. 2021.

LUCENA, Helyab Magdiel Alves. **Letramento literário a partir do uso do gênero textual meme.** 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5528. Acesso em: 21 ago. 2021.

MENDONÇA, Marina Célia; LARA, Marina Totina de Almeida. Gêneros do discurso, ensino/aprendizagem e verbo-visualidade: o caso dos memes em um curso pré-vestibular online. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 2, n. 2, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/38239. Acesso em: 21 ago. 2021.

OLIVEIRA, Nara Maria Alves de; BEZERRA, Benedito Gomes; LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. Uma proposta para a análise crítica do meme como gênero em aulas de língua portuguesa. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.3, 2021. p. 9-29. Disponível em: https://revistas. uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4155. Acesso em: 5 set. 2021.

OLIVEIRA, Ulisses. Meme: gênero e prática de ensino pela sequência didática. **Entretextos**, Londrina, v.19, n.2, p.63-89, 2019. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/34469. Acesso em: 23 ago. 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PAVEAU, Marie-Anne; COSTA, Julia Lourenço; BARONAS, Roberto Leiser. **Ressignificação em Contexto Digital.** São Carlos: Edufscar, 2021.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura) 191 p.

RECUERO, Raquel da Cunha. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. Revista **FAMECOS**, Vol. 14, n. 32, p. 23-31, Porto Alegre, abr. 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3411. Acesso em: 26 ago. 2021.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. Uma proposta de multiletramento com o gênero meme em salas de leitura. **Leitura**, Maceió, n. 64, p. 4-19, jan./abr. 2020. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/4656. Acesso em: 26 ago. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 5 ago. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/pt-br.php. Acesso em: 5 ago. 2021.

SANTOS, Katrym Aline Bordinhão dos. Leitura literária e memes: análise de uma proposta. **Periferia**, v. 11, n.1, p. 73-87, jan./abr., 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36436/28106. Acesso em: 5 ago. 2021.

SILVA, Zenilda Rodrigues. **O gênero meme da internet:** dialogismo e semiótica na construção textual**.** 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual de Montes Claros, 2018. Disponível em: http://repositorio.unimontes.br/handle/1/491. Acesso em: 5 ago. 2021.

SILVA, Maria Jeane Souza de Jesus. **Letramento digital crítico e multiletramentos:** memes de internet como meios para formação do ciberleitor. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade). Universidade do Estado da Bahia. Conceição do Coité, 2020. Disponível em: http://www.mped.uneb.br/wp-content/uploads/2020/11/TFCC-MARIA-JEANE.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

SILVA, Ananias A. da. Memes virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. **Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 3, p. 341–361, 2016. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/15111. Acesso em: 21 ago. 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SOUZA, Carlos Fabiano. Memes em aulas de português no ensino médio: linguagem, produção e replicação na cibercultura. **Revista Philologus**, Ano 20, N° 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez., 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/revista/60sup/117.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

SOUZA, Maria Alice de. Memes de internet e educação: uma sequência didática para as aulas de história e língua portuguesa. **Periferia,** v. 11, n.1, p. 193-213, jan./abr., 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/37016. Acesso em: 21 ago. 2021.

TESTA, Luana Fossati. **Uma análise dialógica do discurso sobre o trabalho docente no gênero meme.** 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2020. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4919. Acesso em: 21 ago. 2021.

VALE, Lara Ferreira. **Memes**: do espaço virtual à sala de aula. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25550. Acesso em: 21 ago. 2021.

Submissão em: 08/04/2022
Aceito em: 21/09/2022

Citações e referências
conforme normas da:

ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O LUGAR DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estado do conhecimento das produções acadêmicas entre os anos de 2013 e 2022

Carolina dos Santos Espíndola[1]
Juliane de Oliveira Alves Silveira[2]

Resumo: Este artigo apresenta um estado do conhecimento (MOROSINI e FERNANDES, 2012) sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil, temática que vem sendo cada vez mais discutida entre os pesquisadores e teóricos do campo da educação. O objetivo deste artigo é contribuir para a compreensão do lugar que ocupam a leitura e a escrita na Educação Infantil e, consequentemente, do lugar que ocupam as produções sobre a temática em eventos e revistas científicas. Apresenta-se um levantamento dos trabalhos e artigos publicados nos anais do Congresso de Estudos da Infância (CEI), do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAlf) e na Revista Zero-a-Seis (UFSC), entre os anos de 2013 e 2022. Percebe-se a partir dos dados coletados que apesar das discussões sobre a leitura e a escrita estarem ganhando cada vez mais força entre os pesquisadores que abordam diferentes concepções de trabalho envolvendo a leitura e a escrita na Educação Infantil, os espaços que abrigam discussões especificamente sobre esta etapa da educação, como é o caso do CEI e da Revista Zero-a-Seis, carecem de pesquisas, trabalhos, artigos e relatos de experiência sobre a temática, principalmente quando comparados ao CONBAlf, um evento específico sobre alfabetização, que parece receber e acolher de maneira mais significativa os trabalhos envolvendo a leitura e a escrita voltados para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Leitura e escrita. Linguagem escrita. Estado do conhecimento.

THE PLACE OF READING AND WRITING IN PRESCHOOL EDUCATION: a state of knowledge of the academic productions between the years 2013 and 2022

Abstract: This paper presents a state of knowledge (MOROSINI and FERNANDES, 2012) about reading and writing in Preschool Education, a subject that has been increasingly discussed among researchers and theorists in the field of education. The purpose of this paper is to contribute to the understanding of the place occupied by reading and writing in Preschool Education and, consequently, the place occupied by productions on the subject in events and scientific journals. A research is presented related to the works and papers published in the annals of the Congress of Childhood Studies (CEI), the Brazilian Literacy Congress (CONBALF) and the Zero-a-Seis Journal (UFSC) between the years 2013 and 2022. From the data collected it can be observed that although the discussions about reading and writing are gaining more and more force among researchers who address different work concepts involving reading and writing in Preschool Education, the spaces that hold discussions specifically about this stage of education, as is the case of CEI and Zero-a-Seis Journal, lack research, works, papers, and

[1] Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento - GEALI e do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura - LAPIL. E-mail de contato: carolinasanesp@gmail.com

[2] Pós-doutoranda na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora dos Anos Iniciais da Educação Básica na Prefeitura Municipal do Rio Grande. Membro do Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento - GEALI e pelo Laboratório de Alfabetização Práticas de Incentivo à Leitura - LAPIL. E-mail de contato: julliane.aalves@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

experience reports on the subject, especially when compared to those presented at CONBAlf, a specific event on literacy, which seems to receive and welcome, in a more significant way, papers involving reading and writing aimed at Preschool Education.

Keywords: Preschool Education. Reading and writing. Written language. State of knowledge.

EL LUGAR DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: un estado del conocimiento de las producciones académicas entre los años 2013 y 2022

Resumen: Este artículo presenta un estado del conocimiento (MOROSINI y FERNANDES, 2012) sobre la lectura y la escritura en la Educación Infantil, temática que viene siendo cada vez más discutida entre los investigadores y teóricos del campo de la educación. El objetivo de este artículo es contribuir a la comprensión del lugar que ocupan la lectura y la escritura en la Educación Infantil y, consecuentemente, del lugar que ocupan las producciones sobre la temática en eventos y revistas científicas. Se presenta un estudio de los trabajos y artículos publicados en los anales del Congreso de Estudios de la Infancia (CEI), del Congreso Brasileño de Alfabetización (CONBALF) y en la Revista Cero-a-Seis (UFSC), entre los años 2013 y 2022. Se percibe, a partir de los datos recogidos, que a pesar de las discusiones sobre la lectura y la escritura están ganando cada vez más fuerza entre los investigadores que abordan diferentes concepciones de trabajo envolviendo la lectura y la escritura en la Educación Infantil, los espacios que albergan discusiones específicamente sobre esta etapa de la educación, como es el caso del CEI y de la Revista Cero-a-Seis, carecen de investigaciones, trabajos, artículos y relatos de experiencias sobre la temática, principalmente cuando comparados a los presentados en el CONBALF, un evento específico sobre alfabetización, que parece recibir y acoger de manera más significativa los trabajos envolviendo la lectura y la escritura volcados para la Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil. Lectura y escritura. Lenguaje escrito. Estado del conocimiento.

Introdução

As práticas de leitura e de escrita ocupam um espaço importante nos debates e estudos do campo da educação e, ao longo dos últimos anos, a Educação Infantil e a relação das crianças com a cultura escrita têm sido incluídas nas discussões em eventos e revistas. Considerando que autoras e autores que abordam a temática partem de diferentes concepções/perspectivas e visam diferentes objetivos, e que, por isso, ao falar sobre o assunto adentramos em um campo polêmico e conflituoso, é importante marcar nossa posição sobre o tema.

Compreendemos que vivenciar experiências que envolvam a leitura e a escrita é um direito das crianças desde muito pequenas e, por isso, a Educação Infantil, sendo a primeira etapa da Educação Básica e com função de promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de sua interação com a cultura em suas múltiplas manifestações deve buscar garantir a presença da cultura escrita no cotidiano das instituições dos sujeitos que frequentam esse

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

espaço, sem a intencionalidade de antecipar a sistematização de aprendizagens próprias de segmentos subsequentes a alfabetização dos mesmos, mas promovendo situações que oportunizem vivências significativas com práticas de leitura e de escrita, desde a Educação Infantil (GOULART, 2005). Diante disso, estamos garantindo que as crianças exerçam sua cidadania com autonomia, uma vez que a linguagem escrita faz parte da cultura e da sociedade contemporânea.

As instituições de Educação Infantil precisam assumir para si o papel de ampliar as práticas letradas das crianças, favorecendo situações em que os eventos de letramento possam acontecer cotidianamente, como situações de aprendizagem da linguagem e da cultura escrita, principalmente quando se trata de crianças inseridas em um contexto desfavorável à ampliação do letramento (ARAUJO, 2017). Para a autora, "se não podemos negar o direito da criança ao brincar, não podemos tampouco negar-lhes o direito à participação na cultura letrada" (ARAUJO, 2017, p. 351).

Baptista (2010) afirma que a Educação Infantil possui uma identidade própria que se constitui a partir das características das crianças, da forma como se relacionam com o mundo e de como constroem significados para suas experiências. O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil necessita respeitar a criança como produtora de cultura e, sendo a linguagem escrita um objeto cultural, respeitar a criança como leitora e produtora de textos.

A Educação Infantil tem então "[...] um papel importante a assumir na inserção das crianças na cultura escrita, na formação de leitores e de usuários competentes da linguagem escrita, entendendo esses aspectos como produção de cultura e defendendo o direito das crianças à cultura letrada" (ARAUJO, 2017, p. 347). Dessa maneira é importante reconhecer a as discussões já existentes para que se possa avançar e contribuir significativamente com os debates sobre a temática. Dessa forma, é contribuir para a compreensão do lugar que ocupam a leitura e a escrita na Educação Infantil e, consequentemente, do lugar que ocupam as produções sobre a temática em eventos e revistas científicas.

O artigo está organizado em quatro seções. A primeira seção apresenta os caminhos metodológicos utilizados para a produção dos dados, trazendo como referencial teórico os estudos de Morosini e Fernandes (2014) e buscando situar os leitores sobre as escolhas feitas durante a investigação.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Na segunda seção, trazemos os dados coletados no Congresso de Estudos da Infância – CEI, em que foi realizada uma pesquisa nos anais de 2017, 2019 e 2021, que resultou no total de dois trabalhos que tratam especificamente sobre a temática. Na terceira seção apresentamos a pesquisa realizada nos anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBAlf dos anos de 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021, que resultou no total de onze trabalhos selecionados. A quarta seção apresenta os dados da pesquisa realizada na Revista Zero-a-Seis desde sua primeira edição, em 1999, até sua última edição, em 2022, em que foram encontrados apenas dois trabalhos nas 46 edições da revista.

As buscas foram realizadas a partir dos descritores **leitura e escrita**, **linguagem escrita**, **alfabetização** e **letramento** e demonstram que, se tratando da Educação Infantil, a leitura e a escrita ocupam um espaço muito pequeno em eventos e revistas voltados para essa etapa da educação. Por fim, apresentamos nas considerações finais, os principais achados da pesquisa e refletimos sobre a necessidade dos espaços voltados para a publicação e divulgação de pesquisas e práticas realizadas na Educação Infantil incentivarem de maneira significativa os trabalhos, artigos e relatos de experiência sobre a leitura e a escrita nessa etapa da educação básica.

Metodologia

O estado do conhecimento é caracterizado por Morosini e Fernandes (2014, p. 155) como 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". Pautadas nessa perspectiva, realizamos um levantamento dos trabalhos apresentados no Congresso de Estudos da Infância - CEI, no Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF, e dos artigos publicados na revista Zero-a-Seis da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. O levantamento foi realizado em dois momentos distintos, um nos anos de 2019 e 2020, durante uma pesquisa de mestrado[3] que tratou sobre as práticas de leitura e de escrita realizadas em uma escola de Educação Infantil do município de Rio Grande/RS e, o outro, no ano de 2022, a fim

[3] Dissertação de mestrado defendida e aprovada em 2021, de autoria de Carolina dos Santos Espindola sob orientação da Profª Drª. Gabriela Medeiros Nogueira. Acesso em: https://argo.furg.br/?BDTD13139.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14972
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de potencializar os dados de análise.

A escolha das fontes de pesquisa e do recorte temporal, partiu do pressuposto de que já existe, em um artigo publicado no ano de 2017 por Baptista, Corsino e Neves[4], um levantamento das produções sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013 no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. E também, a dissertação de mestrado de Brião[5], publicada no ano de 2019, que apresenta o levantamento das produções do período de 1996 a 2017 no portal da ANPEd e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Pesquisa nos anais do CEI:

O Congresso de Estudos da Infância – CEI é realizado pelo Departamento de Estudos da Infância da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UERJ e tem como objetivo promover um espaço de debates, reflexões e conhecimentos sobre o mundo da infância através de pesquisas e estudos apresentados. O evento é bienal e teve sua primeira edição no ano de 2017. O evento foi escolhido por se tratar especificamente do campo da infância, contemplando assim a faixa etária dos sujeitos que frequentam a Educação Infantil.

A busca nos anais dos congressos de 2017 e 2019, disponibilizados no site do evento[6], a partir dos descritores **leitura e escrita**, **linguagem escrita**, **alfabetização** e **letramento**, mostrou que a temática da leitura e escrita não vem sendo muito apresentada nesse evento. Foram encontrados um total de quatro trabalhos, porém ao realizar a leitura destes, apenas um falava especificamente da Educação Infantil, conforme consta no quadro abaixo:

[4] Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_812.pdf.
[5] Disponível em: https://argo.furg.br/?BDTD12497.
[6] Site do CEI: https://ceiuerj.wixsite.com/estudosdainfancia/

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 1 – Pesquisa nos Anais do Congresso de Estudos da Infância – CEI

Descritor	Ano	Eixo	Título	Autores
Linguagem escrita	2017	Narrativas da Infância: falas e práticas das crianças	"Escreve aí": reflexões sobre a linguagem como eixo do trabalho pedagógico na pré-escola a partir de uma experiência de estágio	Débora Carneiro Saboya

Fonte: quadro organizado pelas autoras a partir dos anais do CEI.

Saboya (2017) apresenta reflexões acerca do trabalho que realizou em relação às linguagens, dentre elas a linguagem escrita, em seu período de estágio-obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. A autora questiona se as crianças que ainda não se apropriaram da escrita convencional e legitimada pela sociedade podem ser escritoras e, ao descobrir que sim, através de suas vivências no estágio, sente a necessidade de escrever sobre esse processo. Quanto às crianças como escritoras desde a Educação Infantil, a autora coloca que:

> [...] caso o professor considere que as crianças pequenas exploram o mundo, que possuem conhecimentos, que são sujeitos sociais, culturais e históricos, e que a representação da língua não é, nem precisa ser, uma cópia da oralidade, mas sim uma concretização de ideias que expressam algo, então sim, elas podem (e devem) escrever (SABOYA, 2017, p. 681).

A autora assumiu então essa visão de "criança escritora", o que corrobora com os estudos de Goulart (2005, p. 21), que defende "[...] a importância de olharmos para as crianças como leitores e produtores de textos. Olhar para elas na perspectiva do que já são e do potencial que têm". Assumindo essa concepção e incentivando suas produções a partir da escrita, estamos abrindo o caminho para que as crianças possam se inserir nessa sociedade letrada, construindo e explorando suas hipóteses sobre a leitura e a escrita.

Buscando atualizar a pesquisa e levando em consideração que ocorreu no ano de 2021 o III Congresso de Estudos da Infância, uma nova busca foi realizada nos anais do evento disponibilizados no site. A busca, utilizando os mesmos descritores, retornou apenas um artigo que fala especificamente sobre a linguagem escrita na Educação Infantil, como mostra o quadro abaixo.

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14972
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 2 – Pesquisa nos Anais do Congresso de Estudos da Infância – CEI realizada em 2022

Descritor	Ano	Eixo	Título	Autores
Leitura e escrita	2021	Infância-Fronteiras	Políticas públicas e (des)incentivo à leitura: onde está a literatura para os bebês?	Franciane Sousa Ladeira Aires e Alessandra Celeste Ferreira

Fonte: quadro organizado pelas autoras a partir dos anais do CEI.

No trabalho de Aires e Ferreira (2021) as autoras buscam "refletir sobre a relação entre a Educação Infantil, os bebês e as experiências vivenciadas com a leitura e a literatura nessa etapa da Educação Básica e sobre algumas políticas públicas brasileiras para formação de leitores" (AIRES e FERREIRA, 2021, p. 364). Segundo as autoras, "a criança lê o mundo primeiro pelo rosto de sua mãe e pelas relações que vai estabelecendo com ela e depois com as demais pessoas que passam a compor o seu cotidiano" (AIRES E FERREIRA, 2021, p. 367), assim:

> A introdução da leitura de forma efetiva para os bebês, torna-se uma proposta de dar continuidade a sua leitura de mundo construída desde o útero da mãe e, após, por meio do contato com ela. Desse modo, as professoras da Educação Infantil podem disponibilizar momentos de leitura, não somente de forma estática ou meramente por constar em um planejamento, mas de modo a propiciar que o bebê se envolva, fazendo uso das habilidades já desenvolvidas para se expressar e contribuir para a sua inteireza (AIRES E FERREIRA, 2021, p. 367).

Em relação às políticas públicas de incentivo à leitura, principalmente para os bebês, as autoras apontam o Caderno 4 que integra o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, coleção de materiais de formação continuada proposta pelo Ministério da Educação - MEC, do ano de 2016, que traz discussões sobre linguagem e cultura escrita na Educação Infantil, incentivando reflexões para a prática pedagógica com bebês. No caderno, há reflexões sobre as relações linguísticas, sociais e culturais entre oralidade e escrita, observando suas aproximações e afastamentos, nos levando a refletir sobre os bebês e sobre as atividades do cotidiano, sobre os modos de participação dos sujeitos na cultura, da apropriação das práticas sociais e suas relações com os contextos de educação formal (AIRES E FERREIRA, 2021).

Logo após as autoras trazem o projeto Conta pra Mim, recentemente lançado pelo Governo Federal, que tem como objetivo o incentivo à Literacia Familiar, mas que, segundo as autoras, "esbarra em questões contraditórias no que diz respeito às crianças e às famílias brasileiras e suas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

condições objetivas e subjetivas para ler" (AIRES E FERREIRA, 2021, p. 370).

> O programa se divide em faixas etárias, havendo uma específica voltada para os bebês, destinada às crianças bem pequenas, de até três anos de idade, aproximadamente, disponibilizando os livros de forma digital para que as famílias possam imprimir e contar as histórias para bebês e crianças. O projeto considera esse período ideal para incentivar bebês e crianças a se familiarizar com os livros, pegando-os, virando suas páginas, observando figuras coloridas. Porém não preenche uma lacuna no que diz respeito à realidade das famílias brasileiras em relação ao poder aquisitivo de muitas dessas, as quais não possuem sequer o mínimo para a sobrevivência, quem dirá a possibilidade de imprimir livros para os pequenos (AIRES e FERREIRA, 2021, p. 370).

Assim, as autoras compreendem a importância de proporcionar o direito à cultura escrita e a literatura para os bebês e as crianças "[...] construindo novas potencialidades para as interações e a brincadeira, para a construção de conhecimento, para as múltiplas (re)leituras de mundo, logo, para o desenvolvimento em sua inteireza (AIRES e FERREIRA, 2021, p. 370)", investindo assim em políticas públicas que realmente atendam às necessidades e as peculiaridades das crianças brasileiras. Portanto, é necessário investir em políticas voltadas para a leitura que contemplem os bebês e experiências literárias significativas que contribuam para a formação dos mesmos como leitores.

Os trabalhos que trazemos propõem importantes discussões acerca da temática, porém, é evidente a escassez de trabalhos que discutem a leitura e a escrita apresentados em um evento que tem a Educação Infantil como foco. Levando em consideração a importância de se discutir essas práticas nesta etapa da educação básica, a pouca incidência de trabalhos pode significar algumas coisas, dentre elas, a pequena importância dada a essas práticas pelos pesquisadores, a negação ao direito das crianças à linguagem escrita ou, até mesmo, o receio de abordar uma temática ainda muito cara para a Educação Infantil, que ainda carece de discussão aprofundada.

Diante disso, pode ser que haja a necessidade de se pensar em incluir em eventos sobre a infância e a Educação Infantil, como o CEI, um eixo de pesquisa específico para os trabalhos com as práticas de leitura e escrita nessa etapa da educação. Dessa forma, os pesquisadores seriam incentivados a voltar seu olhar para a linguagem escrita como um direito das crianças, estudando, discutindo e pensando sobre essas práticas com elas e para elas.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa nos anais do CONBALF:

O Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBAlf é um evento de natureza científica e pedagógica, com periodicidade bianual, realizado pela Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF. Esse congresso vem sendo reconhecido como um dos principais eventos em âmbito nacional sobre o tema da alfabetização. Com isso, realizados a busca nos anais do I CONBAlf (2013), II CONBAlf (2015), III CONBAlf (2017) e IV CONBAlf (2019), disponibilizados no site da ABALF[7].

Os descritores utilizados na pesquisa foram **leitura e escrita**, **linguagem escrita** e **Educação Infantil**, resultando em oito trabalhos encontrados nas quatro edições do evento.

Quadro 3 – Pesquisa nos anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF

Descritor	Ano	Eixo	Título	Autoras(es)
Leitura e escrita	2013	Alfabetização na Educação Infantil	A apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil: refletindo acerca de algumas atividades propostas	Elis Beatriz e Lima Falcão
			Alfabetização na Educação Infantil: tecendo olhares sobre a prática docente	Adriétt de Luna Silvino Marinho
Leitura e escrita	2015	Alfabetização e Infância	A prática pedagógica e a função social da leitura e da escrita na Educação Infantil	Deborah de Souza Barbosa
Linguagem e escrita			Linguagem escrita e brincadeira na Educação Infantil: relato prático	Bárbara Raquel Azevedo e Marianne Moura
Linguagem escrita	2017	Alfabetização e Infância	Língua escrita e Educação Infantil: no contexto de expansão da escolarização obrigatória	Maria Angélica Lucas e Silvia de Mattos Colello
Leitura e escrita	2019	Alfabetização e Formação de Professores	Do projeto à coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil: fomento e ruptura política	Eliane Costa Brião
			Leitura e escrita na Educação Infantil: perspectivas da formação continuada dos profissionais das creches no município de Juíz de Fora – MG	Ameliana Zaghetto, Bianca Lauro e Eliza Amorim
		Alfabetização e Infância	No universo do brincar: a leitura e a escrita por crianças na Educação Infantil	Márcia Silva e Vanilda Bastos
			Questão de leitura e escrita na educação infantil: uma experiência sobre política, alfabetização e diálogo com crianças de 5 a 6 anos	Jade Juliane Mota

Fonte: quadro organizado pelas autoras a partir dos anais do CONBAlf.

[7] Site da ABALF: https://abalf.org.br/

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No trabalho de Falcão (2013), único trabalho selecionado nos anais do I CONBAlf (2013), no eixo de "Alfabetização na Educação Infantil", a autora apresenta os resultados de uma pesquisa, em que foi realizado um levantamento das propostas de escrita em cadernos de atividades de um Centro Municipal de Educação Infantil do Sistema Municipal de Cariacica, a fim de "analisar se as atividades propostas para a apropriação da escrita de crianças de 5 anos contribuem para que elas compreendam a natureza simbólica da escrita" (FALCÃO, 2013, p. 01).

A autora identificou em suas análises que, as atividades propostas, tem a finalidade de trabalhar a coordenação motora das crianças, o que a mesma atribui ao chamado "período preparatório", que segundo ela tem origem em outro contexto histórico, em que "se acreditava que as crianças necessitavam de treino em habilidades básicas até ficarem prontas para se alfabetizarem (FALCÃO, 2013, p. 04). A professora da turma em questão, utilizou a escrita de lista de palavras na maioria das atividades na sala de aula, priorizando as relações entre sons e letras. Falcão (2013, p. 10) ressalta que

> Além disso, elas também serviam como forma de avaliação das escritas das crianças, para classificação dos níveis evolutivos de escrita. Nesse contexto, essa prática busca atender ao mero cumprimento de tarefas escolares, desconsiderando, a escrita como linguagem e como forma de interação entre os seres humanos.

Para ela, nessa perspectiva, a escrita é concebida como um processo de decodificação e codificação, não permitindo que as crianças pensem sobre e explorem a diversidade de textos produzidos na sociedade e que deveriam fazer parte do contexto escolar. Com isso, acredita "que é por meio do trabalho de leitura e de escrita como práticas discursivas que as crianças desenvolvem o conhecimento acerca das formas da língua escrita" (FALCÃO, 2013, p. 08).

Marinho (2014) busca em seu trabalho identificar práticas de alfabetização recorrentes em duas turmas da última etapa da Educação Infantil do Município de Moreno/PE. Para isso, foram observadas 5 aulas em cada turma e realizados testes (pré e pós) com as crianças para identificar a hipótese de escrita em que se encontravam. A autora descreve em seu trabalho tarefas realizadas com as turmas e identifica atividades sistemáticas de alfabetização, como por exemplo: treino caligráfico, treino das "famílias", cópia de sílaba e cópia de palavra ou frase. Marinho (2014), afirma que a prática de leitura com as crianças era rara e, quando aconteciam, giravam mais em torno da leitura de padrões silábicos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> A ausência de leitura em ambas as turmas é um dado que precisa ser questionado, pois, se a criança não ouve histórias e não tem contato com materiais impressos ela acaba sendo tolhida de uma construção significativa sobre a língua (MARINHO, 2014, p.14).

Os resultados da pesquisa apontam que ambas as docentes pareciam ter a mesma concepção sobre o ensino da língua: como um código, o que pode demonstrar que apesar das mudanças ocorridas no ensino da língua estarem sendo cada vez mais difundidas, a apropriação das mesmas, por alguns professores, ainda não está clara o suficiente (MARINHO, 2014). Para Marinho (2014, p. 15) "se o professor acreditar que na "pré-escola" o ensino deva ser de um código e a prioridade quanto ao treino caligráfico, o aluno será formado como um ótimo copista, mas com poucas habilidades críticas e autônomas".

O trabalho de Barbosa (2015), apresentado no eixo "Alfabetização e Infância" do II CONBAlf, é fruto de uma pesquisa realizada pela autora em seu estágio supervisionado, a partir das observações realizadas por meio da prática pedagógica de uma professora do Centro Municipal de Educação Infantil Abelhinha, situado na zona leste de Manaus.

Em suas análises, é observado que, na prática da professora em questão, as atividades estavam predominantemente pautadas no ensino das letras, como aquelas em que as crianças devem traçar letras acima dos pontilhados, colar papel crepom no contorno das letras ou escrevessem várias vezes o próprio nome, condicionando as crianças a realizar as atividades sem que haja um entendimento do que são as letras e para que elas servem. A autora afirma que, "partindo do pressuposto de que o ser humano é um ser dotado de muitas linguagens e singularidades, o ensino da escrita de modo fragmentado e descontextualizado não desenvolve a criança em suas múltiplas potencialidades [...]" (BARBOSA, 2015, p. 07).

Em suas reflexões, Barbosa (2015) coloca que o professor precisa compreender a alfabetização como garantia de um direito básico, e este, deve ser assegurado por vias democráticas, visando formar cidadãos conscientes e críticos, preparados para a vida. Segundo ela, esse direito começa a ser adquirido quando a criança desenvolve a capacidade de entendimento do uso da leitura e da escrita nas diversas situações que a sociedade exige.

O terceiro trabalho selecionado nos anais do II CONBALF, encontrado a partir do descritivo linguagem escrita no eixo de "Alfabetização e infância", foi escrito por Azevedo e Moura (2015). As autoras partem de uma pesquisa de mestrado acerca dos sentidos atribuídos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

à linguagem escrita, com o objetivo de analisar um fragmento do diário de campo das autoras, como forma de compreender a relação entre a brincadeira e a apropriação significativa da linguagem escrita por crianças da Educação Infantil. Segundo elas:

> Em suas experiências com práticas sociais de escrita às crianças aos poucos percebem que a leitura e a escrita existem fora da escola sendo feita com uma finalidade, como, por exemplo, um possível registro de um bilhete, documentação de fatos ou uma carta. Essas experiências são importantes para o aprendizado com sentido pelas crianças, pois, na falta de um sentido, as crianças perdem o desejo pelo ler e pelo escrever, tornando esse aprendizado cansativo e enfadonho (AZEVEDO e MOURA, 2015, p. 05).

Em suas observações, afirmam que é em meio a situações de brincadeira, de modo lúdico, que as crianças têm a oportunidade de trazer elementos do real. Os sentidos que vão sendo dados às brincadeiras e às funções da escrita são percebidos de forma entrelaçada às práticas culturais e educativas, incluindo o processo de aprendizagem sistemático com a linguagem escrita. Portanto, dando a devida importância ao brincar, as autoras entendem que ela deve fazer parte das práticas pedagógicas com as crianças (AZEVEDO e MOURA, 2015).

O trabalho de Lucas e Colello (2017) apresentado no eixo “Alfabetização e Infância”, no III CONBAlf, traz algumas reflexões acerca do ensino de língua escrita na Educação Infantil. Segundo as autoras, após a expansão da obrigatoriedade da escolarização básica na Educação Infantil as práticas pedagógicas desta etapa:

> [...] ora prioriza-se o ensino do código escrito sem vinculá-lo aos usos sociais dessa forma de linguagem, ora exclui-se totalmente a língua escrita das ações pedagógicas empreendidas, realizando uma espécie de assepsia de escrita em ambientes de educação coletivas para crianças pequenas (LUCAS e COLELLO, 2017, p. 427).

As autoras apresentam a ideia de que a criança se insere na cultura escrita por meio dos processos de alfabetização e letramento. O trabalho menciona a importância da leitura e a escrita na Educação Infantil a fim de inserir a criança nesse mundo letrado, permitindo que elas entendam o lugar dessas práticas na sociedade. Conforme Lucas e Colello (2017), trata-se de admitir a possibilidade de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando desde pequenas, respeitando os limites e as possibilidades dessa etapa da educação. As autoras ressaltam ainda que estão cientes de que ao se posicionarem desta maneira não estão defendendo a antecipação

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 367-390, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14972
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

da escolarização e nem desrespeitando o tempo da infância, mas sim apenas reafirmando a relação de indissociabilidade e interdependência que há entre os dois processos mencionados (LUCAS E COLELLO, 2017).

No IV CONBAlf foram localizados a partir do descritor "leitura e escrita" dois trabalhos. O primeiro trabalho, escrito por Brião (2019), traz reflexões a partir de uma pesquisa sobre leitura e escrita na Educação Infantil considerando os documentos nacionais, disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC desde a década de 90, trazendo uma análise mais aprofundada do projeto "Leitura e escrita na Educação Infantil", já citada anteriormente. A autora busca apresentar por meio de análises da coleção de cadernos que resultaram do projeto e de uma entrevista realizada com Mônica Baptista, professora que coordenou o mesmo. Na entrevista, a professora destaca a importância do projeto, que seria desenvolvido como uma formação continuada para professoras da Educação Infantil.

O trabalho apresentado por Zaghetto, Lauro e Amorim (2019) faz uma análise a partir de um processo de formação continuada, envolvendo a equipe pedagógica da Secretaria de Educação de Juiz de Fora - MG e professoras da Educação Infantil que atuam em creches do município. A formação analisada contemplou o trabalho de leitura e escrita na Educação Infantil que estava sendo desenvolvido nessas instituições. Apesar de não apresentar o trabalho com as crianças da pré-escola, foco desta pesquisa, as autoras trazem reflexões importantes quanto a prática da leitura e escrita na Educação Infantil.

Segundo as autoras, a formação adotou como material a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, com o objetivo de:

> [...] ampliar o universo de possibilidades de práticas educativas que favorecessem a aprendizagem através do protagonismo da criança, respeitando suas diferenças e valorizando seu pensar (ZAGHETTO, LAURO E AMORIM, 2019, p. 992).

No trabalho é ressaltado que além da valorização dos saberes, experiências e vivências das crianças para a construção de conhecimentos de forma significativa, nos encontros de formação foi proposto exercitar "[...] a escuta e o olhar sensível às vozes, expressões, sentimentos e bagagem que estes docentes trazem consigo" (ZAGHETTO, LAURO E AMORIM, 2019, p. 992). Com isso, essas práticas foram ressignificadas e foi possível observar que as crianças assumiram novos papéis, como o de autoria. Além disso, perceberam que após

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

as formações, o ambiente foi organizado de modo que a literatura estivesse ao alcance de todos, estimulando nas crianças a linguagem oral e escrita.

O trabalho escrito por Silva e Bastos (2019), busca socializar ações envolvendo a leitura e a escrita de maneira lúdica com as crianças da Educação Infantil. Inicialmente contextualizando o leitor em relação às políticas que envolvem as crianças e a alfabetização e, posteriormente, trazendo relatos de práticas com as crianças. As autoras afirmam que:

> Em todas as atividades, a linguagem oral é privilegiada. As crianças são estimuladas a falar, a lançar hipóteses etc. A linguagem escrita, entendida como um conjunto de habilidades que visam à apropriação desse objeto social, acontece por meio de estímulos nas atividades diversas (SILVA E BASTOS, 2019, p. 1116).

No texto são apresentadas uma série de atividades em que as crianças têm contato com a linguagem escrita. Dentre essas, as brincadeiras com músicas que "além de auxiliar na fala, pronúncia, as crianças têm contato com as letras das músicas e, por consequência, com símbolos da escrita" (SILVA E BASTOS, 2019, p. 1120). Em relação às atividades de arte "embora o objetivo principal é desenvolver a arte e a criatividade, a criança tem a possibilidade de manusear, de forma livre, materiais que, em determinado momento, serão necessários à escrita" (SILVA E BASTOS, 2019, p. 1120). Sobre as atividades envolvendo a escrita propriamente dita, as autoras afirmam que:

> [...] realizadas de forma espontânea, permitem que as crianças sejam escribas. Das garatujas ao desenho pré-esquemático, o esquemático até a descoberta de que algo desenhado pode ser escrito, é um longo, mas prazeroso caminho. Traços arredondados ou serrilhados que aparecem em seus desenhos, "bolinhas", "quadrados" e outras formas ganham nomes, nomes de letras, de palavras ou mesmo textos. É a descoberta da escrita. Icônico e não-icônico começam a separar-se num movimento de pura descoberta e fluidez. Leve como pluma, a escrita toma forma, cor, dimensão e até cheiro...Nova fase se apresenta ao pequeno ser escritor de palavra tortas (SILVA E BASTOS, 2019, p. 1121).

No excerto acima é possível perceber como as crianças estão envolvidas com a leitura e a escrita, com o que rodeia esse mundo letrado, desde muito pequenas. Assim, as autoras evidenciam que nessas brincadeiras as crianças demonstram curiosidade e interesse em conhecer a língua escrita e apropriarem-se dela.

No trabalho de Mota (2019), cujo o objetivo é refletir e problematizar questões acerca

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

do contato com a leitura e com a escrita na Educação Infantil, fazendo uma breve contextualização quanto às políticas pensadas para essa etapa da educação, a autora problematiza a divisão entre "creche" e "pré-escola" e coloca que esta "[...] produz tensões no que diz respeito ao cunho assistencialista da EI e da ideia de uma possível aceleração da alfabetização" (MOTA, 2019, p. 1142) e, buscando problematizar o fato de que, quando se olha para a pré-escola como uma preparação para a alfabetização, automaticamente, é cobrado das crianças uma responsabilidade que ainda não as compete. Segundo Mota (2019, p. 1145):

> A cobrança da sociedade para com crianças de Educação Infantil perpassa não apenas o ambiente familiar, mas também os diferentes espaços que estas mesmas frequentam, inclusive na própria escola. Frases como: "O que você aprendeu na escola hoje?"; "Já aprendeu as vogais?"; "Meu filho vai pro Ensino Fundamental e não sabe ler ainda"; "Agora acabou a brincadeira, vamos sentar e aprender" são parte de um discurso enraizado sobre o papel da EI na formação básica. A ansiedade de que eles precisam aprender a ler e escrever, remete a importância que se dá e a expectativa sobre o processo de alfabetização. Não negando o quanto este aspecto é central para a aprendizagem de todos, é necessário questionar o que é considerado conhecimento na Educação Infantil.

Nesse sentido, a autora considera que as práticas com a leitura e a escrita na Educação Infantil estão presentes, são importantes e devem ser mantidas. No encontro das reflexões que trazemos até então, a autora coloca que:

> Desse modo, o papel de alfabetizar não cabe à Educação Infantil, que por sua vez não negligencia o contato com a leitura e com a escrita, onde reconheço que é promovido desde os primeiros anos de vida a partir da inserção em espaços que são regidos por este código em diferentes esferas (MOTA, 2019, p. 1149).

Porém, acreditamos que o entendimento da leitura e da escrita, precisa ser para além do ensino do sistema de escrita alfabético. Antes mesmo das crianças vivenciarem a aprendizagem da escrita em todas as suas dimensões de modo sistemático, elas podem criar suas próprias hipóteses, brincar com a língua escrita e aprender os sentidos e a importância da leitura e da escrita na sociedade em que estão inseridas.

Assim como anunciado anteriormente, quando tratamos sobre o CEI, uma nova busca foi realizada na última edição do CONBAlf foi realizada, a fim de atualizar a pesquisa. Dois trabalhos que tratam especificamente da temática foram encontrados.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 5 – Pesquisa nos Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBAlf (2021)

Descritor		Ano	Eixo	Título	Autores
Leitura e escrita		2021	Alfabetização e Infância	Pequenos Grandes Contadores de Histórias: a leitura e a escrita como práticas de uma escola de Educação Infantil do Município de Rio Grande/RS	Carolina dos Santos Espindola
				Leitura e Escrita na Educação Infantil: intervenções, sentidos e prática	Andrea Rodrigues Dalcin

Fonte: quadro organizado pelas autoras a partir dos anais do CEI.

O trabalho de Espindola (2021), apresenta um recorte da dissertação de mestrado que deu origem, também, a este artigo. A autora discute sobre o projeto pedagógico "Pequenos Grandes Contadores de História", desenvolvido em uma escola de Educação Infantil do Município de Rio Grande/RS e que tem por objetivo inserir as crianças no mundo da leitura e da escrita de maneira lúdica, colocando-as no centro do processo, valorizando as histórias vividas e criadas por elas.

A partir das narrativas, realizadas de forma oral pelas crianças, as professoras escrevem as histórias e então, juntas, crianças e professoras encontram maneiras de socializá-las com o restante da comunidade.

> Seus pensamentos e ideias ganham "vida" através da escrita da professora e das escritas espontâneas e desenhos das crianças. Esse movimento de escuta, transcrição e socialização das histórias criadas é extremamente importante para que as crianças percebam as funções da escrita no cotidiano (ESPINDOLA, 2021, p. 04).

Durante o trabalho, é possível perceber que a escola em questão vem assumindo a perspectiva de crianças leitoras e produtoras de texto, incentivando a criação, a contação e a leitura de histórias por elas, em que ao trabalhar com a leitura e com a escrita as mesmas são

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

concebidas como objetos culturais dos quais as crianças podem e devem se apropriar desde a Educação Infantil. Nesse sentido, "a prática com a leitura e escrita observada rompe com uma perspectiva mecânica, sem sentido e enfadonha, propiciando o contato com a cultura escrita das crianças desde bem pequenas e as incentivando em suas narrativas e criações" (ESPINDOLA, 2021, p. 08).

Dalcin (2021) apresenta em seu trabalho uma pesquisa qualitativa sobre as experiências de leitura e escrita realizadas por professoras de uma escola pública, utilizando como fonte as práticas de oito professoras da Educação Infantil. As observações da autora buscam demonstrar que:

> As observações e análises realizadas mostraram que promover experiências, potencializar a escuta de histórias, a leitura de livros na relação entre texto, imagem e suporte, a interação e exploração "do" e "com" o objeto livro, o diálogo sobre o lido e, além disso, intervir para sistematizar, analisar e promover reflexões sobre o sistema de escrita garantem processos e resultados de aprendizagem voltados à leitura, escrita e alfabetização sem desconsiderar a singularidade da infância e a forma de aprender da criança por meio das interações e brincadeiras que circunscrevem o espaço escolar (DALCIN, 2021, p. 03.

A autora afirma que a Educação Infantil é um campo de experiências, descobertas e vivências:

> "[...] de uma criança potente e singular em suas maneiras de pensar que, quando têm na intencionalidade do professor intervenções que mobilizam o seu pensar sobre diferentes objetos de estudo que se complementam, os sentidos são construídos e, com isso, a aprendizagem ocorre de forma mais intensa e qualitativa" (DALCIN, 2021, p.08).

Conforme é possível perceber, foi no CONBAlf, congresso sobre alfabetização, que as pesquisas envolvendo a temática da leitura e da escrita na Educação Infantil foram melhor acolhidas e tiveram maior visibilidade, especialmente se comparado ao CEI.

Em relação aos eixos de pesquisa, o CONBALF apresenta desde sua primeira edição um eixo específico para os trabalhos sobre alfabetização, leitura e escrita na infância, fomentando essa discussão. Em sua primeira edição, era encontrado o eixo "Alfabetização na Educação Infantil", o que indicava trabalhos específicos dessa etapa da educação, a partir da

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sua segunda edição o eixo foi intitulado “Alfabetização e Infância”. Essa mudança foi feita para que não emitir a ideia de que estava se defendendo a alfabetização desde na Educação Infantil, antecipando etapas. Apesar do novo eixo não ser especificamente voltado para a etapa, ainda assim contempla as pesquisas realizadas nessa área e, de certa forma, incentiva os pesquisadores a investigar essas práticas no cotidiano da primeira etapa da Educação Básica.

Pesquisa na revista Zero-a-Seis

A revista Zero-a-Seis, com publicação semestral, desenvolvida e mantida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, da Universidade Federal de Santa Catarina, tem como objetivo, a divulgação da produção científica sobre a infância e tem como foco os processos educativos que envolvem as crianças pequenas, mais especificamente, as crianças de 0 a 6 anos. Sabendo da importância de buscar diversos olhares quanto às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, o periódico foi escolhido para compor o estado do conhecimento. Segundo Laville e Dionne (1999) “as revistas cientificas são essenciais à pesquisa. O pesquisador sabe que nelas encontrará, cuidadosamente selecionados por especialistas, os artigos que se relacionam com as pesquisas mais recentes” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 122).

A primeira edição da revista foi publicada no ano de 1999 e para a pesquisa foram consideradas todas as edições, contabilizando 46 no total, disponibilizadas no site da revista[8]. Os descritores para essa pesquisa foram, como anteriormente, **leitura e escrita** e **linguagem escrita**, **alfabetização** e **letramento**, o que resultou um total de 2 artigos que contemplam especificamente a temática da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Cabe ressaltar aqui que, assim como feito anteriormente, uma nova busca foi realizada nas últimas edições da revista, porém não retornou nenhum resultado.

[8] https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 367-390, set./dez.,2022.
DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14972
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 4 – Pesquisa nas edições da revista Zero à Seis.

Descritor	Ano	Volume/Número	Título	Autoras(es)
Linguagem escrita	2008	V. 10, nº 17	Uma aventura no mundo das diversas linguagens: Educação Infantil e linguagem escrita	Fabiana da Rosa e Mara Klosinski
Leitura e escrita	2017	V. 19, nº 35	A leitura literária na Educação Infantil	Thamirys Furtado e Eliane Debus

Fonte: quadro organizado pelas autoras a partir das edições da revista Zero à Seis.

O artigo de Rosa e Klosinski (2008), traz reflexões das autoras acerca de uma pesquisa realizada com um grupo de 19 crianças de 3 a 4 anos na Creche Almirante Lucas Alexandre Boiteux, da cidade de Florianópolis/SC. As autoras buscam enfatizar em suas observações que:

> O desenvolvimento das diversas linguagens é essencial para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas várias práticas sociais. O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, devida sua importância na formação do sujeito, na interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (ROSA E KLOSINSKI, 2008, p.30).

Em relação à linguagem escrita, as autoras afirmam que não se deve focar em como ensinar as crianças da Educação Infantil a ler e escrever, mas sim, em buscar uma ação pedagógica em que a multiplicidade de linguagens possa ter um lugar privilegiado. Pertencer à cultura escrita é muito mais que saber ler e escrever, e o conceito de letramento trouxe para o debate, na área da educação, uma série de novos questionamentos sobre as formas de apropriação da escrita (ROSA e KLOSINSKI, 2008). Segundo as referidas autoras:

> As crianças observam palavras escritas em diferentes suportes antes mesmo de ingressar no espaço educacional, tais como placas, outdoors, rótulos de embalagens; escutam histórias lidas por outras pessoas, etc. Nessas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediadas pela oralidade, as crianças se constituem como sujeitos letrados (ROSA E KLOSINSKI, 2008, p. 35).

Com isso, as autoras afirmam que:

> Não há nada de errado em alfabetizar as crianças. É justo que elas sejam alfabetizadas, porém que seja dentro de propostas pedagógicas consistentes e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> organizadas. Mas é preciso ter claro que alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica e, sim, pôr a pessoa no mundo da escrita de modo que ela tenha condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita (ROSA E KLOSINSKI, 2008, p. 36)

Mas, apesar do que é dito pelas autoras, alfabetizar requer o aprendizado de uma tecnologia da escrita (SOARES, 2020) e, para que os sujeitos estejam inseridos no mundo da escrita não é necessário que já dominem essa tecnologia. Há uma série de experiências que envolvem a cultura escrita com as quais as crianças podem ter contato antes mesmo de estarem alfabetizadas.

No artigo escrito por Furtado e Debus (2017), as autoras apresentam uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo com o objetivo de mapear os espaços e tempos coletivos de leitura literária nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O artigo traz importantes reflexões quanto à leitura e a escrita no cotidiano da Educação Infantil. Furtado e Debus (2017, p. 135) afirmam que:

> Inserir a cultura letrada no cotidiano das crianças que frequentam a Educação Infantil por meio de práticas sociais de leitura e escrita como a leitura de diferentes tipos de textos (jornais, panfletos, revistas, livros infantis), assim como aproximar a criança da literatura apresentando-a de forma lúdica propiciam a entrada da criança ao mundo letrado, e consequentemente a descoberta da função social da leitura.

Estando presente na vida das crianças desde muito cedo, a leitura pode torna-se algo prazeroso e que lhe despertará curiosidade e interesse. Por isso, as experiências propostas nas salas de aula da Educação Infantil e a maneira como são trabalhadas pelas professoras são tão importantes para a aquisição da linguagem escrita pelas crianças, pois é a partir daí que o desejo por aprender, de adquirir novos conhecimentos, ganha força.

Conclusão

A análise dos trabalhos e artigos encontrados sobre a temática, foram importantes para conhecer o que vem sendo discutido e investigado sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. A partir das discussões realizadas, foi possível perceber que essa temática tem sido o foco de reflexões envolvendo diferentes perspectivas, apontando discussões que envolvem desde os documentos que trazem orientações acerca deste trabalho com a linguagem

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14972
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

escrita na Educação Infantil, até as práticas e concepções quanto ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

Os dados analisados demonstram que a leitura e a escrita, quando se trata especificamente da Educação Infantil, ainda são um tema carregado de divergências e, em alguns momentos, até mesmo polêmico. Adotamos ao início do artigo a concepção de linguagem escrita como um objeto cultural ao qual as crianças têm direito e acreditamos que essas práticas devem estar presentes na vida das crianças desde muito cedo.

Sendo assim, é necessário destacar que, apesar das discussões sobre a leitura e a escrita estarem ganhando cada vez mais força entre os pesquisadores que abordam diferentes concepções de trabalho envolvendo a leitura e a escrita na Educação Infantil, os espaços que abrigam discussões especificamente sobre esta etapa da educação, como é o caso do CEI e da Revista Zero-a-Seis, carecem de pesquisas, trabalhos, artigos e relatos de experiência sobre a temática, principalmente quando comparados ao CONBAlf, um evento específico sobre alfabetização, que parece receber e acolher de maneira mais significativa os trabalhos envolvendo a leitura e a escrita voltados para a Educação Infantil.

A revista Zero-a-Seis e o CEI buscam abordar temáticas que envolvam as mais diversas práticas presentes no cotidiano da Educação Infantil, a fim de compreender mais amplamente a infância e as relações educativas que a cercam. Qual seria, então, o motivo de não haver pesquisas e relatos de experiências que abordem as práticas de professoras envolvendo o seu trabalho com a linguagem escrita da Educação Infantil e nem relatos de experiência de alunos de graduação percebendo e refletindo sobre o lugar que linguagem escrita ocupa no cotidiano dessas crianças?

Acreditamos que, ao perceber essa pouca incidência de discussões sobre essa temática nos espaços voltados a Educação Infantil, torna-se importante pensar estratégias que se possa incentivar os pesquisadores, professores e estudantes de graduação a trazer suas experiências com as práticas de leitura e escrita, refletindo sobre o lugar ocupado por elas no cotidiano da Educação Infantil. Assim, como a criação de um eixo temático envolvendo a linguagem escrita em eventos como o CEI possam ser uma forma de incentivo para os pesquisadores da área comunicarem suas pesquisas sobre a temática, talvez haja a necessidade de se criar em revistas como a Zero- a-Seis, que tratam especificamente da Educação Infantil, uma edição ou dossiê sobre a leitura e a escrita nessa etapa da educação, com o mesmo intuito.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Liane de Castro. **Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017. Disponível em: < https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

AZEVEDO, Bárbara Raquel Coutinho; MOURA, Marianne da Cruz. **Linguagem escrita e brincadeira na Educação Infantil: um relato prático.** In: II Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2015, Recife - PE. Anais. Florianópolis: ABALF, 2015. p. 1-10. Disponível em: < https://www.abalf.org.br/ii-conbalf>. Acesso em: 22/09/2021.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento. Anais, p. 01-12. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6 673-linguagemescritaeodireitoaeducacao&Itemid=30192>. Acesso em: 22/09/2021.

BARBOSA, Deborah de Souza. **A prática pedagógica e a função social da leitura e da escrita na Educação Infantil.** In: II Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2015, Recife - PE. Anais. Florianópolis: ABALF, 2015. p. 1-9. Disponível em: < https://www.abalf.org.br/ii-conbalf>. Acesso em: 22/09/2021.

BRIÃO, Eliane Costa. **Do projeto à coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil: fomento e ruptura política.** In: IV Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2019, Belo Horizonte - MG. Anais. Florianópolis: ABALF, 2019. p. 1717-1733. Disponível em: http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Anais-VOLUME- 1.pdf. Acesso em: 22/09/2021.

DALCIN, Andrea Rodrigues. **Leitura e Escrita na Educação Infantil: intervenções, sentidos e práticas.** In: V Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2021, Florianópolis - SC. Anais. Florianópolis: ABALF, 2021. p. 01-08. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/download/1417/926. Acesso em: 26/09/2022.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **A apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil: refletindo acerca de algumas atividades propostas.** In: I Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2013, Belo Horizonte - MG. Anais. Florianópolis: ABALF, 2013. p. 42-52. Disponível em: < https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_ef0dff16aa274c95 a883d1e2492948f5.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

FERREIRA, Alessandra Celeste; AIRES, Franciane Sousa Ladeira. POLÍTICAS PÚBLICAS E (DES)INCENTIVO À LEITURA: ONDE ESTÁ A LITERATURA PARA OS BEBÊS?.. In: Anais do congresso de estudos da infância. Anais...Rio de Janeiro (RJ) UERJ, 2021. Disponível em: <https//www.even3.com.br/anais/IIICEI/409607-POLITICAS-PUBLICAS-E-(DES)INCENTIVO-A-LEITURA--ONDE-ESTA-A-LITERATURA-PARA-OS-BEBES>. Acesso em: 27/09/2022.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

FURTADO, Thamirys Frigo; DEBUS, Eliane Santana Dias. **A leitura literária na educação infantil: que espaços e tempos são estes?**.Zero-a-seis, [s.l.], v. 19, n. 35, jan-jun de 2017. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p133>. Acesso em: 22/09/2021.

GOULART, Cecília. **Educação Infantil: nós já somos leitores e produtores de textos.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, nº 63, p. 16-21, mai/jun 2005. Disponível em: < https://pt.scribd.com/document/210970511/Nos-ja-somos- leitores-e-produtores-de-textos>. Acesso em: 22/09/2021.

LUCAS, Maria Angélica; COLELLO, Silvia de Mattos. **Língua escrita e Educação Infantil: no contexto de expansão da escolarização obrigatória.** In: III Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2017, Vitória - ES. Anais. Florianópolis: ABALF, 2017. p. 426-435. Disponível em: <http://abalf.org.br/iii-conbalf-anais-2017- miolo-alta-resolu%c3%87%c3%83o.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

MARINHO, Adriétt de Luna Silvino. **Alfabetização na Educação Infantil: tecendo olhares sobre a prática docente.** In: I Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2013, Belo Horizonte - MG. Anais. Florianópolis: ABALF, 2013. p. 01-17. Disponível em: < https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_ef0dff16aa274c95a883d1e2492948f5.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/123 99>. Acesso em: 22/09/2021.

MOTA, Juliana Jade. **Questões de leitura e escrita na educação infantil: uma experiência sobre política, alfabetização e diálogo com crianças de 5 e 6 anos.** In: IV Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2019, Belo Horizonte - MG. Anais. Florianópolis: ABALF, 2019. p. 1140-1150. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp- content/uploads/2020/04/Anais-VOLUME-2.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

ROSA, Fabiana Teixeira; KLOSISKI, Mara Siluandra Rodrigues. **Uma aventura no mundo das diversas linguagens: Educação Infantil e a linguagem escrita.** Zero-a-seis, [s.l.], v. 10, n. 17, jan-jun de 2008. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2008n17p166. Acesso em: 22/09/2021.

SABOYA, Débora Carneiro. **Escreve aí: reflexões sobre a linguagem como eixo do trabalho pedagógico na pré-escola a partir de uma experiência de estágio.** In: II Congresso De Estudos Da Infância, 2017, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: CEI, 2017. p. 675-682. Disponível em: <https://ceiuerj.wixsite.com/estudosdainfancia/texto-completos>. Acesso em: 22/09/2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SILVA, Márcia; BASTOS, Vanilda. **No universo do brincar: a leitura e a escrita por crianças na Educação Infantil.** In: IV Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2019, Belo Horizonte - MG. Anais. Florianópolis: ABALF, 2019. p. 1008-1025. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Anais-VOLUME- 2.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

ZAGHETTO, Ameliana; LAURO, Bianca; AMORIM, Eliza. **Leitura e escrita na educação infantil: perspectivas da formação continuada dos profissionais das creches no município de Juiz de Fora – MG.** In: IV Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2019, Belo Horizonte - MG. Anais. Florianópolis: ABALF, 2019. p. 988-1000. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Anais- VOLUME-1.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

Submissão em: 10/03/2022.
Aceito em: 16/11/2022.

Citações e referências
conforme normas da:

ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CORPOS REDONDOS E POLIEDROS: Manifestações de uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental

Wagner Marcelo Pommer[1]
Gabriella Amorim Araújo Daruix[2]

Resumo: A Geometria se constitui em tema que apresenta potencial para formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental conforme apontam Lorenzato (1995), Curi (2004) e Barbosa (2017). Este artigo objetivou observar e analisar os registros de representação semiótica, conforme Duval (2003), mobilizados por uma professora polivalente em uma sequência de três aulas sobre corpos redondos e poliedros no 5º ano de uma escola da rede pública da cidade de São Paulo no ano de 2016. Para Duval (2015), os registros de representação semióticos se constituem como condição necessária de acesso aos objetos matemáticos, o que os torna essenciais para a preparação das aulas. Na parte metodológica, a pesquisa se efetivou pela observação presencial no 5º ano de uma escola da rede pública da cidade de São Paulo. Os resultados da pesquisa nos revelaram que as conversões entre os registros de representação em língua natural e pictóricos aconteceram de modo implícito pela professora.

Palavras-chave: Registros de Representação Semiótica. Geometria. Professor Polivalente.

ROUND BODIES AND POLYESTERS: Manifestations by a 5th grade teacher of the Elementary School

Abstract: Geometry is a theme that has the potential for teachers continued education in the early years of Elementary School, as pointed out by Lorenzato (1995), Curi (2004) and Barbosa (2017). This paper aims to observe and analyze the records of semiotic representation, according to Duval (2003), mobilized by an Elementary school teacher in a sequence of three classes involving round bodies and polyhedra. To Duval (2015), semiotic representation records are a necessary condition for access to mathematical objects, which makes them essential for the preparation of classes. In the methodological part, the research was carried out by class observation in the 5th year of a public school at São Paulo city. The results of the research revealed that the conversions between the records of representation in natural and pictorial languages occurred implicitly by the teacher.

Keywords: Registers of Semiotic Representation. Geometry. Elementary school teacher.

[1] Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - USP. Mestrado em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Bacharel em Engenharia Mecânica pela Universidade Mackenzie e em Física pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Especialização em Matemática, pela Universidade São Judas Tadeu - USJT. Professor Adjunto na Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. E-mail de contato: wagner.pommer@unifesp.br
[2] Graduada em Licenciatura em Ciências - Matemática pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP - Campus Diadema. E-mail de contato: gabih-araujo@hotmail.com

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14182
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CUERPOS REDONDOS Y POLIEDROS: Manifestaciones de una profesora del 5º año de la Enseñanza Primaria

Resumen: La geometría es un tema que tiene potencial para la formación continua de los docentes de los primeros años de la Enseñanza Fundamental, como lo señalan Lorenzato (1995), Curi (2004) y Barbosa (2017). Este artículo tuvo como objetivo observar y analizar los registros de representación semiótica, según Duval (2003), movilizados por un profesor polivalente en una secuencia de tres clases sobre cuerpos redondos y poliédricos. Para Duval (2015), los registros de representación semiótica constituyen una condición necesaria para el acceso a los objetos matemáticos, lo que los vuelve imprescindibles para la preparación de las clases. En la parte metodológica, la investigación fue realizada por observación presencial en el 5º año de una escuela pública de la ciudad de São Paulo. Los resultados de la investigación revelaron que las conversiones entre las representaciones en lenguaje natural y las pictóricas se dieron implícitamente por parte del docente.

Palabras clave: Registros de Representación Semiótica. Geometría. Profesor polivalente.

Introdução

A Geometria é um campo de estudo presente e obrigatório no currículo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a Base Nacional Curricular Comum, descrita em Brasil (2016), esta área "[...] envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento" (p. 269).

O ensino de Geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um tema que está usualmente ligado ao eixo Espaço e Forma, conforme expresso no documento a que se referem os direitos de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em São Paulo (2016). Neste segmento educacional se pressupõe ações com relação ao espaço, pois vivemos em um mundo geométrico que requer "[...] desenvolver as capacidades de visualização, representação, identificação e conclusão de propriedades de figuras, sejam elas planas ou tridimensionais." (SÃO PAULO, 2016, p. 70).

As pesquisas de pesquisadores como Lorenzato (1995), Curi (2004), Silva (2011) e Barbosa (2017) revelam a insuficiência da formação matemática do professor polivalente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em especial, aquela relacionada à Geometria.

Curi e Pires (2008) destacam que, a partir de meados de 1980, se intensificaram as pesquisas sobre professores em exercício, de modo a "[...] ser relevante compreender o que e como pensam e conhecem os professores e, especialmente, como atuam" (p. 153).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Relacionado ao professor que ensina geometria, Lorenzato (1995) indica diversos fatores que afetam o desempenho deste profissional em sala de aula. Em primeiro lugar o autor coloca a formação acadêmica, no que diz respeito ao conhecimento que o professor tem sobre o conteúdo 'Geometria' é incipiente, principalmente devido à ênfase exagerada em desenvolver aspectos de Álgebra em grande parte dos cursos de licenciatura de Matemática. Um segundo fator advém do apego exagerado dos professores com relação ao livro didático como fonte principal para trabalhar a matemática em sala de aula.

Com relação ao último ponto, Galatti (2006 apud Kluppel; Brandt, 2012) consideram que o livro, um item muito utilizado pelo professor, deveria sofrer um repensar na formação do professor "[...] para que este possa utilizá-lo a partir de seu planejamento e ao longo da construção de sua prática, e não como o seu planejamento e a sua prática" (p.15).

Outros aspectos apontados por Lorenzato (1995) são a exaustão dos professores devido às grandes cargas de trabalho, as deficiências dos cursos de formação inicial e continuada de professores (na Pedagogia e Licenciaturas), que possibilitariam ao futuro professor conhecer bem os elementos do ensino da Matemática.

Nacarato (2019) especifica um elemento importante para a ausência da Geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora se refere à falta de maior fundamentação teórica e metodológica nos materiais destinados a professores, em especial para os polivalentes, de modo a completar as possíveis lacunas que possam existir na formação docente.

Acrescentamos a estas preocupações indicadas os aspectos de melhora na comunicação entre professor e aluno. Neste mote, os registros utilizados pelo professor e a compreensão gerada no aluno na sala de aula são fatores que influenciam a sala de aula, conforme aponta Duval (2003; 2015).

Zuffi (2001) assinala que no ato de ensinar matemática, o professor raramente tem a consciência de considerar a diversidade de registros de representação semióticas necessárias ao ato de lecionar. Esta falta de conhecimento didático sobre a teoria de Duval (2015) pode ocasionar dificuldades aos discentes, caso o professor que ensina Matemática não se atualize sobre os benefícios didáticos que a diversidade de formas de registro de representação pode proporcionar ao ensino desta disciplina.

Este texto objetivou observar e analisar os registros de representação semiótica,

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14182
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

conforme Duval (2003), mobilizados por uma professora polivalente em uma sequência de três aulas sobre corpos redondos e poliedros no 5º ano de uma escola da rede pública da cidade de São Paulo no ano de 2016.

Os registros de representações semiótica e a Geometria

Inicialmente, nos atemos à origem etimológica da palavra 'semiótica'. Assim, realizamos busca de alguns dicionários da língua portuguesa, como Aurélio (2003), onde encontramos que o termo provém do grego *semeîon*, cujo significado é 'signo', e *sêmea*, que também denota 'signo' ou 'sinal'.

No século XX d.C., destaca-se na área da semiótica o trabalho de Charles Sanders Peirce, cientista lógico, que caracterizou esta área como o estudo das relações entre sinais e símbolos e daquilo que eles representam, de modo que a produção de signos configure um processo de significação para um sujeito. Para Peirce (1995), um signo:

> [...] é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa, um signo equivalente. [...] O signo representa alguma coisa, seu *objeto.* Representa esse objeto não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de ideia. (apud COLOMBO; FLORES; MORETTI, 2008, p. 46)

Em particular, o estudo da representação semiótica, na área da Matemática, encontrou suporte em Duval (2003). Para este autor, os objetos matemáticos não são observáveis e nem passíveis de percepção, necessitando de acesso por meio de construções mentais e da utilização de formas registros de representação.

Moretti (2002) aponta que a matemática tem uma grande dependência das formas de representação e manipulação dos objetos com que lida. Uma constatação desse fator se encontra na história, que "[...] mostra vários exemplos em que determinadas noções só puderam alcançar certo nível de desenvolvimento a partir do momento em que uma notação adequada foi criada." (MORETTI, 2002, p. 344).

Moretti (2002) cita o caso da Geometria Analítica atual, com base em René Dèscartes, ramo que somente pode ser adequadamente desenvolvido após se consolidar uma escrita algébrica de suporte adequada, algo que faltava aos antigos precursores gregos que se centravam

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

exclusivamente ao registro da língua natural e ao registro gráfico geométrico.

Considerando-se como fonte os trabalhos de Duval (2003) e Colombo, Flores e Moretti (2008), assumimos, por hipótese, que o trabalho didático com as linguagens matemáticas em sala de aula pode contribuir para a melhoria do ensino da Geometria.

Duval (2015) destaca que uma importante função do professor é "[...] organizar ou de 'gerir' o trabalho dos alunos em sala de aula para que eles possam adquirir os saberes e para dar sentido a essas aquisições" (p. 3).

Na matemática, os objetos existem como construções mentais e são manipulados por meio de signos. No ensino da Matemática torna-se vital "[...] levar em conta o par objeto–representação, uma vez que, para possibilitar a compreensão dos objetos matemáticos é necessário trabalhar com suas representações." (BONOMI, 2007, p.2).

Para Duval (2003), os registros podem estar disponíveis na forma verbal, gráfica, numérica e algébrica, conforme aponta o Quadro 01.

Quadro 01 – Registros de Representação Semiótica

	Representação Discursiva	Representação Não-Discursiva
Registros Multi funcionais	**- Língua natural** **- Associações verbais (conceituais)** **-argumentação/ dedução**	**- Figuras geométricas (dimensão 0, 1, 2 ou 3)** **- Apreensão operatória** **- Construção geométrica**
Registros Mono funcionais	Sistemas de escrita - Numéricas - Algébrica - Simbólicas Cálculo	Gráficos cartesianos - Mudanças de coordenadas - Interpolação /extrapolação.

Fonte: Adaptado de Duval (2003, p. 14).

A hipótese fundamental de Duval (2003) é que a compreensão de um conceito ocorre pela coordenação de pelo menos dois registros de representação semiótica. Para o autor, apesar de familiar aos alunos, o uso da linguagem discursiva é insuficiente para abordar toda a gama de objetos matemáticos e, por este motivo, torna-se necessário a mudança para outros registros de representação semiótica.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para Duval (2003), as mudanças de registros podem ser classificadas em dois tipos. O primeiro é o tratamento, quando as transformações do objeto ocorrem em um mesmo sistema. O tratamento é muito valorizado pela área da Matemática, pois têm um papel intrínseco nas justificações e validações, próprias nas diversas etapas de cálculos numéricos, das demonstrações e deduções baseadas na lógica ou no transformismo algébrico.

O segundo tipo de transformação é a conversão, vital para favorecer a compreensão, que ocorre quando o objeto muda de registro de representação. Um exemplo em Geometria é o reconhecimento de propriedades dos polígonos quando se mobilizam registros de representação verbal e figural (Duval, 2003).

Duval (2003) salienta que a operação de conversão é um patamar essencial para a compreensão em matemática. O autor salienta que a conversão é o lugar em que se opera, em nível cognitivo, a possibilidade de uma conscientização do sujeito em relação ao papel desempenhado por cada registro de representação semiótico mobilizado.

Por meio da Psicologia Cognitiva, Duval (2003) apresentou a ideia de mudança de registros de representação semiótica. *Semiosis* (do grego), para Duval (2003), é a produção ou apreensão de uma representação semiótica e '*noesis'* são as ações cognitivas que tendem a apreender o objeto, como o pensamento, a percepção, a imaginação, dentre outras formas, e que envolvem a compreensão das diferenças, conceitos e propriedades. Conforme aponta Duval (2003), *semiosis* e *noesis* coexistem no processo de compreensão.

Vale ressaltar que o objeto matemático não pode ser confundido com a representação semiótica utilizada, pois cada tipo de registro de representação semiótica permite desenvolver certos aspectos de um objeto. As representações distintas de um objeto:

> [...] não têm evidentemente o mesmo conteúdo. Cada conteúdo é comandado por um sistema pelo qual a representação foi produzida. Daí a consequência de que cada representação não apresenta as mesmas propriedades ou as mesmas características do objeto. Nenhum sistema de representação pode produzir uma representação cujo conteúdo seja completo e adequado ao objeto representado. (DUVAL, 1999, p. 18 apud MORETTI, 2002, p. 347)

No que tange à aproximação com a linguagem do aluno, o registro na língua natural pode acarretar em elementos que causam confusão ou informações ambíguas. O autor coloca que os registros de representação em língua natural não são a definição do objeto, mas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

manifestam um tipo de representação que desenvolve um conteúdo e podem estar em diferentes níveis de aprendizagem.

Coutinho e Moran (2014) relembram que os registros em língua natural são uma representação comumente utilizada nas explicações e exemplificações, definições e formalização das propriedades, tanto no modo da oralidade quanto nos registros escritos no quadro negro durante as aulas.

Para Duval (2003), a coordenação de diferentes registros de representação pelos alunos não ocorre espontaneamente. Daí ocorre a necessidade desse referencial pelo professor da escolaridade básica para que o ele mobilize uma diversidade de registros na aula.

Assim, Duval (2003) aponta que os elementos da teoria permitem ao professor promover em sala de aula explorar uma maior gama de situações que envolvam uma maior variedade dos registros e que são as conversões, as operações cognitivas que aprimoram a compreensão e a formação de significados aos objetos matemáticos.

Para que se favoreça o processo de aprendizagem em Geometria destacamos de Duval (2003 apud KLUPPEL E BRANDT, 2013) alguns pontos pertinentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental: (i) os tratamentos figurais e discursivos devem ocorrer de modo simultâneo e interativo; (ii) devem ocorrer mudanças de dimensão ao passar de uma representação figural dos objetos representados ao discurso.

Na Geometria nos anos iniciais do ensino fundamental destacamos em Duval (1988 apud Moretti 2002) o processo de apreensão perceptiva. Duval (1988 apud Moretti 2002) coloca que a apreensão perceptiva pode ser dividida em duas partes. A primeira, automática e imediata, que é a compreensão das formas e, a segunda, representada pela interpretação dos elementos figurais. A diferença dessas fases é o destaque que cada elemento recebe, seja na fase visual, seja na fase da construção de hipóteses.

Para o referido autor, os discursos utilizados durante a apresentação do conteúdo se correlacionam. A apreensão perceptiva feita em representações figurais está subordinada à apreensão discursiva, como ocorre nas explicações do professor em sala de aula.

A metodologia e os procedimentos metodológicos

A seguir, passamos a descrever os preparativos para a coleta dos dados, indicando os

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

critérios para a seleção do local, a escolha do sujeito de pesquisa e as condições gerais que viabilizaram a realização dessa pesquisa. Para a aplicação desta pesquisa, optamos pela busca de uma escola inserida na Rede Pública de Ensino de São Paulo. A escola selecionada atende aos alunos de primeiro ao oitavo anos, em ambos os turnos.

A pesquisa foi de natureza qualitativa e foi adotada a observação não participante em sala de aula, para tentar compreender os atores envolvidos (Viana, 2003). Neste sentido, focamos nossa análise nos registros de representação semiótica mobilizados em sala de aula considerando os tratamentos e conversões, a moda de Duval (2003), nas aulas sobre corpos redondos e poliedros.

Optamos pela escolha do tema 'Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco, retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera)'. Segundo a Base Nacional Curricular Comum, descrita em Brasil (2016), este tema deve ser trabalhado nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. No Quadro 02 apontamos o trabalho com o tema 'Figuras geométricas espaciais' no 5º ano, foco deste estudo.

Quadro 02 – Proposta de trabalho com o tema 'Figuras geométricas espaciais'.

MATEMÁTICA – 5º ANO	
Objeto do Conhecimento	Habilidade
Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características.	(EF05MA16) Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos.

Fonte: Adaptado de Brasil (2016, p. 291-295).

A nossa opção em acompanhar uma turma do 5º ano permitiria complementar esse tema, pois o referido documento o coloca como essencial para os anos iniciais do Ensino Fundamental, visto as várias retomadas e ampliações inerentes ao assunto apontadas no Quadro 02.

Assim, foi escolhida uma turma do quinto ano, a única do período vespertino, composta por trinta e dois alunos. Acrescentamos que esta escolha em observar o fechamento do tema no 5º ano do Ensino Fundamental ajudaria a compor um quadro para melhor compreender os registros de representação semiótica mobilizados pela professora.

A aproximação com a professora se fez pelo fato dela ter colaborado em atividades de estágio. Houve uma conversa informal com a professora para situá-la sobre os objetivos da pesquisa e pedir permissão para acompanhar o desenvolvimento do tema selecionado. Também, foi realizada uma breve enquete com relação à formação acadêmica e docente, assim como

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

costumava dinamizar os conteúdos da Geometria na sala de aula.

A professora participante desta pesquisa é graduada em Pedagogia. Atualmente, está complementando a formação acadêmica através de uma Licenciatura em Matemática, o que pode lhe proporcionar uma visão mais ampla da área. Ainda, sua formação em Pedagogia lhe favoreceria maior conhecimento em metodologias de diversas disciplinas (português, matemática, história, geografia e ciências), o que abriria espaço para estabelecer conexões didáticas.

Durante as observações em sala de aula foi combinado que os pesquisadores ficariam sentados ao fundo da sala de aula acompanhando três aulas consecutivas, fariam registros fotográficos, em áudio e escritos, ficando estes disponíveis a professora a qualquer momento. Os registros fotográficos foram feitos durante os momentos em que o professor abria espaço para que os alunos anotassem a aula, de modo a possibilitar a aproximação física para o enquadramento da lousa e minimizar a presença dos pesquisadores. Esta escolha possibilitou a revisão das informações, além da análise progressiva dos registros realizados (que foram colocados em quadros).

Tratamento e análise de dados

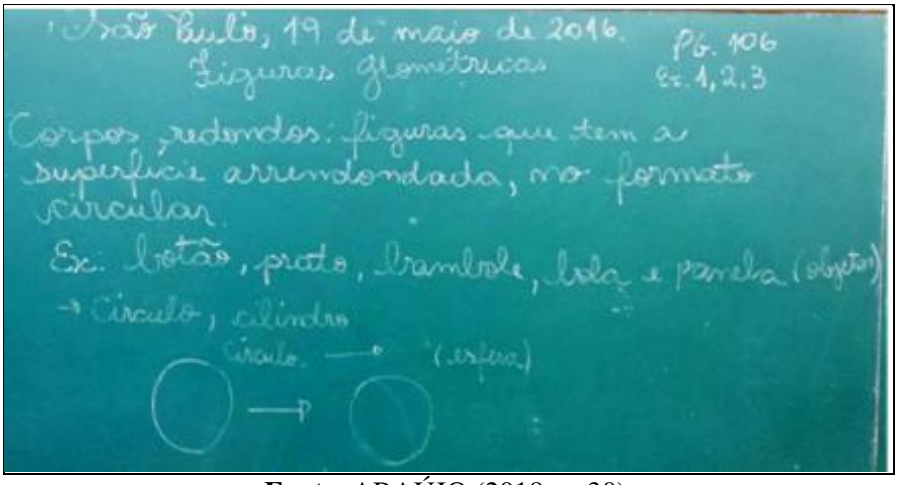
No primeiro dia de nossas observações a professora realizou uma exposição dialogada com os alunos. A professora iniciou o tema conversando com os alunos sobre o termo ‘geometria’, tecendo considerações sobre os termos ‘geo’ (terra) e retomando o tema das medidas, o que possibilitou explorar o termo terrametria.

A seguir, a professora perguntou aos alunos o que eles tinham aprendido sobre geometria. Por meio de registros de representação em língua natural, eles manifestaram que haviam trabalhado principalmente com triângulos, quadrados e retângulos (percebemos que foram os vários quadriláteros notáveis), pirâmides e ‘a bola’ (esfera). Após este resgate dos temas tratados anteriormente, a professora retomou o assunto de figuras geométricas e suas propriedades, começando com os corpos redondos, conforme retratamos no Quadro 03.

Quadro 03 – Registros de representação semiótica sobre ‘corpos redondos’

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação



Fonte: ARAÚJO (2018, p. 30).

À medida que os alunos se manifestavam por meio de registros de representação em língua natural, a professora organizou as falas destes na lousa. Neste ponto, foi realizada a operação de conversão, pela mudança do registro de representação em língua natural para o registro de representação na forma pictórica da noção de corpos redondos (círculo, cilindro e esfera).

Observamos que a professora escreve a denominação esfera (terminologia não manifestada pelos alunos), colocando-a como uma figura tri-dimensional e associando-a informalmente com a forma dimensional (o círculo). Porém, não adentrou ao significado dos termos bi e tridimensional, nem fez correlação com as vistas ou projeções ortogonais.

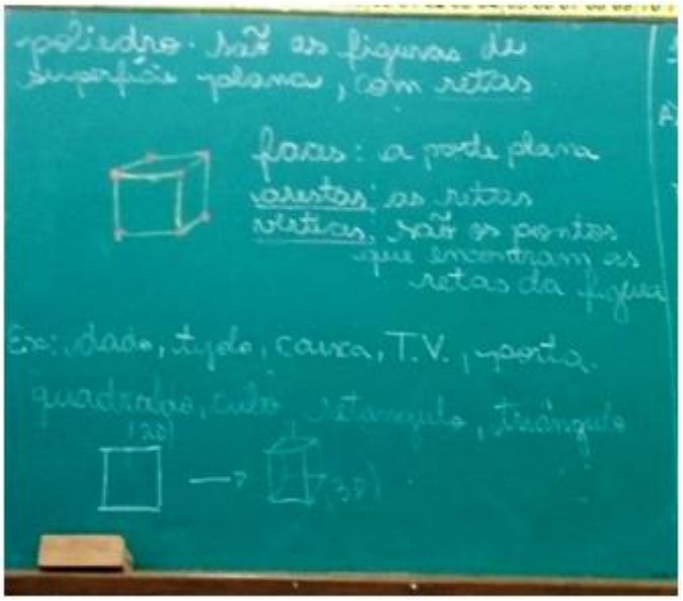
Também, nota-se que as noções sobre corpos redondos são excessivamente voltadas aos sentidos de observação ao mundo físico (prato, bambolê, bola, panela), sem maior aprofundamento conceitual. Ainda, consideramos que houve uma apreensão perceptiva, de maneira simultânea e interativa, pois ocorreu uma interpretação dos objetos e uma conversão de registros (língua natural e pictórica).

No próximo assunto – os poliedros – foram manifestados registros de representação em língua natural, verbalmente e por escrito, na lousa, conforme destacamos no Quadro 04.

Quadro 04 – Registros de representação semiótica sobre ‘poliedros’

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14182
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação



Fonte: ARAÚJO (2018, p. 31).

A professora manteve o padrão anterior, manifestando a conversão entre os registros de representação em língua natural e figural para explicar a noção e algumas propriedades dos poliedros. Além de associar a exemplos pragmáticos, a professora fez uma representação de um cubo para exemplificar visualmente os termos aresta, face e vértice.

Ainda, nota-se novamente a exploração intuitiva da dualidade bidimensional (2D) para a tridimensional (3D), porém não houve prosseguimento neste segmento. Neste ponto, devemos recordar que Duval (2003 apud Kluppel e Brandt, 2013) pontua que devem ocorrer maiores discussões sobre aspectos relativos a dimensão (2-D e 3-D).

A professora não explicou a origem da palavra poliedro, limitando-se a uma noção e descrição das partes do poliedro (face, arestas e vértice). Quanto à noção 'são as figuras de superfície plana com retas', registra-se um erro conceitual de terminologia, pois a mesma considera as arestas (que são segmentos de reta) como retas. Quanto à frase 'são as figuras de superfície plana', esta não retrata a noção matemática de poliedros.

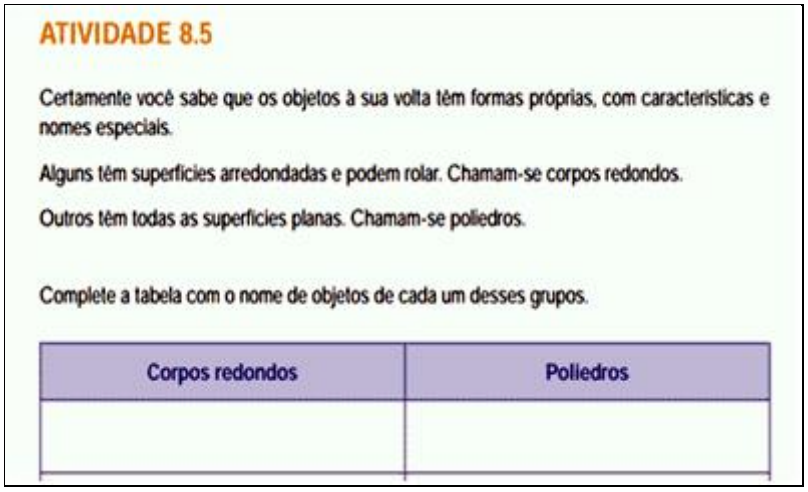
Por último, a professora realizou explicações envolvendo a linguagem corriqueira de objetos (dado, tijolo) para a linguagem matemática, como quadrado/retângulo/cubo. Neste momento, notamos que aconteceu um abuso de descrição, confundindo as representações em 2-D e em 3-D, o que não esclarece este ponto, causando confusão e não ficando claro que os poliedros têm por faces polígonos (o quadrado é um polígono e o cubo um poliedro).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Após a explanação utilizando os registros de representação na língua natural, verbal e pictórico foi realizado um exercício na lousa e alguns exercícios propostos no livro didático EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) para o quinto ano, volume I. No quadro 05 protocolamos uma das atividades desenvolvidas na coleção EMAI (Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Material do aluno), volume 1, desenvolvido pela Secretaria da Educação de São Paulo (2013).

Quadro 05 – Uma atividade encaminhada pela professora



ATIVIDADE 8.5

Certamente você sabe que os objetos à sua volta têm formas próprias, com características e nomes especiais.

Alguns têm superfícies arredondadas e podem rolar. Chamam-se corpos redondos.

Outros têm todas as superfícies planas. Chamam-se poliedros.

Complete a tabela com o nome de objetos de cada um desses grupos.

Corpos redondos	Poliedros

Fonte: SÃO PAULO (2013, p.59).

Observamos que os exercícios pediam para que os alunos identificassem e catalogassem entre os objetos da sala de aula quais eram corpos redondos ou poliedros, por meio do registro de representação semiótico em língua natural.

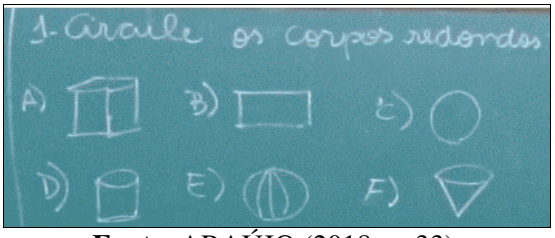
Mais adiante, a partir de um enunciado em registro de representação verbal e pictórico, a professora solicitou que os alunos identificassem entre os desenhos quais eram corpos redondos (Quadro 06). No enunciado deste exercício há figuras em duas e em três dimensões.

Novamente ressaltamos que este tipo de atividade confunde os alunos, visto que não esclarece as particularidades dos registros de representação figurais em 2-D e em 3-D, nem as correlações entre estas dimensões, algo que deveria ser desenvolvido.

Quadro 06 – Atividade solicita em lousa pela professora

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14182
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação



Fonte: ARAÚJO (2018, p. 33).

Na aula seguinte, a professora polivalente solicitou aos alunos que pegassem nas prateleiras os materiais montados na aula de educação artística e formassem grupos. Posteriormente, solicitou que a eles que identificassem a quantidade de arestas, faces e vértices de cada material e diferenciassem os tipos de forma geométrica (ver Quadro 07).

Quadro 07 – Formas Geométricas montadas pelos alunos.



Fonte: ARAÚJO (2018, p. 33).

Vale pontuar que, no dia anterior a esta atividade descrita no Quadro 07, os alunos montaram com a professora de artes algumas planificações. Os modelos em papel se encontram em anexo no livro de matemática EMAI (SÃO PAULO, 2013, p. 129).

Os alunos efetivaram a contagem quantidade de arestas, faces e vértices dos poliedros em grupo, e os alunos utilizaram do registro escrito de representação em língua natural para realizar a atividade proposta.

Apesar de ser interessante a questão multidisciplinar dessa atividade, Duval (2003) relata a importância dos tratamentos serem realizados de forma simultânea. Porém, neste caso, a atividade artística se limitou a montagem e nomenclatura, e foi realizada não simultaneamente com a aula de Matemática.

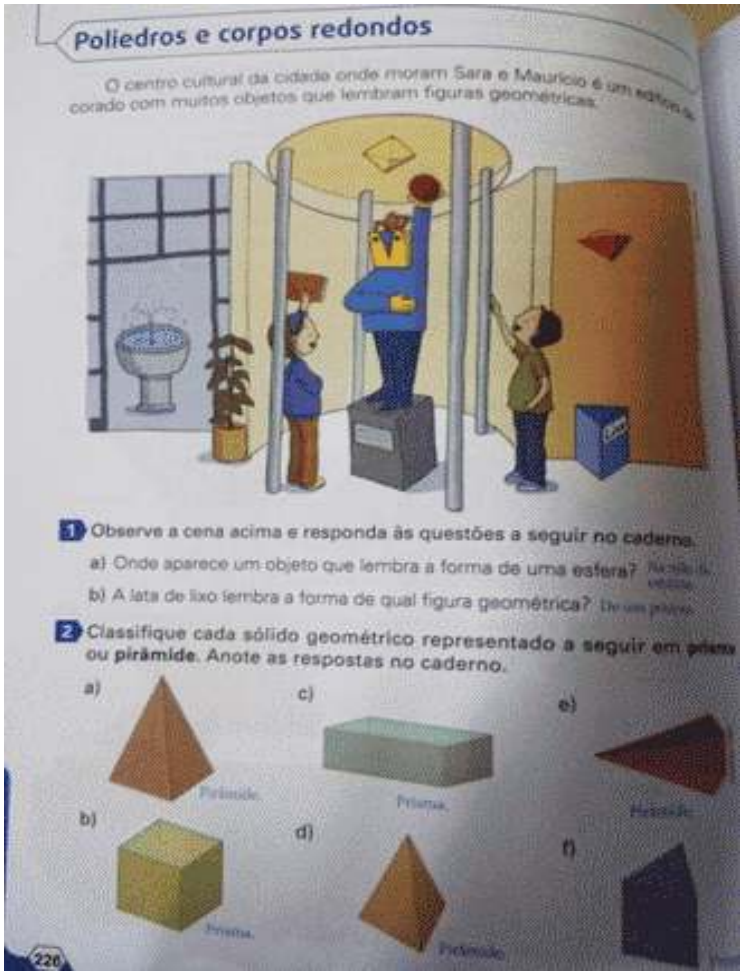
No desenvolvimento da aula, a professora entendeu que era necessária a complementação de exercícios. Deste modo, selecionou atividades retiradas do livro 4, da

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

coleção ‘Aprender Juntos’, de Leite e Taboada (2013), conforme o Quadro 08.

Quadro 08 – Exercícios 1 e 2 sobre Poliedros e Corpos redondos.



Fonte: LEITE; TABOADA (2013, p. 226).

Nos Exercícios 01 e 02 o enunciado proporcionava um registro de representação pictórico (desenhos idealizados) contendo poliedros e corpos redondos em forma de objetos, sendo que os alunos deveriam encontrá-los e identificá-los de acordo com a forma geométrica, manifestando registros de representação em língua materna.

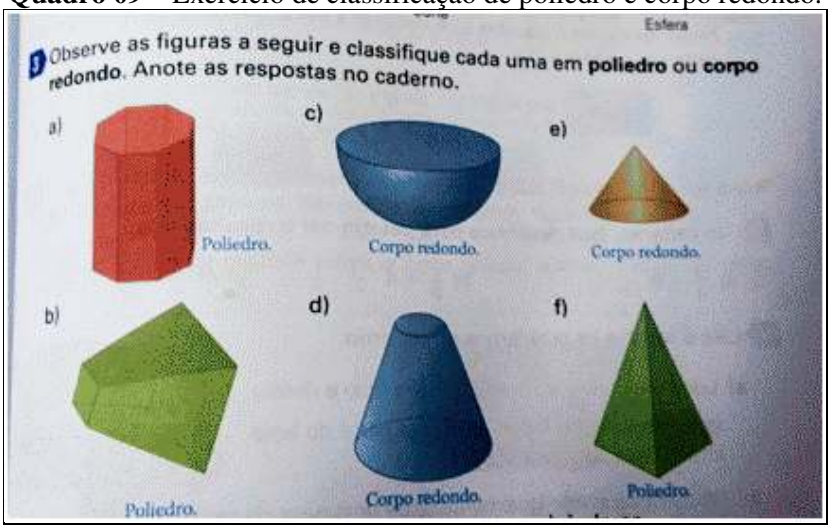
Ressaltamos que entre as questões (Quadro 08) estavam perguntas como “Onde aparece um objeto que lembra a forma de uma esfera”? (LEITE; TABOADA, 2013, p. 226). Esse tipo de atividade pode auxiliar o aluno a estabelecer relações entre o conhecimento matemático e o ambiente, conforme objetivo sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, descrito em Brasil (1998).

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14182
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No Quadro 09, a professora solicitou que os alunos realizassem o Exercício 03, da mesma coleção anteriormente descrita.

Quadro 09 – Exercício de classificação de poliedro e corpo redondo.



Fonte: LEITE; TABOADA (2013, p. 227).

Este exercício solicitava a associação dos registros de representação figurais em 3-D com a terminologia matemática 'poliedro, pirâmide, prisma e corpo redondo', o que caracterizam os registros de representação em língua materna. Acreditamos que esse tipo de exercício busca a fixação da relação dos conceitos com a nomenclatura, o que configura uma operação de conversão.

Nesta ocasião, percebemos certa dificuldade por parte dos alunos para responder sobre o conteúdo, sendo necessário que a professora fornecesse explicações adicionais para diferenciar corpos redondos e poliedros.

Vale ressaltar que as atividades anteriormente propostas eram discutidas em sala de aula e, em momento posterior, corrigidas de forma individual nos cadernos dos alunos. Ao final da segunda aula a professora mobilizou uma discussão coletiva, por meio do registro de representação na língua natural na forma verbal, revisando os conceitos apresentados na sala.

Na terceira aula a professora polivalente retomou a noção de construção dos sólidos iniciados na aula de Educação Artística e fez uma síntese, por meio dos registros de representação verbal na língua natural, na forma verbal e na forma pictórica.

Para desenvolver a aula, inicialmente a docente retomou a história das pirâmides do

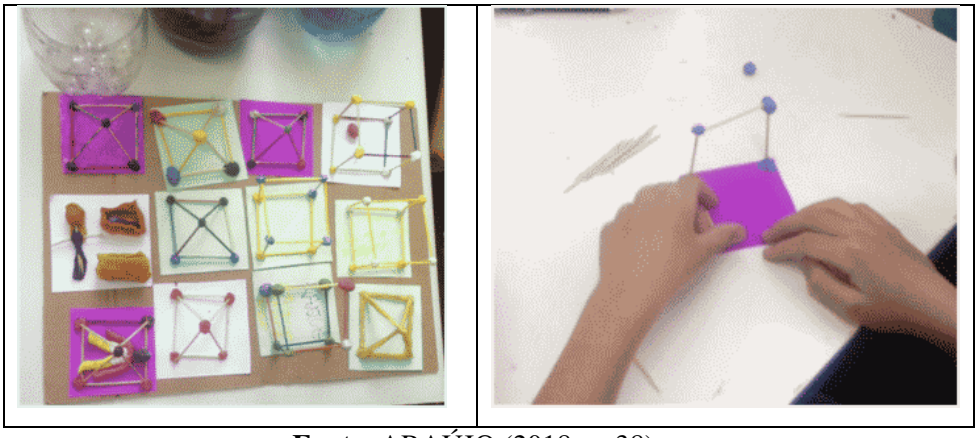
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Egito em slides. No decorrer, propôs uma etapa da montagem de uma pirâmide de base quadrada com massa de modelar e palitos. Esses materiais eram limitados, por isso a professora pediu aos alunos que contassem quantas arestas e quantas linhas deveriam ter o sólido, para poderem pegar a quantidade exata de palitos e massinha nas prateleiras da sala de aula.

Esta proposta de prospecção teórica sobre a quantidade de material a ser necessária acessa a dualidade entre o eixo 'Grandezas e Medidas' com o eixo 'Numeros e Operações', proposto na Base Nacional Curricular Comum em Brasil (2016). Além disto, constitui uma atividade do pensamento necessária para se descolar dos conhecimentos espontâneos e caminhar para a construção dos conhecimentos científicos. O Quadro 10 mostra algumas etapas desta montagem pelos alunos.

Quadro 10 – Material confeccionado com palitos e massa de modelar.



Fonte: ARAÚJO (2018, p. 38).

Essa atividade contempla a matriz de referências da Base Nacional Curricular Comum, descrita em Brasil (2016), que pondera a necessária identificação de propriedades dos poliedros, relacionando assim as figuras tridimensionais e as planificações bi-dimensionais. Neste caso, há uma operação de tratamento, pois as mobilizações de registros de representação são figurais (2-D e 3-D).

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14182
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Análises globais

Para as análises globais consideramos três categorias, representadas no Quadro 11.

Quadro 11 – As três categorias para as análises globais.

Categoria 01	A professora realiza tratamentos ou conversões a moda de Duval (2003) (Quais os tratamentos e conversões que a professora mobiliza durante as aulas?);
Categoria 02	As relações entre o conteúdo e o ensino do tema (A professora conhece metodologias sobre o tema, propõe explicações e tarefas que favoreçam os tratamentos ou conversões?)
Categoria 03	Uso correto das linguagens (A professora utiliza definições, conceitos e terminologias, e as faz de que modo?)

Fonte: Os Autores.

Na categoria 01 (Quais os tratamentos e conversões que a professora mobiliza durante as aulas?), concluímos que nos momentos em que a professora inicia, desenvolve ou sintetiza os elementos geométricos nas aulas, a forma de trabalho didático se faz por meio do registro de representação em língua natural na forma verbal e escrita associada ao registro de representação figural, configurando uma operação de conversão.

Somente em uma atividade na aula 03 (Quadro 10) ocorreu a operação de tratamento, quando houve uma proposta de modelagem. Deste modo, na categoria 01, configurou-se dez atividades de conversão utilizando-se os registros de representação em língua natural e figural e uma operação de tratamento por meio de mobilizações em registros de representação figurais (2-D e 3-D).

Na categoria 02 (A professora conhece metodologias sobre o tema, propõe explicações e tarefas que favoreçam os tratamentos ou conversões?), consideramos que a professora possui certo conhecimento didático sobre as metodologias envolvendo o tema. Notamos uma postura não diretiva para as aulas, visto que a professora busca trazer os conhecimentos cotidianos dos alunos para a sala de aula e favorecer uma exposição dialogada com os alunos. Também é relevante que a professora não inicia a aula copiando os temas na lousa, mas faz os registros à medida que os alunos se manifestam. Observa-se também a proposta de modelagem, que traz um viés de Matemática Experimental para a aula, diversificando o sólido montado com estruturas vazadas com os sólidos obtidos por meio da planificação a partir de um modelo pré-preparado em papel.

Porém, quanto às operações de tratamento e conversão, julgamos que a professora não

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

tem consciência disso para a preparação das aulas. Para esta afirmação nos apoiamos em uma conversa com a professora, após o término da 3ª sessão de observação, momento em que perguntamos se ela conhecia a Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Duval.

A professora polivalente nos disse que havia cursado a disciplina de Didática da Matemática, onde foram expostas considerações sobre este tema. Porém, para preparar as aulas no ofício de professora não fazia uso destes, mas se embasava nos livros didáticos e em alguns sites da rede global de comunicações.

Por último, na categoria 03 (A professora utiliza definições, conceitos e terminologias, e as faz de que modo?), percebemos dificuldades com o uso das nomenclaturas e não há o desenvolvimento satisfatório das noções, se limitando aos conceitos espontâneos dos alunos. Neste sentido, em face ao relato da formação em Licenciatura em Matemática da professora concluímos que o curso não contribuiu para um melhor conhecimento matemático do tema desenvolvido.

Isto traz a tona alguns dos diversos fatores que afetam o desempenho do professor em sala de aula, expressos em Lorenzato (1995). O autor apontava para ao parco conhecimento da Geometria advinda da formação acadêmica, pois os cursos de Licenciatura em Matemática geralmente enfatizam conteúdos ligados a Álgebra. Lorenzato (1995) ainda indicava que os professores centram a elaboração das aulas no livro didático, como fonte principal para o desenvolvimento dos temas da Matemática em sala de aula. É notório que essa descrição de Lorenzato (1995) se enquadra no que foi constatado nos registros da professora analisada.

Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa reforçam a hipótese que é importante para o professor conhecer sobre os processos cognitivos de transformação e conversão dos registros de representação semiótica. Conforme aponta Duval (2003), eles não acontecem de forma espontânea e clara, o que dificulta o objetivo maior da Educação, que é a busca de autonomia para que o sujeito adquira conhecimento.

Retomamos aqui as preocupações presentes em Curi e Pires (2008), Silva (2011) e Barbosa (2017), autores que destacam uma melhor formação de professores, pois ainda existem lacunas conceituais (relativo ao saber matemático) e didáticas (o que, como e quando ensinar)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

os tópicos de Geometria, o que demanda um repensar do currículo dos cursos de Pedagogia e Licenciatura com relação a uma melhor integração entre estes aspectos.

Kluppel e Brandt (2012) argumentam que o apelo ao uso do livro didático pelo professor é um fator de entraves a conscientização e autonomia do professor para articular os conhecimentos teóricos obtidos na formação acadêmica e a prática do professor em sala de aula. Nesse sentido, os autores consideram que o conhecimento envolvendo os registros de representação semiótica são um grande aliado nesse processo de apropriação dos processos de concepção de uma aula significativa, do ponto de vista cognitivo.

Em síntese, os registros de representações semióticas propostos por Duval (2003, 2015) são um grande suporte para melhoria da apreensão matemática, em especial do ponto de vista cognitivo. A grande vantagem em promover a compreensão por meio dos registros de representação semióticos é que ela não se limita a uma determinada fase da vida acadêmica, mas pode prover uma autonomia para a aquisição dos saberes em qualquer fase da vida, tanto por alunos como para professores.

Nesse mote, sugerimos pesquisas envolvendo a formação continuada de professores em Geometria que estimulem a compreensão e o uso dos registros de representação semiótica, como forma de apoio a concepção didática das aulas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gabriela Amorim. **Os registros de representação semiótica mobilizados na exposição da aula do professor de matemática no ensino fundamental.** 2018. 49f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura em Ciências, Universidade Federal de São Paulo, Diadema, 2018.

BARBOSA, Aline Pereira Ramirez. **Formação continuada de professores para o ensino de Geometria nos anos iniciais**: um olhar a partir do PNAIC. 2017. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

BONOMI, Maria Cristina. Matemática: Objetos e representações**. In: Anais ...** Seminários de Estudo em Epistemologia e Didática (SEED). Faculdade de Educação/USP, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (2ª versão)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: SEMT/MEC,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

1998.

COLOMBO, Janecler Aparecida Amorim; FLORES, Claudia Regina; MORETTI, Méricles Tadeu. Registros de representação semiótica nas pesquisas brasileiras em educação matemática: pontuando tendências. **ZETETIKÉ**, Campinas, v. 16, n.29, p. 41-72, 2008.

COUTINHO, Dayane Moara; MORAN, Mariana. Ensinando polígonos por meio de várias representações: Uma experiência com alunos do 6º Ano. **In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, v.12, 2014, Campo Mourão/PR.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes**: uma análise de conhecimentos para ensinar matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CURI, Edda; PIRES, Celia Maria Carolino. Pesquisas sobre a formação do professor que ensina matemática por grupos de pesquisa de instituições paulistanas. **Educ. Mat. Pesqui**., São Paulo, v. 10, n. 1, p. 151-189, 2008.

DUVAL, Raymond. Mudanças, em curso e futuras, dos sistemas educacionais: Desafios e marcas dos anos 1960 aos anos ... 2030! **REVEMAT**. Florianópolis (SC), v.10, n. 1, p. 1-23, 2015.

DUVAL, Raymond. Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática. In: **Aprendizagem em Matemática**. MACHADO, S. D. A. (org.). 2. ed. Campinas: Papirus, 2003. Cap1, p.11-33.

KLUPPEL, Gabriela Teixeira; BRANDT, Célia Finck. Reflexões sobre o Ensino da Geometria em livros didáticos à luz da teoria de representações semióticas segundo Raymond Duval. **In: IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2024/258 > Acesso em: 12 set. 2020.

LEITE, Ângela; TABOADA, Roberto. **APRENDER JUNTOS:** Matemática 4. São Paulo: Edições SM. 2013.

LORENZATO, Sergio. Por que não ensinar geometria? **Educação Matemática em Revista** - SBEM, Campinas, SP; UNICAMP, n. 4, p. 3-13, 1995.

MORETTI, Méricles Tadeu. O papel dos registros de representação na aprendizagem de matemática. **Contrapontos**, Itajaí, v.2, n. 6, p.344-362, set/dez. 2002.

NACARATO, Adair Mendes. Diálogos entre a Pesquisa e a Prática Educativa. **In: Anais ...** IX ENEM (Encontro Nacional de Educação Matemática). Belo Horizonte: SBEM, 2007.

SILVA, Silvana Holanda. **Conhecimento de professores polivalentes em geometria:** contribuições da teoria dos registros de representação semiótica. 2011. 167 f. Dissertação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2011.

SÃO PAULO. **Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autoral:** Matemática (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria). SME/COPED, 2016.

SÃO PAULO. **EMAI** (Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Material do aluno). 5º ano. Secretaria da Educação: Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, 2013, v. 1.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Metodologia da observação**. Brasil: Plano Editora, 2003.

ZUFFI, Edna Maura. Alguns aspectos do desenvolvimento histórico do conceito de função. **Educação Matemática em Revista**, ano 8, n. 9/10, p.10-16, abr. 2001.

Submissão em: 11/02/2022
Aceito em: 30/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

RESENHA DE LIVRO

Suzaneide Oliveira Medrado[1]

A UNIVERSIDADE FORA DO ARMÁRIO: Inclusão educacional e estresse acadêmico

TOMASINO, Diego; LANUQUE, Alejandro. **A universidade fora do armário: Inclusão educacional e estresse acadêmico**. Buenos Aires: Edições nosso conhecimento, 2021.

O autor Alejandro Lanuque é Phd em Psicologia, professor titular, diretor acadêmico de cursos de Pós-graduação da *Universidad de Flores*- Argentina e pesquisador com ênfase na temática do estresse acadêmico. Diego Tomasino é MBA, treinador executivo e fundador do *coachmap*, autor de livros também na temática do estresse com ênfase no ambiente empresarial.

O livro compreende seis capítulos e um breve prefácio que faz uma apresentação da temática, tratando das crescentes demandas do mundo globalizado, dos recursos tecnológicos cada vez mais inseridos nas universidades e das possibilidades de ampliação de cursos e clientela, que as configuram como um espaço cada vez mais diverso, mais desafiador e também causador de estresse, já que nem sempre as diferenças são aceitas e respeitadas. Diante desse cenário, a universidade precisa estar aberta para a recepção e inclusão das novas e crescentes demandas de estudantes.

O capítulo 1 trata dos novos cenários mundiais acentuados pela globalização, cuja informação ganha lugar de destaque, e, portanto, gera impactos nas universidades; na maneira como se organizam para atender às exigências do mercado, na busca de parcerias internacionais para garantir ascensão e estabilidade face à concorrência, e por outro lado, a necessidade de atender as novas demandas de estudantes, inclusive das novas gerações que são familiarizadas com as novas tecnologias da informação, exigindo também uma cultura organizacional de respeito às diferenças de credo, raça, gênero, dentre outros aspectos socioculturais.

O tema do segundo capítulo são as crenças e as representações sociais, que por vezes sustentam os preconceitos com relação a alguns grupos e dificultam a convivência no ambiente de interação. Tais crenças muitas vezes são perpetuadas de maneira automática por pensamentos

[1] Pós-doutora pela Universidad de Flores - UFLO (Argentina). Doutora em Psicologia Social pela Universidad John F. Kennedy - UK (Argentina). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB. Professora na rede de ensino da Secretaria Estadual de Educação da Bahia- SEC/BA e na Rede de ensino de Queimadas/BA. E-mail de contato: suzymedrado@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

distorcidos de pessoas de um determinado grupo, que direcionam as demais e perpetuam preconceitos, levando as "vítimas" a atitudes pacíficas de submissão e até mesmo de negação de pertença a determinado grupo, quando este não é bem avaliado socialmente. Ademais, o capitulo refere-se ao professor em sua prática, que também assume percepções arriscadas que por vezes categorizam o aluno e desenvolve pré-conceitos difíceis de serem superados.

No terceiro capítulo o livro aborda o tema da Universidade inclusiva e a gestão da Universidade. Nesse sentido, a inclusão não seria apenas centrada no respeito às diferenças, porque essa já é uma premissa essencial, assegurada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas é imprescindível que a universidade pratique a equidade, que dê oportunidades iguais a todos, independente das diferenças de raças, religião, orientação sexual, dentre outras. É importante que todos sejam acolhidos e sintam-se pertencentes à Universidade, para que possam colocar em prática todas as suas potencialidades humanas e produtivas.

O quarto capítulo trata do processo de ensino-aprendizagem, dos aspectos subjetivos que estão presentes, bem como dos fatores estressores. A dinâmica desse processo desencadeia alguns fatores emocionais que podem beneficiar ou prejudicar o rendimento dos estudantes. A avaliação, por exemplo, é um fator estressor, frente a ela, alguns estudantes são movidos pela ansiedade e nervosismo, que podem prejudicar o rendimento. A educação é marcada pelo nível das relações, por um encontro de subjetividades, assim, é imprescindível a relação entre o professor e o aluno, não somente para mediar produção de conhecimentos, mas para estabelecer diálogos e vínculos que fortaleçam e gerem confiança e autoconfiança, a fim de propiciar aos estudantes, resultados que atendam de fato aos anseios transcendentes.

O capítulo 5 apresenta algumas práticas para criação de um ambiente diversificado e mais equitativo, tais como partilhar ideias e opiniões com pessoas de diferentes áreas, a fim de diversificar as ideias, construir código de ética de respeito e valorização às diferenças, valorizar diferentes pessoas da instituição, bem como fortalecer esses valores em campanhas gráficas, por meio do uso de linguagem inclusiva. De acordo com os autores, também é importante evitar a linguagem que carrega determinantes de gênero e substitui-las por outros termos mais genéricos que expressem igualdade de oportunidades.

É necessário ainda atentar e cuidar das imagens e da combinação destas com a comunicação escrita para que sirvam ao objetivo final de fornecer mensagens baseadas na

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.13989
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

igualdade entre mulheres e homens, bem como a inclusão de pessoas LGBTQ e outras comunidades menos representadas. Este capítulo apresenta ainda um guia prático para medir a diversidade e inclusão dos grupos, especialmente de gênero, orientação sexual, origem étnica, idade, capacidades funcionais, tendo como foco a inclusão da comunidade LGBTQ, que avalia desde o mapa de diversidade, até as medidas internas e externas de inclusão.

O capítulo 6 sugere a importância da formação de professores como coachs de carreira, a fim de que sejam desenvolvidas algumas habilidades e competências pessoais que potencializem os professores para serem mediadores de relações interpessoais mais inclusivas nos espaços das universidades. As competências emocionais de escuta e empatia têm papel de destaque, já que propiciam ambientes mais saudáveis e de respeito às diferenças.

A breve conclusão reforça a importância das universidades propiciarem ambientes mais inclusivos, dada a sua importância para potencializar o processo formativo profissional dos estudantes. Mas também ressalta que ela não é a única responsável, há também características individuais, sociais, familiares que influenciam nos resultados; os estudantes também precisam se dedicar ao seu processo de formação. É necessário pensar ainda sobre os benefícios de se construir um ambiente integrativo, inclusivo que de fato contribua para a formação de profissionais com essas mesmas características, que sejam potencializadores de uma cultura de paz e respeito às diferenças.

As referências do livro são recentes, com equilíbrio entre fontes de livros e artigos. Esta é uma obra de interesse da gestão educacional, empresarial, professores, psicólogos e outros profissionais, uma vez que os temas abordados precisam estar no centro dos valores de todas as áreas e organizações. No tocante à educação essas temáticas precisam ser o foco não somente no âmbito universitário, mas em todos os níveis, já que a promoção da inclusão e equidade precisa iniciar nas primeiras etapas escolares.

Submissão em: 07/03/2022.
Aceito em: 05/05/2022.

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.13989
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.