

Almanaque de **Formação** **Continuada** do Professor

VOLUME 5

Organizadores:

Ana Christina de Sousa Damasceno
Elizângela Ataíde de Souza
Sérgio Nunes de Jesus

Coordenador:

Sérgio Nunes de Jesus

Coleção
Ciência Aberta
Volume n° 25



Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Ana Christina de Sousa Damasceno
Elizângela Ataíde de Souza
Sérgio Nunes de Jesus
(Organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ALMANAQUE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

VOLUME 5

Coleção Ciência Aberta
Volume 25

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2024

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

A444

Almanaque de formação continuada do professor - v. 5 / Ana Christina de Sousa Damasceno, Elizângela Ataíde de Souza, Sérgio Nunes de Jesus (Organizadores) – Curitiba: CRV, 2024. 192 p. (Coleção: Coleção Ciência Aberta, v. 25)

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-5731-3

ISBN Físico 978-65-251-5734-4

DOI 10.24824/978652515734.4

1. Educação 2. Análise do Discurso 3. Formação de Professores 4. Língua – Linguagem I. Damasceno, Ana Christina de Sousa, org. II. Souza, Elizângela Ataíde de, org. III. Jesus, Sérgio Nunes de, org. IV. Título V. Coleção: Coleção Ciência Aberta, v. 25.

CDU 37

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

1. Educação - 370

2024

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV

Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
 Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
 Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
 Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
 Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
 Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
 Carmen Tereza Velanga (UNIR)
 Celso Conti (UFSCar)
 Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
 Trés de Febrero – Argentina)
 Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
 Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Élsio José Corá (UFSF)
 Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
 Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
 Gloria Fariñas León (Universidade
 de La Havana – Cuba)
 Guillermo Arias Beatón (Universidade
 de La Havana – Cuba)
 Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
 João Adalberto Campato Junior (UNESP)
 Josania Portela (UFPI)
 Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
 Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Luciano Rodrigues Costa (UFV)
 Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
 Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
 Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Simone Rodrigues Pinto (UNB)
 Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
 Sydione Santos (UEPG)
 Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
 Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)
 Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
 Andréia N. Militão (UEMS)
 Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
 Barbara Coelho Neves (UFBA)
 Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
 de Trés de Febrero – Argentina)
 Cristina Maria D’Avila Teixeira (UFBA)
 Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
 Eliane Rose Maio (UEM)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Fauston Negreiros (UFPI)
 Francisco Ari de Andrade (UFC)
 Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
 Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
 Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
 Inês Bragança (UERJ)
 José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
 Jussara Fraga Portugal (UNEB)
 Kilwamy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
 Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Mighian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
 Mohammed Elhajji (UFRJ)
 Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
 Najela Tavares Ujje (UNESPAR)
 Nilson José Machado (USP)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Sílvia Regina Canan (URI)
 Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
 Sonia Maria Chaves Heracemiv (UFPR)
 Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
 Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
 Vera Lucia Gaspar (UDESC)

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

Parecer e revisão por pares: Educação / Linguística

Linhas de pesquisa: Educação e Estudos Culturais; Língua(gem) e ideologia;
Práticas Educativas, Educação Profissional e Linguagem

Obra de referência nas áreas: Educação e Língua(gem)

Natureza do texto: Produção científica

Leitor preferencial: Ensino superior

Origem da obra: Produção de conhecimento

Inovação: Formação de professor

Relevância: Científica

Impacto: Ciência & Tecnologia

A presente obra é um dos frutos da cooperação científica entre os grupos de pesquisa *Práticas Discursivas na Amazônia*, vinculado ao IFRO, e *Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas*, vinculado à UNIFAL-MG, ambos certificados pelas instituições junto ao CNPq. A cooperação de uma década e meia, precisamente, 15 anos – entre esses dois grupos têm gerado projetos de ensino, pesquisa e de extensão, assim como a produção de um grande número de obras técnicas, científicas, artigos, resenhas e apresentações nacionais e internacionais com pesquisas pautadas nas áreas de língua(gem), educação e cultura.



Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SUMÁRIO

PREFÁCIO	
ESCOLA: ambiente de disputas de poder.....	13
<i>Celso Ferrarezi Junior</i>	

PARTE I LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

LINGUÍSTICA APLICADA E NORMATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	21
--	----

Sérgio Nunes de Jesus
Celso Ferrarezi Junior
Elizângela Ataíde de Souza

DOI: 10.24824/978652515734.4.21-36

ANÁLISE DE/DO DISCURSO: interrelações na língua(gem).....	37
---	----

Simone Matia da Silva
Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652515734.4.37-50

POBRE LÍNGUA PORTUGUESA!: ela jaz no chão escolar – considerações discursivas acerca da “linguagem neutra” em uma postagem de rede social	51
---	----

Mikael Rios Sanches Frões
Rafaella Elisa Santos Rolim Miranda Brito

DOI: 10.24824/978652515734.4.51-64

LEITURA E ESCRITA: uma análise do processo da aquisição da linguagem durante a pandemia da covid-19	65
--	----

Ana Christina de Sousa Damasceno

DOI: 10.24824/978652515734.4.65-80

PARTE II CIÊNCIAS HUMANAS

A SALA DE AULA COMO UM CAMPO DE POSSIBILIDADES PARA INVESTIGAÇÕES: uma percepção a partir do programa de residência pedagógica 81

Antonieta Miguel

Edelaine Nobre da Silva

Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho

Leandra Maria de Souza

Maria Aparecida Silva Costa

DOI: 10.24824/978652515734.4.81-96

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: reflexões sobre conceitos, métodos e aportes metodológicos 97

Sérgio Nunes de Jesus

Jorge Luís de Freitas Lima

Alberto Alves Teixeira

DOI: 10.24824/978652515734.4.97-114

CONTRAPONTO E MEMÓRIA: intolerância e liberdade religiosa 115

Reginaldo Conceição da Silva

Sérgio Nunes de Jesus

Nara Dantas de Azevêdo

Bruna Caroline Farias Alves

DOI: 10.24824/978652515734.4.115-132

A EFETIVIDADE DA LEI 14.519/23: memória e representação cultural..... 133

Elizângela Ataíde de Souza

Sérgio Nunes de Jesus

Reginaldo Conceição da Silva

Ingrid Leticia Menezes Barbosa

DOI: 10.24824/978652515734.4.133-150

PARTE III CIÊNCIAS DA SAÚDE

A OZONIOTERAPIA COMO ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM ÀS PESSOAS COM ÚLCERA DIABÉTICA..... 151

Analua Pereira Nunes de Jesus

Gabryella Sousa de Araújo

DOI: 10.24824/978652515734.4.151-166

PARTE IV
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: olhares e reflexões 167

Ricardo Dionizio de Almeida

Jorge da Silva Werneck

Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652515734.4.167-178

ÍNDICE REMISSIVO 179

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 183

SOBRE OS AUTORES 185

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PREFÁCIO

ESCOLA: ambiente de disputas de poder

Celso Ferrarezi Junior

Alfenas-MG, 1 de novembro 2023

Quando nos habituamos a alguma coisa, costumamos perder de vista suas características mais importantes. Ao visitar o Parque Nacional da Serra da Canastra, reconhecidamente um dos mais belos conjuntos paisagísticos do Brasil, tive a oportunidade de conversar com alguns moradores ali nascidos e ouvir deles, estarrecido, que não viam “nada demais” no local. Para eles, os paredões de pedra, os campos de altitude infindáveis e as dezenas de cachoeiras são coisas comuns, do seu dia a dia, que não despertam mais qualquer senso de exclusividade por sua beleza extrema. É um exemplo excelente para nos mostrar o que acontece com os professores em relação às escolas.

Escolas são ambientes de disputa de poder. É evidente que, em um país em que se vota a partir dos dezesseis anos, toda a clientela escolar acima dessa idade é uma clientela eleitora. Ademais, todos os que estão abaixo dessa idade são influenciadores dos pais – e isto a ciência sociológica já provou há muito tempo: sim, os filhos influenciam o comportamento dos pais tanto ou mais do que os pais conseguem influenciá-los. Logo, uma escola com mil alunos, quando consideramos pais, avós, tios, cuidadores e os próprios alunos, pode representar mais de 5 mil eleitores potenciais. Cinco mil eleitores nunca passariam despercebidos em um país que elege vereadores com cinquenta votos em algumas cidades.

É assim que a disputa de poder social se torna uma verdadeira guerra dentro da escola e o professor, obviamente, é a peça chave dessa disputa. É sobre a cabeça do professor que se estabelece o campo e batalhas. Ele é vigiado pelo que faz, pelo que diz e até pelo que diz pensar. Há tentativas infindáveis de controlá-lo, de obrigá-lo a falar bem do Sistema e dos governantes, do diretor da escola (que já sonha em ser secretário de educação ou vereador), da Secretária de Educação (que já sonha em ser deputada o vice-prefeita), enfim, a usar sua autoridade professoral para o reforçamento da ideia de que manter *status quo* como ele está é essencial para a “sobrevivência sadia da sociedade”.

Parece uma contradição, mas não é. Projetos como a “Escola sem Partido” ou ações repressivas contra professores que têm ideias distintas daquelas defendidas pelo grupo social dominante não são iniciativa para impedir que

os professores “façam a cabeça” dos alunos. Muito pelo contrário! São iniciativas que incentivam, buscam, tentam obrigar o professor a “fazer a cabeça” dos alunos, mas, é claro, com as ideias dominantes, aquelas que sustentam a “pátria” e os bons costumes, as mesmas que estão na BNCC e nas postagens dos “patriotas” de plantão. Essas iniciativas de silenciamento do professor não têm nada a ver com neutralidade educacional e de conteúdos, mas são formas de escravização da ação magisterial, de retirar do *magister* a possibilidade de reger a orquestra.

E, como disse, os professores estão tão acostumados ao ambiente escolar e a essas tensões que esquecem que a escola é um ambiente de disputa de poder e que eles, os professores, são o alvo principal dessa disputa. Por consequência, esquecem o poder que têm e se acomodam à situação do cotidiano escolar.

Há alguns anos, tive que escrever um texto para um grupo de professores (o texto foi intitulado *A Memória da Corrente e do Tronco*) para ilustrar essa questão. Penso que ele é bem propício para apresentar mais esta edição do Almanaque de Formação Continuada. Não vou usá-lo todo, mas apenas as partes centrais. Vamos a ele.

Uma das coisas mais impressionantes na relação entre homens e animais é a doma do elefante. Certa vez, li em um livro de costumes tailandeses que a doma do elefante se faz quando ele ainda é pequenino. O domador pega o coitado do elefantinho e o prende com uma corrente grossa a um tronco de árvore. Ali o pobre elefantinho briga, luta, se machuca – alguns chegam a ter ferimentos graves na perna por causa da corrente, ferimentos que serão cuidadosa e carinhosamente tratados por aquele que os provocou – chora por sua mãe elefanta, tudo inutilmente, tudo em vão. Essa dolorosa experiência grava, na memória do pobre animalzinho, a memória do tronco e da corrente – elementos os quais ele não consegue, pequeno que é, superar. Já nessa fase, o guia começa a subir no animal e a obrigá-lo a fazer certas coisas ligadas ao trabalho que desempenhará na vida adulta.

Com o passar do tempo, o elefantinho cresce, se torna o mais poderoso animal de toda a terra: sete toneladas de força bruta. Mas, nessa fase, ele já está domado. Esse monstro de músculos e poder físico é preso a uma vara enfiada no chão, com um cordel de sisal que não seria suficiente para prender a maioria dos cachorros sadios. Mas, ao ver o cordel de sisal, na verdade o que o elefante experimenta é a memória da corrente e do tronco. Memória que faz com que um rapazote franzino, com seus míseros 45 kg e uma varinha, obrigue o elefante a derrubar árvores, a carregar troncos, a mover carros pesados de toras. O mesmo elefante que derruba uma árvore por ordem de seu guia não quebra a fina vara que o prende: é a memória da corrente e do tronco em ação. E esse domínio que o guia tem sobre o elefante, conquistado de maneira tão

traumática para o animal, é chamado, para disfarçar a realidade, de “*amizade* entre o guia e o elefante”.

Contava, aquele livro sobre costumes tailandeses, que alguns meninos “malvados”, às escondidas, ensinam os elefantes a soltar o cordel. Primeiro eles, os meninos, soltam o cordel. Depois, induzem os elefantes a fazê-lo. A maioria dos elefantes se recusa a aprender essa lição. A memória da corrente e do tronco é tão forte que os impede de se libertar. Mas, um ou outro, feliz mas raramente, aprendem que a vara e o cordel de sisal não são fortes o bastante para prendê-los. Esses elefantes, então, tornam-se *indomáveis*. Seguem sua própria vontade e, na maioria das vezes, são soltos em ambiente natural porque não servem mais para a escravidão e o trabalho forçado.

Que incrível! Esses animais com tanto poder precisam ser ensinados a se libertar. A liberdade é uma lição dura para quem, desde a pequenez, convive com a memória da corrente e do tronco.

Há mais de trinta anos, trabalho na formação de professores no Brasil e é com desespero que tenho acompanhado a resistência de nossos professores a mudanças radicais na educação. Quando tenho o privilégio de proferir palestras para auditórios de professores ou em escolas, as coisas que mais escuto são “não dá!” e “o Sistema não permite”. Tenho pensado muito sobre isso e tenho a mesma dificuldade que tinha Darcy Ribeiro para compreender o que realmente acontece.

Em seu livro “Nossa Escola é uma Calamidade”, de 1984, Darcy Ribeiro dizia que é incompreensível o fato de que a classe trabalhadora que movimenta diariamente a maior massa de pessoas no país, ou seja, nossos professores movimentando cerca de 90 milhões de brasileiros diariamente, seja tão estupidamente fraca e tão pouco determinante socialmente. Darcy Ribeiro atribuía isso à mesma causa que eu: à memória da corrente e do tronco. Dizia ele,

A explicação que dou para nosso atraso educacional é a de que ele constitui uma seqüela do escravismo. Nós fomos o último país do mundo a acabar com a escravidão, e este fato histórico, constitutivo da nossa sociedade, tem um preço que ainda estamos pagando.

Na verdade, sou obrigado a discordar um pouco do saudoso Darcy, mas apenas quanto ao fato de o Brasil ter acabado um dia com a escravidão. Não há escravidão legal, mas há escravidão de fato. Todo menino pobre brasileiro nasce atado à corrente e ao tronco. As desigualdades sociais são tamanhas que ensinam nossos pequenos a ser servilmente obedientes em troca de um prato de comida diário e mal feito que docemente chamamos de “emprego de salário mínimo” ou “bolsa-qualquer-coisa”, que são ainda comemorados! Os sofrimentos da infância são tamanhos que deixam marcas indeléveis na alma.

E o fato é que nossos professores são, quase todos, oriundos dessas classes baixa e baixíssima. Filho de rico no Brasil vai cuidar dos negócios da família ou seguir uma carreira de prestígio como a dos pais. Professor rico no Brasil, só se for profissional liberal já economicamente realizado que gosta de dar aula em universidade por uma questão de status. Sabe como é... ele faz um favor à instituição que estava sem professor. Professor de educação básica? Jamais! Apenas filhos de pobres da décima geração se tornam professores de educação básica. Trazem na memória a corrente e o tronco. Cresceram, é verdade, aprenderam muitas coisas, poderiam se libertar, têm força intelectual e poder social para isso, poderiam até manobrar a sociedade – esses os 90 milhões que estão em suas mãos diariamente – mas a memória da corrente e do tronco faz com que eles vejam no cordel de sisal representado pela supervisora, pela diretora da escola, pela secretária municipal de educação etc., um impedimento definitivo de sua liberdade: o sistema não deixa.

A desculpa “do sistema” é a memória da corrente e do tronco em ação. Há amparo legal para a revolução! Há amparo legal para a transformação da educação brasileira! Mas a memória da corrente e do tronco a impede. E os professores continuam dizendo “não dá” e “o sistema não permite”. Eles cresceram e têm uma força que desconhecem, mas carregam dentro de si mesmos a fraqueza que faz com que políticos, franzinos e dependentes de votos da mesma forma que um ser humano depende de ar para respirar, empunhem sua varinha chamada “salários baixos para professores” e lembrem diariamente a cada professor brasileiro de onde ele veio: da pobreza, da corrente e do tronco. E o medo de que o cordel de sisal volte a ser uma corrente e de que a vara volte a ser um tronco mantêm o professor em situação de escravismo profissional.

Uma dessas mentiras se chama “engajamento”. Professor “engajado nos projetos da escola” é, por exemplo, aquele que participa braçalmente da festa junina, que faz no fogão da sua casa, com seu gás e em sua panela, a comida que vai ser vendida ali para “ajudar a escola”. Ajudar a escola? Sim, ajudar a escola a continuar como é: acomodada à sua ruindade! Professor engajado é aquele que ajuda a montar as barracas e ainda compra os pregos. Professor engajado é aquele que ajuda a pintar a escola, aquele que lava os banheiros quando não há zelador e que, quando não há material de limpeza, o compra fiado pra pagar quando sair seu pobre salário. Isso é engajamento? Não! Isso é o desvirtuamento do magistério! É a desprofissionalização do profissional docente, que o induz a pensar como o escravo, *que não tem outra tarefa social definida a cumprir que não a de fazer a vontade de seu senhor*. Por que nem conseguimos imaginar o médico lavando os banheiros do hospital ou o juiz lavando as escadarias do fórum? Por que não exigimos que o deputado federal digite o ofício que ele vai mandar ou que o engenheiro carregue os tijolos

para ajudar o servente de pedreiro? Porque, no Brasil, essas carreiras têm suas funções prestigiosas muito bem definidas. São carreiras “de elite”, nunca confundidas com a escravidão. Não são carreiras que lembram a corrente e o tronco. Médicos e juizes, políticos e profissionais técnicos, teoricamente, existem na sociedade para servir. Mas, na prática, exigem ser servidos para que possam servir. Professores existem só para servir. Apenas isso. O conceito de “engajamento” que tem sido adotado para professores no Brasil é uma das âncoras que mantêm a escola brasileira num nível tão baixo de profissionalismo – nível que é de dar pena. E o pior é que, como diria o Darcy:

O espantoso é que todos nós estejamos tranquilos, as escolas continuem funcionando normalmente, e que as professoras, muito aparentemente conformadas, “façam o que podem” - o que é quase nada!

E a culpa de tudo isso? É do aluno pobre, é claro! Ele não aprende, não porque a nossa escola seja péssima, não porque nossos currículos sejam ruins, não porque o Brasil prefira os bancos financeiros aos bancos escolares: ela não aprende porque é pobre, não come direito, os pais não ajudam... sabe como é, né? E nossos professores, sem o saber – mas porque eles mesmos têm as mesmas memórias de pobreza e sofrimento – ajudam a perpetuar a sina escravista de nossos meninos pobres.

Em uma das passagens mais interessantes do livro que citei, Darcy Ribeiro diz na mesma medida em que “*o escravismo animaliza, brutaliza o escravo, arrancado de seu povo para o serviço no cativoiro como um bem semovente de seu senhor*”, o escravismo também, de certa forma, dignifica o escravo, “*porque o condena a lutar por sua liberdade*”. Ele diz mais: “*Quando alcança um mínimo de compreensão recíproca e de capacidade de se situar no mundo novo em que se encontra, ele foge para o quilombo. Condenado a lutar, converte-se num combatente da liberdade.*”

Sabe, querido leitor, é preciso que nossos professores alcancem essa “compreensão mínima” do mundo novo em que vivemos. É preciso que compreendam que eles já venceram a corrente e o tronco, que isso não passa de uma memória triste da história de cada um de nós pobres-professores-filhos-de-pais-pobres. É preciso quebrar o cordel que nos prende à vara e transformar cada escola em um “quilombo” repleto de “combatentes da liberdade”. É preciso que cada professor consiga converter-se em um combatente da liberdade com base em todo conhecimento que adquiriu e de todo o poder que possui. Sim, mas também é preciso compreender que todo professor determinado a promover qualquer mudança significativa na educação brasileira estará condenado a lutar. Não se trata de uma opção: a opção está em decidir-se ou não pela mudança. Em se

optando pela mudança, a luta é uma condenação inescapável para o professor em um sistema social que o vê como um mero objeto de disputa entre poderosos. Sinto muito dizer isso, me dói como poucas coisas na vida, *mas para a educação brasileira, não há solução conciliatória*. Ou usamos nosso conhecimento para romper o cordel ou a escravidão será a única realidade que conheceremos. Se o cordel não for rompido, as novas gerações continuarão trazendo, em seus pés, a corrente, e esta, amarrada ao tronco. Em suas mentes, haverá, como guia de suas vidas, apenas essa dolorosa memória.

Agora, a moda é “projeto”. A escola que não tem “projeto” não presta. Então, pergunte ao diretor, ao secretário de educação, à BNCC, ao MEC: “Qual é o projeto de nossa escola hoje?”. Conscientizar, libertar, abrir horizontes, destruir preconceitos, formar pessoas livres? Acho que não, prezado elefantinho... De verdade? Quer saber qual é o nosso projeto para hoje, sem mentira alguma ou desculpa esfarrapada? Pois bem, aí vai: nosso projeto para hoje – e para sempre – é este, professor: derrubar aquela árvore – aquela e nunca outra! –, carregá-la até aquele carro – aquele carro e nunca outro! – e puxar o carro de troncos até aquele depósito – aquele depósito e nunca outro! E repetir esse trabalho mecânico e inconsciente até que o ano letivo termine. E depois, por mais um ano. E assim até o fim de sua carreira. Por quê? Porque assim o seu domador o deseja, porque assim o dono dos “elefantes” exige, porque assim o Sistema deseja, porque assim é que “tem que ser”.

A verdadeira revolução só pode se dar pela consciência que o conhecimento traz. Ela se materializa quando aprendemos a quebrar o cordel de sisal. Porém, isso demanda duas coisas: vontade de aprender e coragem para apagar a memória da corrente e do tronco. Enquanto isso não acontecer, não há revolução na educação. Há apenas a perpetuação de uma dolorosa memória. Então, vamos aprender. Vamos aprender mais e mais. Há um cordel, que nos desafia, a ser rompido...

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE I
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

Versão final

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO I

LINGUÍSTICA APLICADA E NORMATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

*Sérgio Nunes de Jesus
Celso Ferrarezi Junior
Elizângela Ataíde de Souza*

Cacoal-RO; Alfenas-MG; Porto Velho-RO, 25 de setembro de 2023

Caro leitor, aventar sobre questões que envolvam a linguística coo-
peram para estreitar as tensões existentes entre as descobertas da Linguística e
a prescritividade dominante no ensino básico brasileiro, pois geram partidos
duos que se inter-relacionam em sala de aula, podendo ou não gerar conflitos,
dependendo da forma como o professor planeja e direciona a mesma. Essas
tensões, vivenciadas por professores e alunos, cotidianamente são fontes de
insegurança quanto ao saber escolar e geradoras de constantes problemas de
aprendizado. Os tabus relacionados à variante de prestígio do português brasi-
leiro e a pressão de instituições que se arrogam o direito de “defender a língua
pátria” estão na base de um movimento preconceituoso que tem impedido as
mais modernas descobertas científicas de chegarem às salas de aula brasileiras
no campo das diferentes linguagens. Embora, muitas vezes, os conteúdos pres-
critos e os livros didáticos pareçam querer formar filólogos ou gramáticos, o
fato estabelecido é que o ensino básico serve (ou deveria servir) para aprimorar
o domínio da oralidade e para desenvolver no aluno a proficiência funcional em
relação ao sistema de escrita adotado para o português. Entender a complexa
problemática envolvida no ensino de línguas e oportunizar aos professores de
português da educação básica uma construção profissional mais adequada, já
desde a formação inicial, podem ser passos decisivos para o começo de uma
nova fase da educação brasileira. É sobre esta dualidade que se pretende apontar
questões reflexivas neste capítulo. Boa leitura e que a partir dela, você, leitor,
possa posicionar-se com mais propriedade sobre o assunto.

¹ Discussões iniciadas pelo professor Francisco G. Quiles/UNIR, *campus Cacoal (In memoriam)* e o professor Sérgio Nunes de Jesus/IFRO, *campus Cacoal* e interrompido após o falecimento do professor Quiles. Em 2023, o texto foi retomado, readaptado, teórico-metodológico para atender as bases do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa Brasileira. Aqui é publicado em homenagem ao estimado professor *Francisco G. Quiles*.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

LINGUÍSTICA APLICADA E NORMATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sérgio Nunes de Jesus

Celso Ferrarezi Junior

Elizângela Ataíde de Souza

DOI: 10.24824/978652515734.4.21-36

Introdução

O presente texto apresenta uma análise sucinta sobre tensões existentes entre as descobertas da Linguística e a prescritividade dominante na escola básica brasileira. Essas tensões, vivenciadas por professores e alunos cotidianamente são fontes de insegurança quanto ao saber escolar e geradoras de constantes problemas de aprendizado.

É sabido que a área de ensino de Língua Portuguesa foi a que menos evoluiu cientificamente no Brasil no último século. Os tabus relacionados à variante de prestígio do português brasileiro e a pressão de instituições que se arrogam o direito de “defender a língua pátria” estão na base de um movimento preconceituoso que tem impedido as mais modernas descobertas científicas de chegarem às salas de aula brasileiras no campo das diferentes linguagens.

1. Nem seria necessário mencionar que, em linguagem, inesgotáveis são os temas, assuntos e problemas que já normalmente se verificam no dia a dia das pessoas. Mas, o objetivo do presente texto está focado em discutir a necessidade de melhores currículos e de uma melhor pedagogia da gramática e da linguagem para a formação de pessoas críticas, conscientes e cidadãs.
2. O foco do aprendizado básico que ora se analisa pretende-se relacionado a atividades que envolvam as quatro competências comunicativas (falar, ouvir, ler e escrever) e tudo o que estas integram em sua construção. Ao falar de educação básica não poderia ser diferente, uma vez que o desenvolvimento dessas competências é o objetivo primordial estabelecido em lei para essa fase de estudos. Embora, muitas vezes, os conteúdos prescritos e os livros didáticos pareçam querer formar filólogos ou gramáticos, o fato estabelecido é que o

ensino básico serve (ou deveria servir) para aprimorar o domínio da oralidade e para desenvolver no aluno a proficiência funcional em relação ao sistema de escrita adotado para o português. A isso, pode-se somar uma reflexão sobre a língua e a cultura, considerando os critérios sócio-históricos e consuetudinários.

É, portanto, o que passaremos a ver.

A Linguística Aplicada

Ponho-me a escrever teu nome
 com letras de macarrão.
 No prato, a sopa esfria, cheia de escamas
 e debruçados na mesa todos contemplam
 esse romântico trabalho.
 Desgraçadamente falta uma letra,
 uma letra somente
 para acabar teu nome!
 — Está sonhando? Olhe que a sopa esfria!
 Eu estava sonhando...
 E há em todas as consciências este cartaz amarelo:
 “Neste país é proibido sonhar.”
 (Carlos Drummond de Andrade, *Fazendeiro do ar*).

A crítica contida neste poema de Drummond, entre tantas outras interpretações possíveis, reflete o fato de que nosso país é um contumaz destruidor de sonhos. Imaginemos que a personagem do poema seja uma criança, uma que está sendo alfabetizada e que busca letras na sopa para escrever o nome da professora. Ela olha romanticamente para a sopa em busca de letrinhas, porque olha romanticamente para uma escola que já perdeu o romantismo de suas ações há décadas. Os pequenos olhos que buscam o nome da professora nas letrinhas de macarrão logo enxergarão que sua relação com a escola não é tão bela como seus sonhos premonizam. Enfim, ao longo do poema, nossa criança imaginária passa por vários estágios: a descoberta de que poderia escrever o nome da professora com as letrinhas do macarrão, o sonho da realização, a frustração por faltar uma letra, a tomada de consciência pela bronca que leva por deixar a sopa esfriar e a desistência do próprio sonho. Ela descobriu, enfim, que aqueles que sonham, mesmo assim comem ‘sopa fria’ na escola.

É claro que essa descoberta se perpetua ao longo de seu crescimento, especificamente no processo de aprendizagem. O encanto da construção de saberes vai diminuindo com o tempo, quando começa a ‘faltar letra’. O

caminho tracejado para este educando que aqui imaginamos já é conhecido por muitos e revelado através de resultados negativos apontados por dezenas de pesquisas educacionais. E o ensino da língua materna faz parte dessa ‘sopa fria’ escolar.

Mas, como ‘esquentar essa sopa’? Como fazer com que os sonhos permanecessem vivos? Como permitir que o ensino da língua materna, no qual estamos aqui focados, se torne mais prazeroso e, principalmente, mais útil na formação dos alunos?

Para Possenti (1996, p. 85-86), o ensino de gramática na escola poderia promover um equilíbrio entre a gramática internalizada e a descritiva. Se isso fosse realizado, se conseguiria abordar a variedade linguística sem deixar de lado a aplicação da variante de prestígio da língua. Assim, “[...] é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variante entre outras, que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina”.

Já Marcuschi (2008), defendia que, quando os estudos gramaticais de uma língua são aplicados ao e no texto, trazem mais resultados, pois baseiam-se na análise dos usos linguísticos em diferentes gêneros textuais. “A gramática não é um conjunto de regras que devem ser seguidas, mas um conjunto de recursos que podem ser usados” (Marcuschi, 2008, p. 25). Ou seja: para este autor, considera os usos e as funções da língua em seus diferentes contextos e gêneros.

Com base nesses dois eminentes linguistas brasileiros, concluímos que o ensino de conteúdo gramatical na escola precisaria equilibrar a linguagem coloquial com a variante de prestígio, de forma que os alunos fossem levados a uma compreensão do funcionamento das línguas naturais, a uma visão coerente sobre sua própria linguagem e à necessidade de se dominar mais de uma variante linguística para que se alcance proficiência comunicativa e na leitura/escrita. Entretanto, a Linguística que, aplicada ao ensino, seria capaz de levar esse tipo de conhecimento aos alunos, tem sido contraposta a uma forma tradicional de ensino em que as chamadas “regras” da linguagem são o foco do estudo.

É exatamente o que se vê, por exemplo, nas palavras de um gramático normativista da Academia Brasileira de Letras: para Bechara (2009), em linhas gerais, a gramática é um conjunto de regras que regem a língua, principalmente a combinação das palavras para formar frases. Ele idealiza um modelo como guia para a boa e correta comunicação. Ora: o que é esse modelo e de onde ele vem? Que o autoriza e por que razões objetivas ele é superior às demais variantes da língua? Nenhuma dessas respostas é clara.

Tomemos, por exemplo, o estudo dos verbos na educação básica. Se o aluno aprende a conjugar isoladamente um verbo no presente do indicativo,

por exemplo, acompanhando e repetindo o que o professor lê em voz alta a partir do livro ou do quadro-de-giz, um conjunto de problemas logo se afigura para o aluno. Ao ouvir do professor:

- | | |
|-------------------------|----------------------------|
| a) <i>Eu <u>sou</u></i> | d) <i>Nós <u>somos</u></i> |
| b) <i>Tu <u>és</u></i> | e) <i>Vós <u>sois</u></i> |
| c) <i>Ele <u>é</u></i> | f) <i>Eles <u>são</u></i> |

A primeira coisa evidente é que um aluno de escola pública, de classe média-baixa, baixa ou baixíssima, com uma família de educação mediana (que poderíamos tomar como padrão socioeconômico nas escolas públicas brasileiras) não reconhece as formas “tu és” e “vós sois”. Na maior parte do país, a segunda pessoa do singular é conjugada como equivalente à terceira do singular, em consonância com o uso de “você” (“tu é”, “você é”) e a segunda pessoa do plural inexistente, sendo proficuamente substituída por “vocês” (“vocês são” ou “vocês é”). Por exemplo, na maior parte das regiões interioranas de Minas Gerais, “ocês é” é a forma dominante para a segunda do plural. É uma forma execrada pela variante de prestígio, mas é funcional e plenamente significativa. Apenas uma preferência estilística ou uma manifestação de preconceito linguístico aberto justificariam a preferência de “vós sois” em detrimento de “ocês é”.

O segundo problema evidente desse tipo de abordagem está no fato de que o aluno memorizará a lista de verbos, mas não saberá o que fazer com elas, pois esse conhecimento está desvinculado de suas práticas sociais de linguagem e de seu conhecimento internalizado da língua.

Finalmente, é possível que o aluno desenvolva um sentimento de inferioridade entre sua linguagem cotidiana e a linguagem da escola, uma vez que a da escola é dada como “correta” e, portanto, a dele, como errada.

Tão ou mais importante que a exercitação da conjugação do verbo na sua forma de prestígio (se bem que nem os falantes de prestígio, usuários mais comuns da pretendida “norma urbana culta” brasileira, usam “vós sois”) seria que o educando (falante / escrevente) percebesse a aplicação real desse tipo de conhecimento, em exercícios aplicados à comunicação oral e/ou escrita real. Ele poderia entender os valores de predicação e os sentidos de sua aplicação, tanto desse verbo como de outros. Isso poderia ser realizado em diversos contextos comunicativos, inclusive escritos, entre muitas outras explorações que o conteúdo permite. Ou seja, é aplicação pedagógico-científica do conhecimento linguística em sala que permite esse tipo de compreensão e, não, o conhecimento e a memorização de regras gramaticais que, aliás, nem sempre são coerentes entre si (cf. Ferrarezi Jr., 2022).

A descoberta do educando sobre as propriedades, as variações, as funções e o semantismo de uma determinada classe de palavras, realmente o leva a uma melhor visão do objeto de estudo “língua materna”. Porém, essa descoberta depende essencialmente de duas coisas:

- a) do conteúdo prescrito para cada fase de aprendizado, ou seja, do currículo – no caso brasileiro, com a extinção dos PCN e a implementação da BNCC, houve enorme regresso científico tanto na seleção quanto na distribuição etária do conteúdo curricular de língua portuguesa, algo que precisa ser urgentemente corrigido;
- b) da metodologia empregada pelo professor – é necessário substituir urgentemente padrões de ensino fundamentados na prescritividade normativa e adotar métodos próprios da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, quase que mundialmente aceitos e aplicados, sendo uma Brasil uma das mais tristes exceções nesse aspecto. Aliás, a aplicação desse método depende totalmente de que o próprio docente tenha uma compreensão mais aprofundada de seu objeto de ensino. Se ele próprio conseguir entender as bases conceituais envolvidas e se entender o processo cognitivo envolvido nesse tipo de aprendizagem, certamente, terá muito mais facilidade para encontrar mecanismos que envolvam a construção da compreensão do assunto pelo aluno.

A priori, sabemos que ensinar gramática a um aluno não tende a assegurar o domínio da modalidade falada nem da escrita, fazê-lo entender a operar com os signos linguísticos de que dispõe, refletindo sobre seus resultados e, ainda, proporcionar ao educando a metalinguagem mínima necessária para dizer o que sabe sobre sua língua. É apenas pelo exercício comunicativo consciente que esses aprendizados são assegurados aos estudantes. Ler se aprende lendo, escrever se aprende escrevendo, ouvir e falar se aprende dialogando. Essas atividades não são aprendidas pelo decorar de regras ou pelo aprendizado de termos técnicos bizarros às dezenas.

O exercício da prática comunicativa consciente, que se obtém apenas pela análise linguística aplicada à comunicação real, seria, então, o mais importante método a ser aplicado, por cujos exercícios integrados o falante/escrevente poderia desenvolver as competências linguísticas que a legislação estabelece. Oportunizar contínua e metodicamente exercícios linguísticos que favoreçam ao estudante descortinar próprias incursões pelo idioma parece ser uma metodologia muito mais moderna e adequada ao ensino atual.

Inclusão e exclusão

*A língua é um tesouro
 Que todos podem compartilhar
 Mas nem todos têm o mesmo acesso
 À riqueza que ela pode gerar
 A língua é um direito
 Que todos devem usufruir
 Mas também é um dever
 Que todos devem contribuir*
 (Criado por chat Bing em 29 ago. 2023).

Trazer à tona o tema da inclusão no campo da atuação linguística deveria ser uma prática constante no meio didático de todas as disciplinas, pois “forçaria” reconhecer a diversidade de expressão e comunicação das pessoas, sem discriminar alguém por sua língua, falar regional etc. Quanto mais discutido e esclarecido esse tema, menos preconceitos arraigam-se na sociedade.

Na verdade, as respostas mais consistentes que a ciência nos têm dado sobre a questão da variação linguística vem das neurociências. A compreensão do que é uma língua materna e do que ela faz em nossa cognição e em nossa biologia demonstram os níveis de ignorância envolvidos em cada ato de preconceito linguístico². Grosso modo, compreender a existências de variações linguísticas depende de compreender as funções biológicas de nossa língua materna. E uma língua materna é muito mais do que um instrumento de comunicação ou um espaço de interação, mas um elemento funcional *sine qua non* na construção, tanto de nosso potencial cognitivo quanto na conformação de nosso aparelho fonador. De forma geral e muito resumida, podemos dizer que a língua materna (ou as línguas maternas, em alguns casos) é responsável por dois processos biológicos importantíssimos que marcarão a vida do falante por toda sua existência:

- a) criação das redes neurológicas de base – todo aprendizado humano está baseado na necessidade de criação de redes neurológicas de base em seu cérebro. Essas redes neurológicas começam a ser criadas a partir do sexto mês de gestação, quando o aparelho auditivo do feto é concluído e a criança já começa a escutar a melodia da voz da mãe falando sua língua natural. Depois do nascimento até cerca de cinco anos e meio, o aprendizado da língua materna cria

2 Sobre esse tema, que não temos espaço aqui para tratar com detalhes, sugerimos a leitura do segundo capítulo de FERRAREZI Jr., C. **Ser humano**: ser estético, ser linguístico – a construção da visão de mundos na Semântica de Contextos e Cenários. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023.

ligações entre os neurônios nos dois hemisférios cerebrais, o que estabelece um conjunto de redes neuronais que permitirão à criança todas as formas de aprendizado que ela terá até sua morte. Essas redes só se formam na primeira infância, não havendo possibilidade de formação posterior. Portanto, na ausência de uma língua materna nessa fase, essas redes não se formarão e a pessoa estará condenada ao animalismo típico, por exemplo, de crianças ferais;

- b) conformação do aparelho fonador – toda língua materna exige uma conformação milimétrica do aparelho fonador para sua produção. E como essa conformação demanda uma atuação automática da musculatura, é a língua materna que acaba por estabelecer os movimentos que o aparelho fonador memorizará e os limites de sua movimentação (por exemplo, os limites de movimentação da língua e dos lábios na fonação). Por volta dos cinco anos, esse sistema neuromuscular já estará “cristalizado” e qualquer modificação demandará anos de treinamento com acompanhamento especializado como, por exemplo, com um profissional da Fonoaudiologia. É por essa razão, por exemplo, que pessoas cujo aparelho fonador não foi conformado com consoantes líquidas palatais longas não conseguem pronunciar palavras como “Atlântico” e falam “Atrântico”. Isso decorre do fato biológico de que a variante linguística que lhe serviu como língua materna não possui o movimento necessário para a pronúncia do “tl”. Não é uma questão de gosto, nível de escolaridade ou de inteligência: é uma questão biológica.

Portanto, enquanto não compreendermos que as variações linguísticas são decorrentes de fatores externos à vontade do falante, haverá espaço para o preconceito.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), forneciam amplas diretrizes para desenvolver um trabalho promissor com alunos do ensino fundamental nesse campo da inclusão. Neles, o estudo da gramática era feito via análise linguística e sempre restrito aos elementos relacionados às necessidades apresentadas nas atividades de produção, leitura e audição de textos, respeitando-se a variação linguística. Com isso, estabelecia-se um contato mais íntimo com os fatos da língua e não se hipervaloriza a nomenclatura gramatical. Como já apontamos anteriormente, a BNCC retrocede cientificamente nesse campo de forma grave e retoma nomenclaturas e regras como ponto focal do ensino desde os primeiros anos escolares, o que, obviamente, decorre de uma visão absolutamente equivocada, tanto dos objetivos do ensino de língua materna na educação básica, quanto da própria cognição dos aprendentes.

Assim, a principal hipótese que levantamos para o fracasso educacional geral no ensino de base pela maioria das escolas brasileiras, especialmente o ensino-aprendizagem dos conteúdos linguísticos é que nosso sistema educacional aplica como seu foco o instituto da gramática isolada das competências comunicativas e dos fatos sociais em vez de desenvolver com os alunos as competências da linguagem.

Doravante, a título de exemplificação, analisaremos alguns conteúdos prescritos para a educação básica a título de “estudos da linguagem”. Vejamos como eles são apresentados e como poderiam sê-lo à luz da Linguística Aplicada ao ensino de português.

Questões de gramática e ensino: dois exemplos

O Sujeito

Segundo a tradição gramatical brasileira, “sujeito da oração é o ser sobre o qual se declara alguma coisa”, para Perini (2001), “sujeito é o termo com o qual o verbo concorda”. A primeira definição, de caráter prescritivo, é baseada na extensão do significado da oração e não nas relações morfossintáticas envolvidas na sentença. A segunda, de caráter descritivo, se baseia em evidências morfossintáticas. A questão central está, porém, deslocada. É dever da escola ensinar o conceito de sujeito ou levar o aluno a reconhecer o sujeito em uma oração para dar conta da completude do que profere ou escreve?

Quando pensamos na tradição enciclopedista de nosso ensino de gramática, evidentemente pensamos que o ensino parte do conceito para o fenômeno, pois é assim que nos acostumamos a estudar. Porém, o natural na existência, especialmente na existência infantil, é que o fenômeno preceda o conceito. Aliás, muitas vezes um fenômeno é estudado por séculos pela ciência até que se tenha condições de conceituá-lo e, muito mais tarde, de defini-lo, isso quando a definição é possível.

Se proceder com base na cognição humana, o professor de educação básica abandonará a descrição referencialista adotada pela visão tradicional e desenvolverá os estudos sobre o sujeito seguindo os seguintes passos:

- a) análise linguística de textos reais que demonstrem que existe uma parte da oração (um termo e não um “ser”) que exerce domínio sintático sobre o verbo. Esse termo, obviamente apenas quando presente de alguma forma no texto, define a flexão do verbo.

Por exemplo:

- a.1) João gosta muito de goiabada. (sujeito e verbo na 3ª pessoa do singular);
- a.2) João e Maria gostam muito de goiabada. (sujeito e verbo na 3ª pessoa do plural);
- a.3) Nós gostamos muito de goiabada. (sujeito e verbo na 1ª pessoa do plural);
- a.4) Vocês gostam muito de goiabada. (sujeito e verbo na 2ª pessoa do plural moderna – equivalente à terceira do plural);
- b) ao analisar esses e muitos mais exemplos, o professor estará levando o aluno a perceber o *fenômeno* linguístico. Fenômeno, por definição, é aquilo que se pode ver ou sentir. É por onde começa nossa experiência natural com o mundo, é por onde sentimos o mundo. Depois de analisar o fenômeno, o professor poderá, então, nomeá-lo: sujeito;
- c) a nomeação desse fenômeno com sujeito traz um problema adicional aos alunos: eles já usam a palavra sujeito em seu cotidiano com outro valor semântico: sujeito, todo mundo sabe, é uma “pessoa”. Porém, em análise sintática, na escola, nem sempre o sujeito é uma pessoa. Pode ser, inclusive, pessoa alguma... veja os exemplos, em que o sujeito está sublinhado:
 - c.1) O vaso de quebrou;
 - c.2) Ninguém foi à festa;
 - c.3) A casa está rachando.

É evidente que nem o vaso, nem a casa e, muito menos, “ninguém” são “pessoas” na acepção comum da palavra sujeito. Então, é preciso que o professor traduza a linguagem da escola para o aluno. É preciso que ele diga que “sujeito” é uma palavra com muitos significados; que na vida comum, “sujeito” é sim uma pessoa, mas, na escola, quando estudamos análise sintática, ou seja, análise da estrutura das frases, sujeito é um pedaço da frase (um termo). Mas, é preciso ter atenção em relação a isso, pois essa operação mental exigirá da cognição do aluno um grande esforço. Ele terá que dissociar a forma tradicional de tratar a linguagem (linguagem = mundo) da forma abstrata de tratar os fenômenos da linguagem (linguagem = linguagem). Como se diz aos professores de graduação em letras, “é necessário parar de pensar na língua como sendo as coisas de que a língua fala e aprender a pensar na língua como língua.

Porém, para que a cognição do aluno de conta de uma operação tão complexa de análise, ele precisa estar na fase mental da abstração, ou seja, ter passado da fase do pensamento concreto, o que só acontece lá pelos 10 ou

11 anos, conforme a teoria psicogenética mais aceita, que é a de Jean Piaget. E, por isso mesmo, é essencial que o professor só tenha que ensinar coisas como análise morfossintática na fase adequada do desenvolvimento infantil, o que exige uma urgente mudança curricular no ensino de português no Brasil.

- d) finalmente, uma vez que o aluno tenha compreendido o fenômeno, que ele conheça e tenha compreendido a nomenclatura, é hora de pedir para que o aluno construa sua própria formulação conceitual desse fenômeno. É hora de o aluno escrever ou dizer o que é o sujeito e ser capaz de exemplificar. Isso, por exemplo, ele pode fazer em um caderno separado somente para conceitos e exemplos que ele vai construindo ao longo de todo o ano escolar. Essa (re) construção conceitual por parte do aluno vai garantir que ele realmente compreendeu do que se trata esse fenômeno e que já sabe lidar com ele. Então, e só então, se o professor desejar, pode aplicar alguma avaliação somativa para fins de nota, pois o mais importante do processo já passou.

Mas, vamos a outro exemplo.

O verbo ‘ter’ resiste à voz passiva?

No seu sentido próprio mais comum, o verbo *ter* (tomado como verbo transitivo direto) não se presta à construção passiva, segundo a prescrição gramatical. Vejamos os exemplos:

- a) Pururuca tinha um boné de feltro (forma ativa).
 b) *Um boné de feltro era tido por Pururuca (forma passiva?).

Então, ao que parece, no seu sentido mais usual, que é o de “possuir”, *ter* não aceita a voz passiva. Já com significados diferentes, ele aparece na passiva:

- a) Pururuca era tido como um menino arteiro;
 Pururuca era visto como um menino arteiro;
Tinha-se Pururuca como um menino arteiro;
 b) A vitória dos rebeldes era tida como certa;
 A vitória dos rebeldes era considerada como certa;
Tinha-se como certa a vitória dos rebeldes.

Esse tipo de conhecimento povoa as aulas de português e é considerado de grande importância para o ensino da língua materna. “Decore que o verbo ter como transitivo direto é uma exceção na construção da voz passiva do português!” é coisa que ainda se diz a alunos de 10 ou 12 anos que mal conseguem identificar o verbo na sentença, quanto mais saber o que é a voz passiva. Aliás, quando será que um falante nativo do português, não bêbado nem drogado, produzirá uma frase agramatical de sua língua, uma que não faça sentido, como “o boné era tido por Pururuca”?

Mas, já que a ideia é discutir questões de gramática ensino, precisamos notar que, antes de o professor apresentar as exceções à voz passiva do português brasileiro, ele (o próprio professor) deveria ter compreendido que o português não tem voz passiva genuína, mas apenas uma forma tradutiva para a voz passiva daquelas línguas que a possuem, como Ferrarezi Jr. (2014) já detalhou exaustivamente e não convém retomar aqui. Então, de que serve ensinar as exceções da voz passiva em uma língua que sequer tem voz passiva? E de que serve ensinar casos de agramaticalidade³ para falantes nativos da língua, como é o caso de nossos alunos, que não cometem agramaticalidades ao se comunicarem?

Equívocos dessa natureza são oriundos de alguns problemas históricos de nosso ensino. Entre eles, precisamos ressaltar alguns:

- a) a sociedade brasileira se baseia, quando o assunto é sua língua materna e seu ensino, em um conjunto de mitos que englobam o “da língua pura e casta”, o “da língua única”, o “da língua unificante da nação” e o do dever da escola e das instituições de proteger a “língua pátria” de “linguistas que defendem o vale tudo da linguagem”. Mitologia que fundamenta a “religião” dos academicistas da qual Graça Aranha, já reclamava em um discurso feito em 1924:

[Que a Academia] viva e se transforme. Que admita nela as coisas desta terra informe, paradoxal, violenta, todas as forças ocultas de nosso caos. São elas que não permitem a língua estratificar-se e que nos afastam do falar português e dão à linguagem brasileira esse maravilhoso encanto da aluvião, do esplendor solar, que a tornam a única expressão verdadeiramente viva e feliz da nossa espiritualidade coletiva. Em vez de tendermos para a unidade literária com Portugal, alarguemos a nossa separação.

3 Compreenda-se que agramaticalidade, aqui, não é construir a linguagem de forma diferente da gramática tradicional, mas sim, construir a linguagem de uma forma que não possa ser compreendida, ou seja, desrespeitando a estrutura gramatical da língua, o que os falantes nativos de uma língua não fazem, a menos que seja de propósito.

Não é para perpetuar a vassalagem a Herculano, a Garret e a Camilo, como foi proclamado ao nascer a Academia, que nos reunimos. Não somos a câmara mortuária de Portugal!

- b) um grande conjunto de faculdades e universidades de Letras no Brasil ainda tem professores mal formados no assunto “gramática”. Esses professores nunca aprenderam os mais básicos pressupostos da Linguística moderna e, por isso mesmo, não conseguem aplicar a Linguística em suas aulas de formação de novos professores de língua portuguesa. Isso forma um círculo vicioso de gente mal formada formando gente mal formada que impede que as descobertas da Linguística sejam aplicadas na educação básica. Trata-se de profissionais que leram o primeiro capítulo do *Curso de Linguística Geral*, atribuído a Saussure, e se imaginam experts em Linguística, isso sem saber que Saussure nunca escreveu esse livro. Se viessem a conhecer os *Escritos de Linguística Geral*, este sim de Saussure, se o lessem e se fosse compreendido, só este único livro já seria suficiente para mudar toda a concepção academicista que se tem da linguagem hoje no país. Imagine-se o que aconteceria se tais professores viessem a um dia se apropriar dos mais de cem anos de desenvolvimento da ciência Linguística que já se seguiram a Saussure [...];
- c) os currículos brasileiros de língua materna, como já apontamos anteriormente, regrediram com a aprovação da BNCC, e o fizeram tanto conceitualmente como cientificamente. Além de tudo, a BNCC extrapola sua competência de currículo básico e impõem uma metodologia de ensino única para todo o país, que é a metodologia de ensino por competências e habilidades, e o faz à revelia da lei maior da educação brasileira que garante aos docentes a liberdade plena de concepção pedagógica.

Entendeu agora: com um conceito mitológico de língua materna, com uma visão arcaica e academicista de ensino e com currículos tão ruins, como podemos ter um ensino verdadeiramente moderno e eficiente de nossa língua?

Considerações

Como se tem observado, as questões de real aplicação no ensino-aprendizagem têm demonstrado que, na prática, teorias equivocadas e imposições de ordem curricular têm levado os professores por caminhos distantes da

realidade; noutras tantas, distorcidos e contraditórios resultados de aprendizagem, em que nossos jovens e crianças, no mais apropriado período de desenvolvimento e alargamento intelectual, colecionam sequelas de muito provável irreversibilidade.

Se houvesse uma melhor e mais clara compreensão da realidade e da intencionalidade da linguagem, se adotássemos medidas alinhadas claramente com o desenvolvimento intelectual do educando, se o professor, uma vez conscientizado, tivesse a oportunidade de melhor se formar, de estudar conteúdos mais científicos e modernos em sua construção como professor de língua materna, certamente se geraria uma tensão nacional que obrigaria as autoridades educacionais do país a alterar os currículos, como já se fez em anos passados, quando os PCN foram implementados.

Enfim, ignorar que língua e linguagem refletem toda a cultura de uma nação, que são fundamentos para a formação cognitiva e identitária de um povo e que, por isso mesmo, merecem especial atenção no campo educacional, é condenar toda a educação nacional ao fracasso. Por outro lado, entender a complexa problemática envolvida no ensino de línguas e oportunizar aos professores de língua portuguesa da educação básica uma construção profissional mais adequada, já desde a formação inicial, podem ser passos decisivos para o começo de uma nova fase da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Ser humano**: ser estético, ser linguístico – a construção da visão de mundo na semântica de contextos e cenários. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Qual é o problema das gramáticas normativas?** 2. ed. Curitiba: CRV, 2022.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **O estudo dos verbos na educação básica**. São Paulo: Contexto, 2014.

GENOUVRIER, Émile; PEYTARD, Jean. **Linguística e ensino do português**. Tradução: Rodolfo Ilari. Coimbra: Livraria Almedina, 1973.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. 3ª impressão. São Paulo: Ática, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.

TEXTO II

ANÁLISE DE/DO DISCURSO: interrelações na língua(gem)

Simone Matia da Silva
Sérgio Nunes de Jesus

Cacoal-RO, 23 de agosto de 2023.

Caro leitor, o presente estudo teve como base revisitar as contribuições da linguagem a partir da Análise do Discurso. Nessa perspectiva, é fundamentado numa reflexão teórico-prática na/da língua como suporte que aproxima e distancia os conceitos de ‘discurso’ – esse de linha francesa. Sendo assim, centraliza também autores que coadunam a partir dos vieses na/da língua; entre eles tem-se: Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985; 1993), Michel Pêcheux (1996; 1999) e Eni Orlandi (2005; 2013). Isto posto, compreender as relações que a língua se desloca em suas interrelações na produção da língua(gem) e de que maneira o sujeito se posiciona como produtor discursivo. Para analisar as proposições, compreende-se que cabe ao analista do discurso verificar sobre as intencionalidades discursivas produzidas pelo sujeito, uma vez que esse é constituído pelo materialismo, ou seja, é histórico e social, e faz uso dos elementos que compõem a linguística por meio da língua(gem). Nesse sentido, compreender que a Análise de/do Discurso Francesa comporta subsídios para que o analista possa entender como o sujeito se comporta em sua ação discursiva, sendo esse composto de conceitos que carregam enquanto princípios é fundamental em sua posição de sujeito formado por ideologias.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ANÁLISE DE/DO DISCURSO: interrelações na língua(gem)

Simone Matia da Silva

Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652515734.4.37-50

Preâmbulo...

O desenvolvimento da análise começará a partir da comparação das respectivas emergências e ligações teóricas. Uma compreensão concreta de como essas duas teorias lidam com categorias de discurso. Isso nos traz a Ferdinand de Saussure (2012), Ludwig Wittgenstein (2009) e Michel Foucault (1979; 1996) e algumas possíveis conexões teóricas entre esses métodos. É importante ressaltar que, como veremos, as escolas têm semelhanças em sua abordagem, especialmente, em tradições específicas no que tange a língua(gem).

Com base na elaboração feita anteriormente, buscamos agora compreender como o conceito de discurso é analisado pelo discurso francesa. A categoria do discurso está nas construções teóricas dessas escolas e referências ao longo da Linguística, especialmente com Saussure (2012) e Wittgenstein (2009), como já foi apontado Burity (2008, p. 37) “baseado nas obras de Ferdinand de Saussure e outros, a disciplina [linguística] constitui um corpo de conhecimento em que os primeiros o conceito de discurso parece explicar uma unidade importante fora do alcance da sentença”.

Portanto, uma breve revisão desses autores se faz necessária. Ferdinand de Saussure é considerado o fundador da linguística tradicional. Sua obra de referência, Curso de Linguística Geral, foi publicada em 1915, “escrito por este homem, mas foi seu aluno em três cursos ministrados por Saussure na Universidade de Genebra entre 1907 e 1911” Saussure (2012, p. 1). Notas, editado por Charles Bally e Albert Sechehaye, devido ao original. Como dizem Alessandra Bez e Carla de Aquino (2011, p. 6), “Saussure não era um positivista, assim como não era um estruturalista, mas um currículo é publicado em um contexto positivista, que carrega algumas características e segue-se uma interpretação estruturalista”.

A inteligibilidade está no nível da codificação da linguagem e, como tal, afirma não basta que o texto seja compreensível e interpretável. Para explicar, deve haver atribuição. Coincidência de significados, ou seja, estabelecer relações entre as coisas, texto colaborativo e contexto direto. No entanto, “fazer isso pressupõe o reconhecimento de decisões sócio-históricas e a articulação entre um significado resultante memória constitutiva de uma

determinada pose e campo interpretativo saber como funciona a interpretação” (Orlandi, 1999, p. 6), os analistas têm a responsabilidade moral de formular o problema de análise.

Os analistas também são responsáveis por cortar o dispositivo teórico e as conclusões tiradas. A análise do discurso não é um método que visa a descoberta nem são sentimentos ‘ocultos’ ou ‘reais’ ou ‘interiores’, instrumento de pesquisa neutro. Em vez disso, é um conjunto de procedimentos teóricos do método, em que cada análise redefine e retorne ao seu próprio conhecimento.

Sobre a “escuta do discurso”, a autora Orlandi (1999, p. 8), “afirma que o analista deve buscar compreender os gestos interpretativos presentes na obra discurso, referindo-se à necessidade de reconhecimento da atribuição de sentido e da identidade imaginária do sujeito. Chegar”. Como mencionado anteriormente, esta análise tem como objetivo compreender processos de discurso responsáveis por padrões de significado do texto. Cabe ao analista inferir o jogo entre dispersões dos temas no texto, ou seja, inferir a subjetivação percorre toda a produção textual.

Um pequeno aparte...

O presente texto é uma revisão da literatura, a qual foi organizada de modo a buscar as interrelações do discurso francesa no que se refere à produção da língua(gem) e as implicações do sujeito em sua produção.

Para se alcançar o proposto, tornou-se necessário uma análise dos conceitos estabelecidos de acordo com a concepção dos autores acerca do discurso e de suas condições discursivas no contexto de fala.

O método de revisão de literatura permite a inclusão de pesquisas experimentais e não experimentais, a combinação da obtenção de dados empíricos e teóricos, que pode levar à definição de conceitos, identificação de lacunas no campo da pesquisa, revisão teórica e análise de métodos de pesquisa sobre um determinado tema.

O desenvolvimento desse método requer recursos, conhecimentos e habilidades. Nessa perspectiva, fica possível traçar uma linha de raciocínio viável para se chegar as análises que não são prontas e acabadas, mas sim em construção das ideologias discursivas.

As implicações na/da língua(gem)

Ao se falar na Análise do Discurso de linha francesa precisamos considerar os fatores que existem na sociedade, na ideologia, na história. Dessa forma, “podemos dizer que os discursos não são fixos, eles estão sempre em movimento e mudança, e são acompanhados por diversas mudanças sociopolíticas que se integram à vida humana” (Orlandi, 1999, p. 15).

De acordo com a análise do discurso, não há descrição sem explicação, o próprio analista deve entender, ou seja, participar da explicação, o lugar é o lugar neutro e o analista deve ir a si mesmo na estrutura discursiva em análise.

Para o autor, Saussure (2012, p. 22), “[...] a linguagem é o objeto da linguística, e a língua, a unidade e a sistematicidade da linguagem, como sistema, a linguagem também é diferente porque, a linguagem, portanto, não é palestrante: é um produto de registro passivo por indivíduos; nunca assuma premeditado [...]”.

O processo do discurso é a fonte produzindo efeitos de sentido, linguagem, referindo-se a ideias funcionais (em saussuriano), constituindo o lugar físico em que esses efeitos significativos se realizam. Nesse sentido, Orlandi (1999, p. 21) aponta que:

[...] Na função da linguagem, trata de assunto e sentidos influenciados pela linguagem e pela história, temos um processo complexo. A composição desses temas e a produção de sentido, não apenas transferência de informação. [...] as relações linguísticas são sujeitos e sentidos e seus efeitos são diversos. Portanto definição de discurso: Discurso é o efeito de significado entre falantes.

O discurso é, portanto, uma palavra em movimento, uma prática da linguagem: através do estudo do discurso, pode-se observar as pessoas falando. A posição sócio-histórica do sujeito que expressa um determinado discurso envolve contexto, situação e intervém como condição de produção do discurso.

Não se trata da realidade física, mas de um objeto social-ideológico imaginado, isto é algo mais poderoso da história, sem permissão, da memória, de outros provérbios, de muitas outras vozes, de conexões de sentidos feitas no jogo da linguagem, historicizando pela ideologia e posição de poder (Orlandi, 1999, p. 32).

Para desvendar alguns aspectos metodológicos da análise do discurso, apresentaremos a noção de alfaiataria encontrada em Orlandi (1999, p. 33),

[...] as declarações, segundo Foucault (1995). Esses conceitos contribuem para o suporte teórico do trabalho analítico, ao mesmo tempo em que fornecem aos analistas procedimentos metodológicos para selecionar e organizar corpora.

Como discutiremos a seguir, sua composição na linguística decorre do cruzamento de teorias de diferentes campos do conhecimento. Assim, como aponta Orlandi (1999, p. 40), temos:

- a) Materialismo histórico: entendido como uma teoria de formação e transformação social. É na/através da história que observamos as condições de produção do discurso, ou seja, as razões do aparecimento de um discurso e não de outro discurso em um determinado tempo e lugar;
- b) Linguística: como teoria dos mecanismos sintáticos e processos de articulação. Para a análise do discurso, utilizamos elementos linguísticos que possibilitam a reificação do discurso, ao analisar o material, observamos as interrelações constitutivas da linguagem diante de suas externalidades;
- c) Teoria do discurso: trata da determinação histórica dos processos semânticos. Refere-se ao significado que surge de fenômenos históricos. Diante dessa enumeração, vemos como os discursos definidos em termos de sua forma têm diferentes significados à medida que surgem em diferentes momentos históricos e/ou ideológicos; dessa forma, um discurso se torna outro (Aspectos foram exemplificados em reflexões anteriores ao observar o uso do morfema *globo* em diferentes enunciados).

A AD, longe de cobrir tudo Pêcheux (2001) resume a história com questões em torno de seu projeto teórico. Vejamos esse percurso desse processo histórico de conflito, reconstrução e consolidação através de três proposições: AD-1: Exploração Metodológica de Conceitos Mecanicistas Discurso Estrutural; AD-2: Da justaposição de processos discursivos à tematização seu entrelaçamento desigual e AD-3: Surgimento de novos procedimentos AD, por meio da desconstrução de máquinas de discurso. Esse processo de construir/explorar para desconstruir máquinas de discurso.

O autofechamento é governado pela forma como a relação identidade/alteridade define sua concepção. Em outras palavras, “[...] a reflexão sobre o *Outro* é parte integrante do discurso sobre qualquer assunto, a análise do discurso, trabalhando em tal espaço questionar o fechamento dessa identidade [...]” Pêcheux (2001, p. 315), passa a questionar o conceito de mecanismos estruturais do discurso.

A máquina de fala leva um golpe subordinada à sua primazia. Para entender melhor esse golpe, é necessário analisar com outra prioridade teórica na mesma área. Em sua primeira fase (1969), AD concebeu o processo do discurso como a máquina se fecha, atribuindo-a à estrutura corporal desafiada o pensamento. Este conceito de sujeito influenciado pelo althusserismo que procurou sistematizar de maneira determinante a linguagem.

Nas obras elaboradas por Michel Pêcheux entre 1977 a 1982, estudiosos franceses refletem sobre o contexto epistemológico das humanidades França, dos anos 1950 ao início dos anos 1980. Além de refletir sobre sua própria

história nas humanidades, “os teóricos analisam os fundamentos epistemológicos que tornam as ciências humanas possíveis. O surgimento da AD” Gregolin (1995, p. 18).

A ciência humana em sua crise, conquista e contribuição à ciência linguística traz reflexões acerca da língua(gem) para o campo da AD. Nessa ideia, Pêcheux o chama de “acordo triplo”, que é a base de todo o seu trabalho. Isso posto, Gregolin (1995, p. 20) aponta que:

[...] Esta tríplice resolução tem consequências teóricas: O discurso é linguístico-histórico e só tem sentido se estiver enraizado na história. A forma subjetiva do discurso é ideológica, subjetiva, não psicológica, não Experiência; na ordem do discurso há sujeitos na linguagem e na história. Para DA, o conceito de memória discursiva não deve ser Memória psicológica (um banco de informações adquiridas ao longo do tempo) porque ao contrário do primeiro, o primeiro “foco leva a uma A sociedade se interpreta e se entende por meio dessa interpretação” (Gregolin, 1995, p. 22) [grifo da autora].

Assim, no domínio AD, o discurso é sobre Primazia entre discursos: cada discurso derivou significado de outros significados cristalizado na sociedade, o qual podemos conceber a memória discursiva como esses significados foram articulados, legitimados e dentro do discurso. “Isso muitas vezes é apagado pela ideologia para produzir o efeito de homogeneização do discurso, um espaço de deslocamento, retomada, conflito, regularização [...]” Gregolin (1995, p. 11). Notavelmente, no desenvolvimento de AD, durante a transição teórica e política das décadas de 1980 e 1990, a proposta de Pêcheux aproximou outros pensadores.

Ele vislumbrou várias aberturas que poderiam refletir sobre outras questões trilha, mostrando outras rotas para AD. Michel Foucault fez a pergunta no que diz respeito à ciência histórica, sua descontinuidade, sua descentralização, isso significaria até que ponto o discurso forma um conceito, ao discutir a relação entre os dois conhecimentos e microcompetências, com foco em leitura, interpretação e memória discutido (Gregolin, 1995, p. 12).

Nessa perspectiva, a publicidade passará da primazia do discurso político, sobre a materialidade escrita, procurando outras formas materiais, outras instituições de materialidade. Segue-se daí que a preferência de Pêcheux (2001, p. 100), em seus escritos finais, diga ‘análise de discurso’ em vez da fórmula tradicional ‘análise do discurso’, quando ao mesmo tempo, também o levou a pensar na análise da materialidade não verbal e uma aproximação do olhar com os estudos semióticos. Gregolin (1995, p. 13) argumenta que:

[...] fazer análise de discurso significa tentar entender e explicar como o significado de um texto é construído e como ele se relaciona com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto e, ao mesmo tempo, língua e história; compreendê-la requer analisar os dois elementos ao mesmo tempo.

O sujeito atua como sujeito servidor e sustentador de seu discurso, rejeitando assim tanto sujeito intencional e sujeito universal como origem da exposição de seu discurso. Dentro “desse referencial teórico, o procedimento metodológico linguístico a partir de um corpus fechado de sequências de enunciados, condições de produção estáveis e homogêneas para construir espaço de distribuição uma combinação de variações empíricas dessas sequências” (Pêcheux, 2001, p. 313).

Essa exploração metodológica do mecanismo do discurso relativo ao conceito de sujeito e estrutura, o qual subordina ao mesmo sujeito, ou seja, subordinado a esse um ponto de vista homogêneo. Portanto, o outro como o discurso empírico, que se resume no mesmo, é “a base composicional da identidade” no mesmo processo discursivo na perspectiva de Pêcheux (2001, p. 313).

Como heterogeneidade estrutural, o outro é apenas a diferença entre máquinas de discurso fechadas em si mesmas, dito isto, o outro é a diferença entre eles. No entanto, há um silêncio maior, que torna o processo discursivo mais estável. Embora falte a primeira etapa da AD e refletir mais profundamente sobre questões de pronúncia, com aspectos positivos que precisam ser destacados e demonstrados nos Estudos do Discurso.

Foucault (1998, p. 20), relata que:

[...] um desses aspectos é a inscrição explícita da AD na ciência da linguagem. Na guerra contra várias formas de evidências empíricas de leitura e buscar a análise de leitura o discurso inconsciente da ideologia, a análise do discurso como Linguística, solicite-o fora de seu domínio.

Na perspectiva de Pêcheux (1995, p. 88) temos também:

Se a linguística é necessária para esses ou aqueles pontos externos seu domínio, isso porque, dentro de seu domínio (na sua prática específico), ele encontra esses problemas de alguma forma, na forma de sua preocupação [...]. A linguística não será afetada a exigência de “semântica”, caso não tenha se encontrado, em de alguma forma, com essas perguntas em sua mente [grifo do autor].

Ao contrário do efeito subjetivo da leitura (ambas apontadas anteriormente), a tarefa é onde a substância pode ser manipulada operativamente, evitando a intervenção descontrolada do significado. Por isso, Pêcheux (1995,

p. 89), “[...] acredita que o sentido é a ordem da linguagem (aqui o deslocamento do pensamento de Saussure). Portanto, a questão para o analista do discurso é saber compreender e descrever o papel desta substância linguística na produção faz sentido”. Os autores de *Semântica e Discurso* (1995) afirmaram:

De fato, o sistema de linguagem de um materialista e de um idealista é o mesmo. Idealistas, por revolucionários e reacionários, por possuírem conhecimento dado e para aqueles que não têm esse conhecimento. No entanto, não se pode concluir que estes vários personagens têm o mesmo enunciado (Pêcheux, 1995, p. 91).

A linguagem seria, portanto, um sistema social, enquanto o discurso terá mais personalidade, será atos de vontade e inteligência pessoais, vale a pena distinguir: primeiro o alto-falante implementa a combinação de códigos de idioma, a finalidade de expressar pensamentos pessoais; 2º os mecanismos psicofísicos que lhe permitem exteriorizar essas combinações.

Na visão de Foucault (1998, p. 20), “[...] o discurso é um produto coletivo e histórico, por isso é anônimo, opera no silêncio na maioria das vezes, dando sentido às nossas palavras e ações. Portanto, há uma inversão do pensamento hermenêutico, que coloca a intencionalidade do sujeito (seja individual ou coletivo) na origem do sentido”. Em Foucault (1998, p. 16) “[...] o discurso, como prática discursiva histórica e anônima, define a posição do sujeito e o sentido ou sentido possível do discurso da linguagem”.

Para a análise do discurso de linha francesa, o discurso não é o objeto da experiência, pelo contrário, é uma construção a partir do discurso (escrito, oral, visual). Diferente do esquema básico de comunicação, que tem um remetente, que envia uma mensagem de um código para um receptor, o código refere-se a objetos reais, “para análise do discurso não existe tal linearidade na comunicação, sem separação estanque entre remetente e remetente receptor, não é uma questão de informação, é uma questão de pensar o discurso, que será influência do significado entre os falantes” (Pêcheux, 2001, p. 313).

As condições de produção do discurso é um conceito fundamental à análise de discurso francesa e um importante ponto onde se pode observar a presença dos elementos sociais, grupais, contextuais, políticos e culturais que influenciam no dito e que, ao mesmo tempo, conformam o não-dito.

Na verdade, para Foucault (1998, p. 15), “[...] o discurso tem valor de evento, mas, em minha opinião, em um sentido histórico e filosófico mais básico do que o conceito sariano, ele se refere ao uso efetivo e prático da linguagem pelo falante”. O discurso de Foucault silenciosamente torna-se a base do discurso da linguagem. Nessa proposição, Foucault (1998, p. 20) alude que:

Deleuze diria que essa afirmação é primitiva na arqueologia. Com isso em mente, precisamos entender o significado de “primitivo”, pois se o entendermos juntamente com o conceito de arquivo, discurso e forma discursiva, esse conceito só alcançará seu significado fundamental e, portanto, sua importância para os arqueólogos [grifo do autor].

Por outro lado, o que agora se diferencia da linguística tradicional é que o discurso não se define como frases, proposições, atos de fala ou expressões orais, mas como acontecimentos históricos sem a priori, pelo contrário, requer análise para se tornar visível. “Ele transcende a mera forma de expressão que se torna possível pelo uso da linguagem. Insiste que o discurso não é apenas um conjunto de simples marcadores materiais, pois envolve o campo do objeto, implica a posição do sujeito, está relacionado a outros discursos e contém a possibilidade de sua repetição [...]” (Foucault, 1998, p. 16).

A afirmação é produzida por condições históricas e precisa ser analisada para esclarecimento.

Não é óbvio nem visível, mas não está oculto pelo comportamento verbal, pois é por meio desses comportamentos que podemos chegar ao discurso e usá-lo para exercê-lo. Existe por meio do ato da linguagem, frases e proposições, mas não são essas frases e proposições (Foucault, 1998, p. 20).

A análise deve atingir a forma discursiva, condição para gerar sentenças e proposições como enunciados que constituem o objeto e definem a posição do sujeito. “Portanto, a função do analista do discurso é esclarecer o que foi dito e dito em um determinado período ou formação histórica, e as condições do que foi visto e visto naquele momento”, aponta Foucault (1998, p. 20). Então, por exemplo, “em hospitais gerais você pode ver a loucura que se expressa como desarrazoada, que reúne todos os tipos de pessoas socialmente inadequadas: lunáticos, mendigos, prostitutas e moradores de rua” segundo Foucault (1998, p. 16).

Nessas perspectivas aludidas acima, a AD é uma prática da linguística no campo da Comunicação, e consiste em analisar a estrutura de um texto e a partir disto compreender as construções ideológicas presentes no mesmo. Mais que uma análise textual, a AD se constitui em uma análise contextual da estrutura discursiva em questão por meio da sua materialidade e condições de produção de um dado discurso.

Althusser (1980, p. 20) por sua vez, “[...] propôs uma teoria da ideologia de base marxista que pretendia compreender como os indivíduos agem em sua prática social a partir da premissa do marxismo. Os fundamentos de qualquer relação social são conflitantes e manipulados por interesses ideológicos”. Althusser estendeu a ideia do materialismo ao longo das linhas do marxismo, em vez de compreendê-lo. “Somente através de exemplos econômicos. Ele

expandiu o conceito de materialismo, propondo a ideia de conflito social e a prática social” na perspectiva de Foucault (2019, p. 16).

Observando que o mecanismo pelo qual a ideologia impulsiona os atores sociais o reconhecimento do lugar é um mecanismo de obediência social – sendo assim, “É um mecanismo com dupla função: O sujeito se reconhece como sujeito e se subordina a um sujeito absoluto” (Althusser, 1980, p. 25).

Essa ideologia é baseada no conceito de manipulação ideológica, ou seja, a reprodução ideológica é construída nos meios de produção da vida social chamada de Máquina Ideológica do Estado (AIE). Exemplos no campo da AIE incluem igrejas, sindicatos, famílias e outras instâncias de valor simbólico e institucional, representam significado em nossas vidas. Para Althusser (1980, p. 26), “[...] a ideologia dessas instituições montados, somos sempre o resultado deles. A relação de Althusser com AD é que a linguagem também inclui na materialidade da ideologia, podemos identificar nela o caráter ideológico do sujeito”.

A análise de conteúdo surge, então, com a discussão de questões que advogam contra o formalismo hermético da linguagem, questionando a negação da exterioridade. A linguagem não é mais concebida como apenas um sistema de regras formais com os estudos discursivos.

A primeira proposta de análise de conteúdo, onde Regine Robin (1977, p. 105), “[...] identificou uma maneira de estudar história o conteúdo, o vocabulário de tudo, domina”; “[...] pois ele era um filósofo que veio e foi decisivamente influenciado pela psicologia social de Michel Foucault”, segundo Pescher (2001, p. 315). Logo, o desenvolvimento da análise de conteúdo, começará a partir da comparação as respectivas emergências e ligações teóricas – visto que é uma compreensão concreta de como essas duas teorias lidam com categorias de discurso. Ou seja, enquanto Dubois ficará preso ao conteúdo político, Pêcheux (2001, p. 100), “[...] transita para a dinâmica da história política na perspectiva do marxismo”. Nesse caso, “é preciso compreender a singularidade da existência do discurso, as condições de sua produção”, segundo Robin (1977, p. 106).

Na análise do discurso, o sujeito do conhecimento não ignora o histórico e sua forma social. Portanto, o objetivo da análise do discurso é entender como a construção do sentido acontece. Os gestos são inferidos pelo analista a interpretação contida no campo de objeto de símbolo chegar para tornar mais explícito o trabalho do analista, Orlandi (1999, p. 5), propõe “compreensibilidade, interoperabilidade e inteligibilidade”.

Sendo assim, na análise do discurso subjacente a um texto, podemos observar as projeções da enunciação no enunciado; os recursos de persuasão utilizados para criar a ‘verdade’ do texto (relação enunciador / enunciatário) e os temas e figuras utilizados.

Conforme demonstrado por Robin (1977, p. 106), “[...] buscamos verificar, a partir de enunciados efetivamente produzidos em determinado tempo

e lugar, as condições de verossimilhança dos enunciados aos quais esses enunciados pertencem”. Isso equivale a dizer que as mudanças históricas nos permitem compreender a produção do discurso, a emergência e a dispersão do discurso em períodos específicos. Para Robin (1977, p. 107), “[...] o discurso é regido pela formação ideológica. Como a formação do discurso também reflete a formação social, restabelece-se a heterogeneidade da coexistência de diferentes forças sociais”.

A linguagem é, portanto, um sistema social, enquanto o discurso terá mais personalidade, será “atos de vontade e inteligência pessoais, vale a pena distinguir: primeiro o alto-falante implementa a combinação de códigos de idioma a finalidade de expressar pensamentos pessoais; 2º os mecanismos psicofísicos que lhe permitem exteriorizar essas combinações”, segundo Saussure (2012, p. 22).

Dessarte, assim nasce a Análise do Discurso de linha francesa (AD) – ou seja, surge no cenário da intelectualidade francesa, na década de 1960, como reação a duas fortes tendências em destaque no campo da linguagem, a saber: (i) o estruturalismo e (ii) a gramática gerativa transformacional. Dessa perspectiva que AD nos fornece a partir de métodos teóricos ‘eficientes’ para a análise de inúmeros tipos de discursos – isto posto, também nos auxilia a ultrapassar a superficialidade da primeira leitura de um texto. Logo, é importante considerar necessário que é nessas diferenças textuais, imagéticos, sonoros e outros de discursos que a AD aporta sua principal materialidade: a língua(gem).

Considerações

Pode-se perceber que o arcabouço teórico epistemológico da AD é complexo, há tensões entre os conceitos que a integram, principalmente no que tange a língua. Logo, para cada atividade analítica a natureza dos conceitos tem sido questionada, bem como de seus limites redefinidos em cada materialidade trabalhada.

Assim, é importante prevenir aos novos e futuros pesquisadores que a AD de linha francesa possui peculiaridades específicas em seus instrumentos analíticos averso aos demais campos de análises científicas no que tange às ciências humanas e sociais – principalmente. Dessas abordagens acima elencadas é fato apontar que a relação entre língua e história sempre estarão interligadas na/da linguagem.

Pêcheux (1999), ao problematizar os fundamentos da linguística a partir da perspectiva de Saussure reinsere o termo (léxico) discurso, significado e história nos estudos da linguagem, e traz, assim, a discussão sobre o tema que passou a ser o centro do debate. Isto posto, com Foucault (1998), a problematização da história revela sua continuidade e sua descentralização – pontos fundamentais para se pensar não apenas o deslocamento do sujeito, mas a posição que ele assume ao seu interpelado ideologicamente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiro de Castro. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1998.

BEZ, Alessandra; AQUINO, Carla de. Saussure e o estruturalismo: retomando alguns pontos fundamentais da teoria saussuriana. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 5-17, jun. 2011.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (org.). **Pós-Estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 11. ed. Tradução: Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Presença, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 1998. Tradução: Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes. 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**: na idade clássica. Tradução: José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2019.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**: Revista de Linguística (Fundação para o Desenvolvimento da UNESP), São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución em nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993. p. 111-145.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Antropologia estrutural. In: MOISÉS, Beatriz Perrone. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.

ORLANDI, Eni Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. Análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: ed. UNICAMP, 2001. p. 311-318.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da Memória**. Tradução e Introdução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

ROBIN, Régine. **Breve história de la linguística**. Tradução: Maria Condor. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 327.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Organização: Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. Colaboração: Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 1997.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas (1889-1951). *In*: MONTAGNOLI, Marcos. **Revista Emmanuel Carneiro Leão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Versão final

TEXTO III

POBRE LÍNGUA PORTUGUESA!: ela jaz no chão escolar – considerações discursivas acerca da “linguagem neutra” em uma postagem de rede social⁴

Mikael Rios Sanches Fróes

Rafaella Elisa Santos Rolim Miranda Brito

Salvador, BA, 13 de outubro de 2023.

A linguagem não-binária e escola: uma relação possível?

Caro leitor, o papel da escola na constituição dos sujeitos tem sido amplamente discutido. Não apenas sentidos sobre a escola circulam na sociedade, mas os modos de funcionamento da instituição escolar, logo, os modos de a escola colocar em funcionamento os dizeres que possibilitam o jogo ideológico no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado. São diversos os discursos a regular a escola e as significações que ela põe em evidência. A língua, como um elemento fundamental do dizer, base material de processos discursivos, encontra-se regulada em diversas instâncias, seja por meio administrativo, seja por leis que estabelecem o que dela deve ser dito. A linguagem não-binária não encontra eco nas formulações sobre a língua. Ela emerge como o ponto de confronto e como o contraditório: aparece na escola como o objeto de saber que desloca o que se sabe sobre a língua, desloca a evidência da formulação única, da formatação única e da neutralidade da estrutura. A partir da linguagem não-binária evidenciam-se as lutas ideológicas que se materializam na língua; evidencia-se a existência de outros. Converte-se, então, a linguagem não-binária como um sentido necessário para deslocar as posições no seio do Aparelho Ideológico Escolar. Não estamos dizendo que sua implantação é imperativa, sobretudo porque sua adoção pela instituição escolar não é normatizada. Mas, ao se colocar como sentido possível, a linguagem não-binária traz para a escola outras redes de filiações de sentido, amplia a cidadania e

4 Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano) e ao CNPq por financiar a pesquisa que gerou esse Capítulo, por meio do Edital n.º 130, PROPES-PIBIC-EM CNPq/IF Baiano, de 19 de julho de 2022.

reconstitui o trabalho do docente de línguas: sua função não é, mecanicamente, transmitir as regras estabelecidas historicamente por grupos de poder, mas promover o debate, o questionamento, a criticidade. A linguagem não-binária se coloca como entidade da inclusão. Digamos mais: a linguagem não-binária pode ser simbolizada como uma das formulações possíveis de materialização das contradições, do outro e do Outro na linguagem.

Versão final

POBRE LÍNGUA PORTUGUESA!:

ela jaz no chão escolar – considerações discursivas acerca da “linguagem neutra” em uma postagem de rede social

Mikael Rios Sanches Fróes

Rafaella Elisa Santos Rolim Miranda Brito

DOI: 10.24824/978652515734.4.51-64

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Língua, eu quero *uma* pra viver...

Roland Barthes, ao propor a tese da morte do autor, afirma ser impossível sabermos o princípio do dizer, pois “[...] a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem” (2004, p. 57). Longe de sermos filiados à perspectiva barthesiana de análise, partiremos dessa citação para discutirmos as evidências ideológicas que se configuram em nosso objeto de análise nesse artigo. Alicerçados na Análise de Discurso materialista, buscamos refletir sobre a escrita, enquanto manifestação linguageira, para trabalharmos as evidências constituídas acerca da língua no âmbito escolar, ou melhor, as significações assumidas por determinados sujeitos, em determinada conjuntura, para funcionarem no Aparelho Ideológico de Estado escolar.

Desse modo, sob a perspectiva teórico-analítica que nos constitui enquanto analistas, faz-se mister partirmos de um ponto específico que nos parece ser fundamental para a discussão em tela, materializada por Barthes na sequência discursiva acima: há possibilidade de neutralidade na língua(gem)? Traçaremos esse percurso, ao analisarmos uma postagem na rede social Instagram, realizada pela deputada estadual Talita Oliveira, de filiação bolsonarista, de *e-mail* institucional encaminhado via sistema interno do Instituto Federal Baiano – IF Baiano, campus Alagoinhas, por docente a seus estudantes, no âmbito das aulas remotas, no ano de 2020, quando as atividades escolares só eram possíveis via internet. A postagem ocorreu no dia 1 de dezembro de 2020.

A língua tem sido simbolizada como um ponto nevrálgico do processo educacional. Compõe os dizeres sobre a educação a preocupação com o ensino da língua nas instituições escolares, fazendo com que a avaliação dos índices educacionais seja pautada na qualidade de leitura e escrita dos estudantes, ao lado dos conhecimentos matemáticos, para funcionamento da vida social básica. Dessa maneira, significações sobre a língua encontram-se alicerçadas a posicionamentos ideológicos que a direcionam à unidade nacional, mas,

sobretudo, à necessidade de mercado. Assim, estudantes que não se encaixam nesse continuum semântico, que constitui a língua sob o viés da unidade padronizada, são discursivizados a partir da noção de erro. Entretanto, consoante Orlandi (2009, p. 120),

[...] a noção de erro tem muito a ver com o caráter informativo da linguagem, quando ele é absolutizado. Essa noção de erro deriva das concepções de linguagem que caracterizam, tal como a transformacional, uma competência linguística completamente apartada das condições de uso.

A língua, então, passa a ser mecanismo de estabelecimento de lugares sociais e de atribuição de legitimidade a sujeitos e sentidos. Dessa forma, mostra-se insuficiente a consideração da língua enquanto uma competência sistêmica, pois a língua é lócus onde posicionamentos diversos e contraditórios coexistem e disputam espaço na seara do dizer. Em uma visada metalinguística, portanto, nosso trabalho compreende a língua como base material de processos discursivos e discute a língua por meio da língua, tentando trazer à baila o funcionamento discursivo que possibilita a constituição de um saber sobre a língua enquanto entidade unitária, uníssona e a-histórica.

Essa tal linguagem neutra...

Abarcamos a temática da língua pressupõe trazeremos a discussão para o seio das instituições escolares e o fazemos a partir das considerações althusserianas acerca dos Aparelhos Ideológicos de Estado. É mister entendermos que o discurso, enquanto efeito de sentido e, portanto, enquanto entidade abstrata, necessita de uma base material para estabelecimento dos processos semânticos. Dessa forma, a língua é estrutura de materialização de processos ideológicos, que ocorrem no interior de um Aparelho. Tem-se, dessa forma, que se encontram em jogo no seio da língua, lutas de classe que contribuem para o estabelecimento da reprodução das condições de produção, mas também para a emergência da resistência.

Althusser (1996) nos lembra que o AIE escolar estabelece as funções a serem exercidas por cada sujeito na sociedade, a partir de saberes recortados pela ideologia dominante. Assim, no que tange à língua, o que é enunciável é o que é determinado por instâncias históricas, ao constituírem o dizer, afinal, conforme Courtine (1999, p. 18) [grifos do autor], [...] há *sempre já* um discurso”. O discurso, portanto, é estabelecido a partir de um jogo de determinações que selecionam da exterioridade do enunciável os objetos de discurso a compor a formação discursiva que, por sua vez, a partir de sua relação com o interdiscurso, estabelece o que pode e deve ser dito em uma dada

conjuntura. A escola, então, é discursivizada, enquanto Aparelho Ideológico, como instância a legitimar e determinar “A” língua que convém, estabilizando os dizeres, uniformizando os sentidos:

[...] nesses espaços discursivos ([...] logicamente estabilizados”) supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo [...]” (Pêcheux, 2008, p. 31) [grifos do autor].

Entende-se, portanto, que a língua, simbolizada enquanto sistema lógico e estabilizado, que é normatizada no interior de um AIE, não comporta os usos daqueles sujeitos que se encontram em formações sociais que são, igualmente, deslegitimadas na sociedade. Tomemos o caso dos sujeitos LGBTQIAP+ em sua relação com o sistema linguístico e o estabelecimento dos mecanismos de poder na língua. Vejamos a postagem⁵ objeto de nossa análise:



Cumpre-nos, de pronto, observar que o estatuto logicamente estabilizado em embate no discurso ora analisado é o estabelecimento de gênero nas marcas linguísticas. Assim, digladiam-se na arena ideológica posicionamentos que aliam o sistema linguístico a instâncias sociais que se encontram

5 Diversos são os elementos a serem alvo de análise para compreendermos melhor o funcionamento dos mecanismos a estabelecer a estrutura linguística sob um viés normativo e heteronormativo. Nesse trabalho, a análise concentra-se na legenda da postagem, ou seja, na formulação constituída pelo sujeito-político. Em outro trabalho, fizemos a análise da postagem em si, composta pelos elementos texto-visuais. Vide artigo intitulado “Nem todes nem ninguém no apagar da educação: silêncios e silenciamentos no atravessar do discurso político”, publicado no livro *Língua, Discursos, Relações étnico-raciais e de gênero: questões identitárias e político-culturais*.

– teoricamente – à parte da estrutura da língua. Dessa maneira, é relevante observarmos que a emergência da discussão em tela já nos apresenta como evidência de que a língua não é entidade meramente estrutural, dissociada dos nós político-sociais que configuram a sociedade.

Assim, é importante ressaltar que o debate sobre o estatuto da língua escapa às fronteiras do Aparelho Ideológico que tem por função delimitar a materialidade na qual o discurso toma corpo. Emerge, então, como contradição a constituição da língua enquanto entidade da esfera escolar ao passo que se configura como matéria a ser debatida em outro espaço, completamente diverso daquele que fora organizado para estabelecer, articular e assegurar a ordem da língua. A *internet*, assim, especificamente a rede social *Instagram*, figura como dispositivo ideológico a disputar a regulação da língua com o Aparelho Ideológico Escolar, mas em uma relação que não visa apagar a instância escolar, mas funcionar como eco às discursividades que ora são da ordem escolar no que tange à língua, ou seja, reproduzir as condições de (re) produção da supraestrutura, constituindo, portanto, uma relação de aliança, ao mesmo tempo que constrói uma relação de contraposição, de antagonismo.

A rede social, então, surge como espaço discursivo no qual a classe dominante e suas ideologias encontram eco fora do Aparelho Ideológico em questão e coloca em funcionamento o mecanismo da repetição das estruturas linguísticas para apagar as contradições históricas que transpassam a escola e a entidade linguística. A postagem, enquanto gênero do discurso, mobiliza uma rede de sentidos que aciona a memória discursiva e as formulações já estabilizadas para (re)legitimar as práticas discursivas do ensino linguístico, promovendo efeitos de memória que possibilitam a circulação da língua para fora do eixo da variação.

Dessa maneira, ao estabelecer o que pode e deve ser dito em relação à língua e seu ensino, bem como o modo como essa estrutura deve se comportar, a formação discursiva que domina o sujeito político mobiliza objetos do saber sob uma forma específica (sermão, arenga...), como estabelece Pêcheux (2009), o que também impacta o campo do enunciável. Assim, apoiados também em Branca-Rossof (2008), asseveramos a relevância do gênero específico para mobilização de saberes específicos acerca da língua. Desse modo, o campo do repetível é estabelecido por uma rede de formulações que é possível naquela conjuntura da rede social, o que permite, ao mesmo tempo, uma abertura das possibilidades de enunciação por parte do sujeito conectado, constituindo uma rede de filiações simbólicas de aliança, de igualdade e unidade entre os sujeitos dominados por aquela formação discursiva, ao passo que estabelece, no fio do discurso, as marcas de diferenciação entre aquele que publica e aqueles que comentam. Estabelece-se, nesse gênero do discurso

por meio das relações dialógicas na materialidade que lhes são característica, a figura do porta-voz e de defensor das práticas discursivas legitimadas no interior do AIE que forjou os dizeres e os sujeitos.

Assim, ao trazer para o intradiscurso os saberes fornecidos pelo interdiscurso à formação discursiva, o sujeito político, ao utilizar a primeira pessoa do plural na sequência discursiva “não vamos aceitar essa normalização da ideologia de gênero”, estabelece a evidência ideológica de um grupo, de encontrar-se no mesmo lugar de fala dos seus seguidores, incluindo-os na luta contra a corrupção da língua, mas também traz como efeito a constituição de um lugar no qual o sujeito político figura em outro locus e a pluralização pode referir-se muito mais à sua equipe de trabalho ou mesmo materializar um plural que é hipotético, ou melhor, materializa o que podemos chamar de “bloco do eu sozinho”. A marca linguística do plural materializa as relações de contradição e dispersão típicas do interdiscurso, sobretudo quando associado ao uso do tempo verbal. O sujeito político não questiona os seus interlocutores, não estabelece uma possibilidade: o sujeito estabelece uma ordem, uma afirmação irrefutável, algo inquestionável, tal como a estrutura linguística defendida pelo sujeito político.

Esse jogo contraditório que marca o enunciador como igual aos seus seguidores ao mesmo tempo que o diferencia tem seu funcionamento aportado na necessidade de se constituírem as classes sociais, mantendo-as nos papéis que foram estabelecidos a eles pela ideologia dominante. Tem-se, então, configurada a figura do porta-voz afiliado que, segundo Maingueneau (2020), é aquele porta-voz que integra o Aparelho Ideológico de Estado, mas, sobretudo, integra a formação social que representa, operando, portanto, em dois níveis, a saber: o de sujeito forjado por uma instância superior – o partido político, com seus privilégios; a de sujeito sofredor, que carece de intervenção para fazer valer o seu status enquanto cidadão e, no caso, enquanto cidadão brasileiro. Materializa-se a dupla visibilidade do porta-voz, em que o sujeito político ocupa o lugar de um “nós”, ao passo que é forjado como o ponto de contato com uma realidade exterior ao grupo, configurado, assim, como um “negociador potencial” (Pêcheux, 1990, p. 17).

Reitera-se, na formulação, o papel do sujeito político enquanto ator e testemunha do acontecimento revolucionário, quando ele é configurado como o elo de comunicação com a esfera superior. Há, então, na materialidade, o estabelecimento de um elo entre representados e porta-voz, a partir da ideia de que é a formação social vitimada que busca o Parlamento para resolução dos conflitos sociais. Ao enunciar que foi procurado pela mãe de uma aluna, uma rede simbólica é acionada no gesto interpretativo do sujeito político e de seus seguidores na rede social, que toma dois importantes lugares na/da

memória discursiva que opera na formação discursiva dominante: os sentidos sobre o lugar de mãe e a nomeação da escola em questão. Sobre o primeiro lugar, cabe destacar que os sentidos circulantes sobre o lugar de mãe estão dominados por formações ideológicas cristãs, que atribuem à maternidade um lugar de santidade, de cuidado, de proteção. Assim, ao entendermos que a postagem em análise não está dissociada da rede semântica que constrói os discursos políticos no perfil do *Instagram* do sujeito político, fortalece-se uma relação de igualdade com a “mãe de uma aluna”, uma vez que o sujeito político se coloca nesse mesmo lugar na rede de formulações do seu perfil da rede social, logo, a preocupação da seguidora converte-se, por compartilhamento de lugar, na preocupação do sujeito político. Ademais, os sujeitos seguidores comentadores da postagem, ao acionar a rede de memória em seus gestos interpretativos, reverberam o papel de mãe e legitimam o sujeito político como porta-voz.

No que tange ao segundo lugar por nós mencionado no parágrafo anterior, giza-se que dois efeitos são observados para a atribuição de nome à entidade escolar. Tem-se, então, o estabelecimento da necessidade de um afastamento da comunidade que circunda o sujeito político da escola mencionada. Por tratar-se de “denúncia”, o efeito discursivo reverbera como se fora uma instituição que se encontra à margem da lei ou das suas responsabilidades e que torna evidente o conflito, textualizando-o (Modesto, 2015). Há, então, um outro que precisa ser combatido.

O segundo efeito diz respeito à instituição específica: trata-se de uma escola pública, federal e que, portanto, estaria mais disponível às inserções da comunidade, uma vez que é mantida por recursos públicos que, como sabido, é fruto dos impostos pagos por toda a sociedade. Dessa maneira, emerge um efeito de interferência possível, para além do que é estabelecido em lei. Temos, entretanto, a eclosão do equívoco no processo de nomear. Ao atribuir nome, o sujeito político demonstra não ter conhecimento da instituição criticada: não existe IFBA na cidade de Alagoinhas; há outro instituto federal, o IF Baiano. Vemos, então, que o equívoco emerge quando, ao enunciar uma escola inexistente na cidade mencionada, a preocupação com a comunidade e com a língua dá lugar à configuração de um processo discursivo de constituição do lugar de salvaguarda dos sentidos que constituem a formação discursiva dominante, seus rituais e práticas; de salvaguardar a dominância de seus dizeres e de seu lugar social.

Emerge, então, enquanto evidência ideológica, a constituição de uma necessidade, de uma causa, que une os sujeitos, configurando a imagem de sujeitos ativos, e que os estabilizam na rede de sentidos, ao produzir um

movimento parafrástico em torno das significações permitidas pela ideologia dominante no interior do AIE.

Dessa forma, “[...] as práticas ideológicas são aí caracterizadas como reguladas por rituais nos quais as práticas se inscrevem no seio da existência de um aparelho ideológico de estado, mesmo que seja uma mínima parte deste aparelho [...]” (Pêcheux, 1990, p. 17). Assim, tomando a escrita de comentários em rede social como uma prática discursiva a constituir a evidência da liberdade plena de expressão e participação ativa na vida política do país, constitui-se, o gênero do discurso em tela, como um ritual a regular os papéis a serem exercidos e a política, distante de uma prática efetiva.

Os sujeitos, então, não são estabelecidos enquanto indivíduos, mas como entidades constituídas no interior das formações discursivas, a partir do processo de interpelação ideológica, que os fazem estar confrontados com um efeito de memória revolucionária e que, portanto, leva os sujeitos a se contraporem à configuração (construída) do real e, então, fazer da língua, um objeto de saber – e de intervenção – do/pelo Estado. Dessa maneira, tomar a língua enquanto objeto de revolução é reverberar, na formulação, a luta histórica pelo estabelecimento de uma unidade linguística, que marca a constituição histórica dos sentidos sobre nação e nacionalidade, em um ritual que faz do aparato político o lócus legitimado para a prática da legitimação, para estabilização do campo do repetível. O Legislativo, por conseguinte, converte-se em espaço apropriado para a regulação histórica da língua, marcado por acontecimentos discursivos, como as leis pombalinas, que parece constituir o interdiscurso da formação discursiva de referência: os legisladores (políticos) e a lei são o espaço de estabilização da luta ideológica.

Os saberes sobre nacionalidade e os sentidos que sustentam a ideia de nação e de brasilidade transpassam os dizeres sobre a língua, mas as discursividades materializadas no corpus encontram-se, sobretudo, filiadas a uma rede significativa que toma a família e a sexualidade/afetividade como elemento de saber fundante. Dessa forma, a língua é simbolizada a partir de sua relação com a luta ideológica estabelecida entre formações sociais que simbolizam o discurso religioso da binaridade e o discurso da pluralidade existencial afetivo-sexual. Tem-se, então, que

A categoria de “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda fora regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla. Assim, o “sexo” é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: essa materialização

ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. Em outras palavras, o “sexo” é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo (Butler, 2010, p. 153-154) [grifos da autora].

Ao trazer para a formulação a condenação do uso do vocábulo “menines” como evidência ideológica de um processo discursivo que, na filiação semântica que constitui o sujeito político, promove posicionamentos que conflitam com o papel da escola e com a formatação da língua estabelecida e legítima, evidencia-se que o ritual ideológico que constitui os sujeitos e a língua é uma prática que ocorre na fronteira das falhas, ou seja, há espaço, no campo do repetível, para emergência de sentidos que, filiados na rede simbólica, se configuram como pontos de resistência e revolta, e que tomam a língua como mecanismo de poder, e não como instrumento de comunicação.

É colocada em xeque, portanto, a evidência ideológica da transparência da linguagem e sua incompletude, que simboliza a língua como uma entidade imutável e fechada. O sujeito é evidenciado, então, como o indivíduo que se serve da língua de forma unívoca, plenamente consciente e dono do dizer, capaz de manipular a linguagem a seu bel-prazer, como uma máquina de construir muros sem remendos ou falhas. Dessa maneira, a emergência da formulação, põe na cena discursiva posicionamentos contraditórios que falam sobre a língua e os sujeitos que a usam. Ao criticar a “linguagem neutra” na sequência discursiva, o sujeito político traz à baila aquilo que busca silenciar, que são as outras possibilidades de dizer e formular as relações sociais a partir da língua. Materializa a abertura do simbólico e a incompletude da linguagem, ao enunciar que o dizer pode ser outro, ainda que seja um sentido indesejado.

Assim, a “linguagem neutra” é configurada na formulação como um espaço do dizível do outro, por buscar uma marcação formal que evidencia a marcação de gênero na língua como uma “normalização e incentivo à ideologia de gênero”. Todavia, ao evidenciar a dispersão dos sentidos que dizem respeito à estrutura de gênero na língua, o sujeito político aponta para a existência política da língua e da língua como mecanismo de opressão. Ao “denunciar”, o sujeito político coloca a dita “linguagem neutra” como um sentido que lhe pertence, mas a partir de um posicionamento ideológico diverso. Os sujeitos criticados – a professora e a instituição escolar – são constituídos a partir de uma formação discursiva em que “linguagem neutra” é simbolizada como espaço de indeterminação de gênero, enquanto que a formação discursiva que atribui sentidos à sequência discursiva em tela, no que diz respeito aos sujeitos político e comentaristas possibilita sua significação como desvio, perturbação da ordem natural, tal qual são simbolizados os sujeitos para quem esse esforço

linguístico proporcionaria visibilidade a partir da indeterminação morfológica. A despeito de a “língua neutra” ter sentidos diversos atribuídos a partir de duas formações discursivas díspares, fica-nos evidente que aquilo que é denunciado pertence ao campo do dizível de sujeitos denunciados e denunciador. Assim, a linguagem não é neutra: ora por seu caráter natural e eterno, ora por seu caráter diverso, histórico e multifacetado.

A língua, então, converte-se em espaço discursivo para constituição da cidadania, significação possibilitada pelas duas formações discursivas. Se tomada, enquanto evidência ideológica, como um instrumento de comunicação desprovida de politização, equivocadamente ela emerge como a instância para configuração do sujeito cidadão. O uso de uma marcação estrutural que desloca os sentidos dominantes sobre gênero, sexo e afetividades desloca também a institucionalização do Aparelho Ideológico Escolar. Debray (*apud* Pêcheux, 1990, p. 22) afirma que [...] “se a primeira muralha social de uma minoria [...] é sua língua, cuja demolição faria ir pelos ares todos os outros cercos, o trabalhador das palavras é justamente o vigia das muralhas” [...], a assertiva de que o papel da escola é a formação cidadã, pré-construído que se materializa na formulação estabelece a instituição escolar e seus profissionais como o espaço de proteção aos sentidos da dominação. Estaria, portanto, afastada da escola e da simbolização da cidadania, a militância, ou seja, a formação de um processo interpretativo que questione o estatuto social colocado, uma vez que, parece-nos, militância aqui encontra-se no escopo simbólico de afrontamento às contradições constitutivas da sociedade e dos dizeres.

Considerações

Acostumados a inserir-se na linguagem de modo “natural”, os sujeitos tomam as redes sociais como espaço de manifestação dos sentidos que os constituem enquanto tais. Agem como defensores de uma rede simbólica que está sendo configurada como alvo constante dos desviantes. Algo precisa ser feito, segundo os posicionamentos dos sujeitos. A língua, antes tomada como instrumento de comunicação, emerge como espaço maculado por sujeitos que não aceitam a sua condição de subalternidade e que, então, precisam ser combatidos, a partir da imposição de um sujeito que se converteria em porta-voz legitimado e protetor.

A língua portuguesa, então, morre. Emerge a evidência ideológica de língua enquanto entidade biológica e natural, cuja morte não se dá pelo caminho da natureza, mas pelas mãos e dizeres de assassinos. O considerado, outrora, como inexistente surge como aquilo que precisa ser denunciado. A língua, então, passa a ser significada pela pluralidade indesejada.

Os dizeres na rede social, enfim, materializam efeitos de memória revolucionária. Os sujeitos filiados são revestidos do papel de revolucionário e, para salvaguardar a língua legitimada, silencia dizeres que configuraram a língua sob um aporte histórico. A língua é; ela não está. Há, no AIE escolar, para tais sujeitos, assassinos da língua. Esses sujeitos não estariam matando a língua, apenas. Matam a cidadania. Há, no gesto interpretativo empreendido pelos sujeitos da rede social, uma série de deslocamentos que convertem a escola em um campo de guerra – por causa de “menines” [...].

Versão final

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado: notas para uma investigação. *In*: ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRANCA-ROSSOF, Sônia. Formação discursiva: uma noção excessivamente ambígua?. *In*: BARONAS, Roberto Leiser; KOMESU, Fabiana (org.). **Homenagem à Michel Pêcheux: 25 anos de presença na Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 127-148.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 151-172.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clementis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. *In*: OS MÚLTIPLOS territórios da Análise de Discurso. Porto Alegre: Ed. Sagra-Luzatto, 1999. p. 15-22.

MACHADO, Fernanda; NASCIMENTO, Nelian (org.). **Língua, discursos, relações étnico-raciais e de gênero: questões identitárias e político-culturais**. Curitiba: Appris, 2022.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise do discurso, esfera superior e porta-voz. **Revista Latino-americana de estudios del discurso**. [s.l.], v. 20, n. 1, p. 120-135, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33081>. Acesso em: 26 set. 2023.

MODESTO, Rogério. A denúncia na textualização do social no enlace das materialidades significantes. **Revista Línguas e Letras**, Cascavel, v. 16, n. 34, p. 158-176, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Funcionamento e discurso. *In*: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 115-133.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

Versão final

TEXTO IV

LEITURA E ESCRITA: uma análise do processo da aquisição da linguagem durante a pandemia da covid-19

Ana Christina de Sousa Damasceno

*Gangorra-PI, 8 de setembro de 2023.
(Natividade de Nossa Senhora).*

Caro leitor, as mudanças impostas pelo covid-19, como distanciamento físico, fechamento de escolas e reduções nos serviços comunitários, tiveram o potencial de enfraquecer os sistemas de educação em todo o mundo. As escolas e faculdades passaram por períodos de fechamento para a maioria dos alunos, durante o período pandêmico. Quando elas reabriram para o ensino na escola, o ambiente de aprendizagem estava muito distante do que era antes da pandemia. Consistente com as mudanças nas medidas de distanciamento social, fechamento de escolas e faculdades e o grau em que os alunos puderam retornar à escola ou faculdade, a natureza do ensino e da aprendizagem e os impactos relativos da pandemia foram grandiosos, sobretudo no processo de aquisição da leitura e da escrita. Levando-se em consideração tais premissas, a presente pesquisa tem como justificativa analisar as características da aquisição da leitura e da escrita durante a pandemia do covid-19 e suas particularidades e como objetivo central analisar o processamento da leitura e da escrita para os educandos, analisando as suas principais dificuldades e as técnicas utilizadas pelos docentes para auxiliar as crianças e adolescentes a transpor esta etapa. Como metodologia foi utilizada uma pesquisa bibliográfica com base em livros, periódicos, artigos e sites da internet que embasam tais questões. Os resultados e considerações finais encontrados condizem com a opinião dos autores analisados, quando enfatizam uma preocupação de todas as esferas educacionais acerca da “recuperação” dos processos de aquisição da leitura e da escrita, como pontos mais preocupantes, durante a pandemia no setor da educação.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

LEITURA E ESCRITA: uma análise do processo da aquisição da linguagem durante a pandemia da covid-19

Ana Christina de Sousa Damasceno
DOI: 10.24824/978652515734.4.65-80

Introdução

A pandemia global de SARS-CoV-2 (covid-19) mudou completamente a educação do mundo. Muitos alunos tiveram o ensino presencial interrompido durante o ano letivo de 2020. A maioria das escolas forneceu alguma instrução virtual durante o período pandêmico, e o mesmo cenário se repetiu em 2021. Ao longo desse tempo, educadores e pais buscaram ativamente a melhor maneira de continuar a educação formal por meio do aprendizado remoto ou virtual. No entanto, ainda não está claro o quão eficaz é o aprendizado remoto ou virtual.

A presente pesquisa traz como temática uma análise teórica da leitura e da escrita, sobretudo, analisando o período pandêmico, visto que, a educação, ao se apresentar de forma remota e/ou híbrida tirou o acesso presencial dos educandos e viu-se a acentuação de problemas educacionais, como a diminuição de leitores e consequentemente a falta da prática da escrita.

Segundo pesquisas do Ministério da Educação (2021), a desigualdade social aumentou visivelmente durante o bloqueio pandêmico. Embora a leitura de livros para crianças não substitua o papel crítico da educação formal no ensino das crianças a ler, a literatura mostra que crianças cujos pais liam para eles diariamente durante a pandemia tiveram menos perdas em comparação com aquelas cujos pais não tinham tal prática. Consequentemente, as diferenças nas atividades de leitura das crianças durante a pandemia podem acelerar as diferenças sociais pré-existentes nas habilidades cognitivas das crianças.

É importante intervir o mais cedo possível para ajudar as crianças que viram o seu ano letivo ser afetado pela pandemia. Se as deficiências de leitura não forem tratadas precocemente, as dificuldades tendem a se generalizar para outros domínios, comprometendo a aquisição de conhecimento futuro, expondo os alunos a experiências consecutivas de fracasso, diminuindo assim sua motivação para aprender. Por outro lado, quando essas dificuldades são identificadas precocemente e acompanhadas de uma intervenção rápida e intensiva, a probabilidade de reversão de trajetórias é muito alta.

Como justificativa para a pesquisa tem-se a premissa de que, à medida que a pandemia da covid-19 seguiu seu curso, muitos governos implementaram medidas que diminuam as quantidades de pessoas em determinados locais. Tais medidas perturbaram o funcionamento normal das escolas e universidades. A duração de tais medidas tem sido extensa, o que exigiu das instituições de ensino a criação de alternativas para alunos e professores continuarem com suas aulas. Embora alunos tivessem acesso a dispositivos digitais e internet, isso não foi suficiente para alavancar atividades de leitura e de escrita e pôde não ser suficiente em fornecer métodos alternativos de aprendizagem para os alunos que não têm oportunidades semelhantes. Com base neste pensamento, vislumbrou-se a necessidade de se analisar o processo de leitura e de escrita durante o período da pandemia do novo corona vírus, reconhecendo-se como se deu tal processo e as consequências advindas da falta de um contato presencial, mais próximo, com a escola.

A problemática da pesquisa consiste em analisar como se deu o processo de leitura e de escrita em tempos de pandemia e as suas consequências para a vida educacional dos educandos.

Inicialmente, foi feita uma abordagem geral da educação no período pandêmico; logo em seguida, será feita uma análise da situação educacional *versus* pandemia do corona vírus e, por último, reconhecer-se-á as ações referentes ao processo leitura e de escrita desempenhada pelos educandos e orientadas pelos docentes durante a pandemia.

A metodologia, que foi explanada em um capítulo específico, foi feita através de uma revisão bibliográfica, quando foram analisados autores estudiosos da temática em livros, artigos, revistas e sites da internet, entre os anos de 2020 a 2023.

Como objetivo geral pretendeu-se analisar o processo de leitura e de escrita em tempos de pandemia, observando-se os processos educacionais oriundos e consequentes do período escolar pandêmico. E, como objetivos específicos: Verificar as principais dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional em tempos de pandemia; Reconhecer as principais dificuldades enfrentadas por alunos e professores durante a pandemia da covid-19; e Analisar, à luz de teóricos estudiosos do assunto, as principais características e ocorrências das dificuldades na leitura e na escrita dos educandos durante este período, bem como as estratégias a serem trabalhadas, tanto pela equipe gestora, docentes, como pelas autoridades educacionais competentes.

Como resultado espera-se entender e analisar as principais dificuldades enfrentadas por alunos e professores na instituição dos processos educacionais de leitura e de escrita, bem como as formas instituídas pelas unidades escolares para a apresentação da leitura e da escrita aos educandos, sobretudo na forma de ensino remoto e híbrido.

O processo de alfabetização

Para Ferreiro (2010), alfabetizar é um processo de descobertas, conhecimento e interpretação. A alfabetização envolve também um processo de comunicação da criança adquirindo novas formas de compreensão de linguagem. As crianças encontram-se no processo de desenvolvimento em fases bastante heterogêneas, o que dificulta ainda na hora do aprender, pois cada um encontra-se em um processo de evolução diferente.

Segundo Mortatti (2000), é possível afirmar que há uma nova organização na rotina escolar, advindo do período pandêmico, porém os conteúdos são distribuídos em determinados períodos de tempo durante o ensino fundamental, onde passou-se a exigir novos livros didáticos adaptados a cada ano de ensino, apropriando conteúdos de acordo com as séries assim facilitando a aprendizagem.

De acordo com Perez (2002), a alfabetização começa muito antes de ir para a escola, pois cada criança carrega consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos em seu meio, pois associam palavras a objetos que conhecem, não lendo corretamente o nome, mas associando o nome que é conhecido com o objeto na qual se está vendo.

Ferreiro (2010) afirma que aprendizagem é o relacionamento de interação, participação em diferentes pontos de vista, pois as crianças se encontram em um processo de desenvolvimento com facilidade de aprenderem, pois tudo que elas veem em uma sala de alfabetização é novo, pois as crianças, mesmo não sabendo ler, estabelecem relações entre significados e significantes, relacionando cheiro, sons, palavras com objetos que elas conhecem, podendo classificar e organizar.

Teale (1992) enfatiza que o acompanhamento dos pais na rotina diária dos filhos, sobretudo em tempos de pandemia, é de essencial importância, pois os professores sem auxílio dos pais, ficam simplificados a algumas rotinas somente dentro das escolas e, assim, torna-se praticamente impossível educar e alfabetizar uma criança dispersa que não consegue ter concentração e assim assimilar conteúdos com facilidade, pois não tem em casa o incentivo e o apoio necessário à prática educativa. A participação ativa do professor deve acontecer, ele é o mediador do processo educacional que estimula os educandos o prazer da grande importância do aprender, utilizando metodologias adequadas.

De acordo com Ferreiro (2010), o processo de ensino aprendizagem, não deve privilegiar simplesmente os sinais de leitura e escrita, mas atender ao processo de simbolização, através do qual a criança vai percebendo o quanto a escrita é importante no processo de alfabetização.

De acordo com Cocco (2006), um dos grandes desafios que os professores enfrentam em uma sala de aula é lecionar e orientar os educandos a ler,

escrever e se expressarem de maneira correta, auxiliando na postura de cada criança, já que os docentes carregam consigo um grande exemplo do que cada criança vê a sua frente. Percebe-se que as crianças carregam consigo uma postura construtivista, sustentada com suas características individuais partindo de cada uma na construção de seus conhecimentos e associam em seu desenvolvimento, no qual não cabe aos professores o detrimento de toda razão. Ele apresenta um caminho a ser seguido, no entanto, sem nunca esquecer seu papel de educador.

A alfabetização é a construção do processo de aprendizagem, permitindo aos educadores novos conhecimentos a serem seguidos. As escolas são os espaços nos quais se encontram o acesso ao conhecimento que deve ser adquirido, possibilitando os alunos a aprenderem a grande diversidade de textos que circulam na sociedade. Este espaço representativo da educação formal, durante a pandemia, foi substituído por uma tela, mas o processo de alfabetização não deixou de ser essencial. No entanto, o que se viu foram alguns pais preocupados somente com seu trabalho, deixando a educação de seus filhos por conta da instituição, fazendo das escolas os únicos responsáveis por seus filhos, dando a esse espaço uma carga exorbitante de responsabilidades, sendo que as mesmas nem sempre são compostas por estruturas e profissionais adequados. Isso foi sentido durante a pandemia (Ferreiro, 2010).

Alfabetização versus Pandemia

A pandemia do covid-19 começou em dezembro de 2019 em Wuhan, na China, e se espalhou rapidamente pelo mundo em poucos meses. À medida que a situação piorava, o bloqueio global culminou em um bloqueio de instituições educacionais. Esse fechamento de escolas, faculdades e universidades resultou em um evento estressante para a administração educacional com opções altamente limitadas. O Ministério da Educação anunciou aulas *on-line* para continuar o processo de aprendizado de maneira segura. Praticamente todas as escolas foram transferidas para o aprendizado *on-line* em poucos dias. Essa transição massiva não planejada do aprendizado tradicional para uma configuração *on-line* mudou os métodos das escolas de forma radical. Os alunos do século XXI foram/são expostos a livros e módulos *on-line* com aulas em vídeo e exames baseados em computador (Palú, 2020).

Tendo como base esse novo modelo de aprendizagem, esta é classificada como síncrona ou assíncrona. A tecnologia síncrona permite a interação “ao vivo” entre o professor e os alunos (por exemplo: audioconferência, videoconferência, bate-papos na *web* etc.), enquanto a tecnologia assíncrona envolve atrasos significativos no tempo entre a instrução e seu recebimento (por exemplo, e-mail, gravação de vídeo anterior, fóruns de discussão etc.).

Há muito se reconhece que os métodos de instrução online são uma ferramenta eficiente para o aprendizado; no entanto, a aprendizagem *on-line* pode ser um desafio para os alunos devido à comunicação não verbal limitada. Outros aspectos, como interações de alunos e professores, acessibilidade de materiais e gerenciamento de tempo, também podem afetar as opiniões dos participantes da educação *on-line*. Para avaliar o desempenho dos alunos em um curso *on-line*, um conjunto representativo de cursos presenciais deve ser comparado a um conjunto similar de cursos online (Palu, 2020).

O aprendizado online na educação pode levar a um acesso mais eficaz e fácil a uma maior quantidade de informações, especialmente em situações globais incertas, como pandemias. A pandemia aumentou o foco no aprendizado *on-line* na educação, mas prevê-se que no futuro essa mudança se mostrará uma tendência permanente na educação (Di Pietro *et al.*, 2020).

Ao considerar o impacto do covid-19 no desempenho, é importante persistir e dar ênfase na perda de aprendizado. As discussões sobre as políticas de aprendizado permeiam a mídia de notícias, resumos de reportagens, artigos de opinião e pesquisas. Essas discussões sobre perda de aprendizado são frequentemente limitadas em diversos aspectos. Eles analisaram que as crianças não estavam aprendendo quando suas escolas foram fechadas ou durante o aprendizado remoto. Em outras palavras, aprendizados são equiparados apenas a desempenho, o aprendizado e as habilidades e compreensão que podem ser desenvolvidas. Em segundo lugar, a perda de aprendizado é mais definida por meio de definições de realização prática (Palú, 2020).

Apesar dos números alarmantes sobre a perda de aprendizado, o real impacto da crise sobre os alunos precisa ser considerado. Os sistemas educacionais em toda o Brasil devem ver a situação atual não apenas como altamente desafiadora, mas também como uma oportunidade para colocar um foco mais forte na redução das dificuldades e a inclusão de grupos de estudantes vulneráveis que foram os mais impactados pela pandemia.

Reabrir as escolas exigiu parcerias entre ministérios relevantes e agências estaduais responsáveis por questões de equidade e inclusão. As delegações interministeriais ou agências especializadas que trabalham em várias áreas também serão atores cruciais na implementação de formas de gerenciamento educacionais.

Tecnologia e Educação em tempos de pandemia

Desde o início do ensino aprendizagem, desde a época da colonização até a era da descolonização, quase todas as escolas dependem do ensino presencial. Jansen (2004, p. 56) defende que a aprendizagem presencial é considerada tradicional e exclui as experiências dos alunos, pois ocorre na

presença de um professor depositando conhecimento para os alunos em uma sala de aula demarcada, usando métodos tradicionais (centrado no professor) e recursos tradicionais como livros didáticos, bate-papos, quadros-negros e outros. No entanto, essas salas de aula físicas demarcadas não são acessíveis no caso de desafios que vão desde protestos estudantis até surtos de pandemia.

A aprendizagem presencial fornece contato em tempo real com recursos e outros, ocorre dentro de um tempo de contato especificado e fornece *feedback* imediato aos alunos.

Anderson (2016, p. 78) afirma que a definição de *e-learning* evoluiu com a evolução da *Web*. Destarte, “[...] o mundo foi apresentado ao aprendizado baseado na Internet. Assim, as aulas permitiram interação em tempo real e inteligência conectada, respectivamente. Os conceitos de *e-learning*, educação a distância, aprendizagem online e educação baseada na *web* são conceitos que vêm sendo utilizados na literatura.

Em março de 2020, a OMS anunciou uma pandemia e todos foram aconselhados a evitar contato próximo com qualquer pessoa que apresentasse sintomas. Portanto, as escolas em todo o mundo precisaram fechar. No contexto brasileiro, o presidente solicitou que todas as escolas fechassem e encontrassem maneiras de oferecer instrução *on-line* como medida de precaução para evitar a contaminação. Este convite levantou questões quanto à viabilidade do *e-learning*, devido à extensão das desigualdades no contexto brasileiro (Palú, 2020).

O cenário tecnológico em rápida evolução no século 21 fez com que os professores “[...] fossem forçados a adaptar suas abordagens de ensino sem um roteiro claro para atender às várias necessidades dos alunos”. Como resultado, o conectivismo é a lente inicial promissora para conceituar a aprendizagem nesta era digital, por causa de seus atributos variados, desde o presencial até o *e-learning*. Assim, Siemens (2009) vê a aprendizagem como o processo de cruzar fronteiras criando conexões ou relacionamentos entre os humanos por meio da configuração de uma rede interconectada.

Embora existam várias definições de tecnologia educacional, uma definição restrita refere-se a tecnologia educacional como “o uso eficaz de ferramentas tecnológicas no ensino e na aprendizagem”, trazendo as experiências dos alunos (Amory, 2010, p. 78). Estes conceitos são os pioneiros na definição mais estreita e concisa de tecnologia educacional, que existe por causa da tecnologia na educação (recursos de *software* e *hardware* na aprendizagem) e da tecnologia da educação (recursos pedagógicos na aprendizagem). Assim, de acordo com o contexto deste estudo, tecnologia educacional são todos os recursos físicos e recursos online utilizados na aprendizagem, e recursos ideológicos por trás do uso tanto de recursos físicos quanto de recursos online.

Nocar *et al.* (2016) em seus estudos, apontaram que o uso tanto de recursos físicos tradicionais quanto de recursos físicos modernos para o ensino

apresentam tem um resultado frutífero para a aquisição de conhecimento dos alunos. Além disso, alguns estudiosos acreditam que os recursos físicos tradicionais (educação tradicional), como carteiras, livros, lousa e outros, potencializam a tarefa dos alunos de memorizar e recitar conteúdos durante o aprendizado.

No entanto, o uso de recursos físicos tradicionais promove um método centrado no professor, que é a forma mais direta e eficaz de ensinar os alunos, pois proporciona interação face a face, ainda que os recursos físicos tradicionais, por vezes referidos como ‘tecnologia antiga’ (televisão, chats, rádio, cartazes e outros) sejam insubstituíveis e a pedra angular de qualquer instituição de ensino, mesmo que o discurso atual exija o uso de recursos físicos modernos.

Análise de dados

O período pandêmico mudou a forma como o ensino e a aprendizagem eram realizados para a maioria dos alunos. Escolas passaram por períodos de fechamento para grande parte dos alunos e o aprendizado muitas vezes era realizado remotamente. Quando as escolas reabriram para o ensino presencial, o ambiente de aprendizagem estava diferente de antes. Consistente com as mudanças nas medidas de distanciamento social, o fechamento de escolas, a natureza do ensino e da aprendizagem e os impactos relativos desde o período de março de 2020 foram diversos.

Quadro 1 – Classificação dos escritos de acordo com o título do artigo, nome do periódico, autor, ano de publicação, objetivos do estudo e resultados

Título do artigo/ nome do periódico	Autores/ ano da publicação	Objetivos do estudo	Resultados
TERAPIA SOCIAL: DESENVOLVIMENTO HUMANO E MUDANÇA SOCIAL	Carlos C. Brandão, 2004.	Conhecer as mudanças ocorridas ao longo do tempo nas relações educacionais e sua influência nos métodos de ensino dos dias atuais.	Qualquer tipo de oferta de aprendizagem é importante para apoiar a educação dos alunos durante o encerramento das escolas, mas é importante considerar que alguns métodos de ensino podem ser mais eficazes do que outros.
LETRAMENTO DIGITAL E MULTIMODALIDADE: UMA ENTREVISTA COM A PROFESSORA CARLA COSCARELLI EM TEMPOS DE PANDEMIA	Carla Coscarelli, 2020.	Analisar o letramento e a alfabetização em tempos de pandemia.	A mudança para o ensino remoto teve impactos adicionais no conteúdo que foi entregue aos alunos. Os professores adaptavam seu ensino de uma maneira que atendesse às necessidades de seus educandos, mas as vezes isso significava desviar-se da cobertura do currículo. As escolas que atendem às comunidades mais carentes foram as que mais lutaram para cobrir o currículo durante o bloqueio.

continua...

continuação

Título do artigo/ nome do periódico	Autores/ ano da publicação	Objetivos do estudo	Resultados
OS EFEITOS DO DISTANCIAMENTO SOCIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA (COVID-19) NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	Rita Celiane Alves Feitosa, 2021.	Verificar os efeitos da pandemia no desenvolvimento educacional de crianças.	O fator determinante mais claro disso é a desvantagem e a privação. As lacunas na aquisição da aprendizagem eram mais pronunciadas para os alunos mais carentes. Isso leva a preocupações em torno da lacuna de desempenho já existente e como o impacto desigual da pandemia provavelmente aumentou ainda mais o desempenho escolar.
COMO RECOMEÇAR?	Marcos Alexandre Paulo, 2022.	Enfatiza ações de recomeço educacional, pós pandemia e os desafios enfrentados no novo recomeço.	Adaptações ao currículo, conteúdo da disciplina e práticas de ensino não foram as únicas mudanças que os alunos enfrentaram. O retorno foi caracterizado por mais interrupções no ensino e na aprendizagem como resultado de crises frequentes de doenças relacionadas ao COVID-19 e auto isolamento para alunos e seus professores.
OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES PARA ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O CICLO ALFABETIZADOR	Suzanna Neves Ferreira, 2021.	Analisar os desafios na alfabetização na pandemia.	Existem muitos fatores que contribuíram para o ensino e o aprendizado eficazes ou ineficazes desde que a pandemia fez com que escolas fechassem inicialmente em março de 2020. Em geral, a quantidade e a qualidade do ensino e do aprendizado durante a pandemia foram reduzidas em relação aos tempos normais.

Fonte: Autora, 2023.

Antes da pandemia, os alunos passavam cerca de cinco a seis horas aprendendo por dia na escola, além de dedicar mais tempo aos deveres de casa. Isso contrasta com relatos de pais, professores e alunos sobre o tempo gasto em aprendizado remoto durante o período pandêmico.

A rapidez com que os recursos de aprendizagem remota foram implementados à luz da pandemia foi impressionante. Escolas e professores construíram seus próprios métodos de ensino remoto. Isso significava que havia diversidade nas abordagens adotadas pelos professores e nos recursos disponíveis para facilitar tal ação.

Em geral, após a mudança inicial para o aprendizado remoto, os professores relataram sentir-se capazes de ministrar bem o aprendizado remoto, indicando que estavam satisfeitos com a maneira como sua escola reagiu e se adaptou à nova maneira de aprender. Algumas escolas treinaram funcionários sobre como refinar suas aulas e ensinar efetivamente e remotamente. Com o ensino principalmente em formulários *on-line*, a confiança no uso de recursos

digitais também desempenhou um papel importante para que os professores se sentissem capazes de oferecer aprendizado remoto, no entanto, a confiança nas competências digitais não foi sentida universalmente. Havia outras barreiras quando se tratava de professores menos experientes.

Enquanto as escolas estavam fechadas, o ambiente doméstico tinha um papel mais importante na facilitação do aprendizado dos alunos do que antes. Os pais normalmente participavam mais da educação em casa para o ensino fundamental em comparação com as crianças do ensino médio. Essas diferenças no envolvimento e apoio dos pais provavelmente refletem o tipo de assistência exigida pelas crianças nessas idades, com a necessidade de supervisionar as crianças em seu aprendizado diminuindo à medida que envelhecem.

Dado que o aprendizado estava ocorrendo em casa para a maioria dos alunos durante o primeiro bloqueio, os recursos domésticos tiveram uma influência maior no aprendizado dos alunos. Os principais recursos que pais, professores e alunos tinham foram dispositivos digitais, acesso à internet, acesso a espaços de estudo e reforço escolar restritos.

Apesar de muitos alunos terem acesso a dispositivos digitais adequados para realizar seu aprendizado remoto, ainda havia um número substancial de alunos que não o faziam. Para os alunos que não tinham dispositivos digitais adequados em casa, algumas escolas conseguiram fornecê-los.

Adaptações ao currículo, conteúdo da disciplina e práticas de ensino não foram as únicas mudanças que os alunos enfrentaram. O retorno foi caracterizado por mais interrupções no ensino e na aprendizagem como resultado de crises frequentes de doenças relacionadas ao covid-19 e auto isolamento para alunos e seus professores (Paulo, 2022).

A partir de março de 2020, os professores tiveram que se adaptar rapidamente aos novos meios de ensinar. Sua confiança e habilidades limitadas no uso de Tecnologias da Informação e na criação de recursos *on-line* dificultavam o aprendizado *on-line*. Para muitos, principalmente aqueles que atendem a comunidades carentes, descobriram que passavam muito tempo criando recursos de aprendizagem que podiam ser acessados por todos, porém sem acesso por todos.

O fator determinante mais claro disso é a desvantagem e a privação. As lacunas na aquisição da aprendizagem eram mais pronunciadas para os alunos mais carentes. Isso leva a preocupações em torno da lacuna de desempenho já existente e como o impacto desigual da pandemia provavelmente aumentou ainda mais o desempenho escolar.

O ensino e a aprendizagem durante a pandemia foram particularmente impactados negativamente para os alunos do ensino fundamental. O nível de suporte que os alunos mais jovens precisavam para o trabalho remoto estava

menos disponível e as tarefas de aprendizado para essa idade eram menos acessíveis a um contexto remoto.

Ao mesmo tempo em que gerenciavam os impactos da pandemia em suas próprias vidas, muitos também realizavam treinamento em ensino digital, entregando trabalhos manuais para alunos que tinham barreiras de acesso a esses recursos, colocando um foco extra no cuidado educacional, fazendo alterações nos planos de aula e alterando alguns conteúdos ministrados.

Considerações

No geral, a pandemia de coronavírus (covid-19) teve um impacto negativo no aprendizado do Brasil e do mundo, o que resultou na redução da qualidade e da quantidade de aprendizagem dos alunos, que foi interrompido para a maioria dos alunos. Para uma pequena proporção, o aprendizado foi severamente parado, enquanto para outros houve algum tipo de ganhos de aprendizado.

As maiores perdas de aprendizagem são na alfabetização da leitura e da escrita. As qualificações e os aspectos práticos das escolas também foram particularmente prejudicados. Os impactos da pandemia na aprendizagem vistos por professores como sendo desiguais. A aprendizagem tem sido a mais perturbada para os alunos mais carentes e desfavorecidos, e menos perturbada para os alunos com mais vantagens socioeconômicas, embora, é claro, haja exceções a isso.

Embora os alunos com origens semelhantes sejam mais propensos a ter experiências análogas de aprendizado e perda de aprendizado, esta pesquisa destaca a importância de considerar as experiências individuais do aprendizado da leitura e da escrita. De fato, existem diferenças gritantes entre e dentro dos contextos, que nota-se serem impulsionadas pelas interações complexas das circunstâncias únicas em que cada aluno se encontra.

Portanto, é crucial que a mitigação da aprendizagem perdida, a formulação de políticas de avaliação educacional mais ampla e os programas de recuperação da aprendizagem reconheçam essa complexidade para garantir que os benefícios sejam justos e de longo alcance.

REFERÊNCIAS

AMORY, Marcos (org.). **Educação Online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2010.

ANDERSON, F. S. **Trajatórias em espiral**: a formação histórico-cultural de professores no Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2016.

BRANDÃO, C. C. Terapia social: desenvolvimento humano e mudança social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 3, p. 1-114, 2004.

BRASIL. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2021.

CÓCCO, Maria Fernandes. **Didática de alfabetização**: decifrar o mundo. Alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 2006.

COSCARELLI, Carla. Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 3-37, set./dez. 2020.

DI PIETRO, M. S. Z. **O direito a educação**. São Paulo: Atlas, 2002.

FEITOSA, Rita Celiane Alves *et al.* Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (covid-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização: uma visão vygotskyana. **Anais VII CONEDU** - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69224>. Acesso em: 19 maio 2023.

FERREIRA, Suzanna Neves. Os desafios e as possibilidades para ensinar em tempos de pandemia: estratégias de ensino para o ciclo alfabetizador. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 4, jan./mar. 2021.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização e letramento em debate**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

NOKAR, A.; OLIVEIRA, M. S. **Fundamentos da educação a distância**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2016.

PAULO, M. A. **Como recomeçar?** 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/rafael-munoz/a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao.html>. Acesso em: 21 maio 2022.

PALÚ, Janete. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PEREZ, João Batista Oliveira. **ABC do alfabetizador**: uma iniciativa futura – alfa ducativa. Belo Horizonte, MG: Nova Fronteira, 2002.

SIEMENS, K. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Itú, SP: Penso Editora, 2009.

TEALE, William H. **Alfabetização e letramento**: estratégias e realizações. São Paulo: Zahar, 1992.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE II
CIÊNCIAS HUMANAS

Verão final

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO I

A SALA DE AULA COMO UM CAMPO DE POSSIBILIDADES PARA INVESTIGAÇÕES: uma percepção a partir do programa de residência pedagógica⁶

Antonieta Miguel

Edelaine Nobre da Silva

Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho

Leandra Maria de Souza

Maria Aparecida Silva Costa

Caetité-BA, 17 de setembro de 2023.

Caro leitor, o presente texto é resultado dos estudos, observações e intervenções em salas de aula do Ensino Fundamental e Ensino Médio, possibilitados pelo Programa de Residência Pedagógica – PRP, em seus primeiros meses de execução, novembro de 2022 a maio de 2023, na instituição de ensino “Complexo Integrado de Educação de Caetité – CIEC”. Tem por objetivos refletir sobre o espaço da sala de aula como um local de escuta, investigação, experiência e formação bem como, descrever algumas das ações e atividades desenvolvidas durante esse período, pois é nesse espaço que os mais diversos saberes são aprendidos e compartilhados entre os sujeitos. O ambiente da sala de aula permite a articulação, no sentido de construir uma aprendizagem plural, considerando a vivência cultural, coletiva e individual entre alunos, professores e colaboradores da escola. Os resultados alcançados pelos residentes afirmam a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação de professores, pois as experiências analisadas apontam que os estudantes que atuam na Residência Pedagógica apresentam avanços no domínio de procedimentos da profissão e na autonomia profissional.

6 Este trabalho é uma versão ampliada e aperfeiçoada do estudo apresentado no “IX Encontro de História – Temporalidades e memórias: o bicentenário da Independência da Bahia e os 30 anos do curso de História”, realizado em maio de 2023, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas, DCH, *campus VI*.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A SALA DE AULA COMO UM CAMPO DE POSSIBILIDADES PARA INVESTIGAÇÕES: uma percepção a partir do programa de residência pedagógica

Antonieta Miguel

Edelaine Nobre da Silva

Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho

Leandra Maria de Souza

Maria Aparecida Silva Costa

DOI: 10.24824/978652515734.4.81-96

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Palavras introdutórias

No atual contexto pós-moderno ou da modernidade líquida, como defende o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001) em que as relações sociais estão se tornando cada vez mais frágeis, fugazes e maleáveis, faz-se necessário pensar e repensar em estratégias de ensino que permitam aos educandos se apropriarem do conhecimento de forma crítica e reflexiva. Nesse sentido, o professor é peça fundamental na vida do aluno. Ele é capaz de proporcionar conhecimentos que auxiliarão o desempenho escolar e as vivências dos educandos em diferentes ambientes, pois educar é para a vida.

Enquanto instituição de ensino, a escola tem por função promover uma educação de qualidade, para isso, deve buscar ações que promovam o protagonismo juvenil, o compartilhamento de experiências e as interações com os diversos sujeitos sociais. Sendo assim, é na sala de aula que essas ações e as interações se solidificam de maneira mais intensas. Os professores e alunos, imersos neste ambiente estabelecem uma relação de troca de saberes; o docente enquanto um mediador no processo de ensino-aprendizagem e os alunos enquanto sujeitos carregados de experiências e saberes advindos de suas vivências cotidianas, prezando assim, por uma aprendizagem significativa, transformadora e duradoura.

Faz-se necessário a valorização e o incentivo para se pensar e criar políticas públicas que tomem a educação como elemento central, pois um sistema de ensino de qualidade é impulsionador do desenvolvimento das sociedades, visando cada vez mais dinamizar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, principalmente políticas públicas focadas na formação inicial e continuada de professores, que atuam/atuarão nas escolas de ensino básico.

A exemplo, a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES criou alguns programas pensando o processo formativo e o fortalecimento da prática docente, como o “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID”. O PIBID é destinado aos discentes dos primeiros semestres dos cursos de licenciaturas e possibilitou desde o início de sua formação o contato dos estudantes universitários com as salas de aulas da rede pública de ensino, fortalecendo assim a formação docente e contribuindo para melhoria na qualidade de ensino da educação básica.

Outra ação da CAPES foi a criação do “Programa de Residência Pedagógica – PRP”, instituído em 28 de fevereiro de 2018, pela Portaria nº 38, e que é destinado aos discentes de licenciatura matriculados nos anos finais da graduação. De acordo o Art. 2º, deste documento os objetivos do programa são:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Alcançar esses objetivos é extremamente importante, pois desempenham um papel fundamental para com a formação de futuros docentes a atuarem na rede básica de ensino.

Destarte, este estudo visa refletir a sala de aula como um local de escuta, investigação, experiência e formação, ao passo em que descreve algumas atuações possibilitadas pelo Programa de Residência Pedagógica e desenvolvidas em sala, pois é nesse espaço que os mais diversos saberes são aprendidos e compartilhados entre os sujeitos, sendo que o ambiente da sala de aula permite construir uma aprendizagem plural, considerando a vivência cultural, coletiva e individual entre alunos, professores e colaboradores da escola.

Residência pedagógica: inserção no ambiente escolar e o fortalecimento da docência

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é extremamente importante, pois faz parte das ações da Política Nacional de Formação de Professores com intuito de possibilitar o aperfeiçoamento da formação prática para os discentes dos cursos de licenciatura, permitindo a imersão no ambiente escolar da educação básica. Além do que, permite a compreensão das dinâmicas estabelecidas neste ambiente, principalmente da sala de aula pela ótica do professor.

Ao tempo em que os discentes levam seus conhecimentos universitários para sala de aula, estes aprendem novos saberes com os alunos e com a comunidade escolar como um todo, estabelece uma atividade com via de mão dupla entre todos os sujeitos envolvidos no projeto e no processo de ensino e aprendizagem. Os residentes atuam como investigadores, pensando e desenvolvendo atividades estratégicas em conjunto com a preceptora e a orientadora, sempre visando o processo formativo e a interação entre todos.

Desta forma, os residentes buscam construir ações imprescindíveis para a formação do pensamento histórico, desenvolvendo capacidades que envolvam elementos intrínsecos ao conhecimento histórico, como a criticidade, a habilidade de correlacionar o conhecimento adquirido com a vida cotidiana, de questionar os conhecimentos que chegam a eles, de interpretar as mais variadas fontes históricas, fazer inter cruzamentos de dados e a compreensão que todo conhecimento produzido, foi feito por alguém, em determinado contexto, com uma finalidade específica. Saber identificar esses fatores é essencial para construção do saber e a formação de indivíduos conscientes de seu papel nas relações sociais.

O projeto que integramos é intitulado “Conhecimento histórico como norteador para a vida: construindo estratégias pedagógicas na docência”, do Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus VI*. O projeto é subdividido em três fases, sendo a primeira “Conhecendo a Escola e suas Fontes – Imersão no universo escolar e nos vestígios que contam sua história (Cultura Escolar)”, a segunda “Imersão na docência (Planejamento e participação nas atividades da escola: docência compartilhada, encontros de Atividades Complementares, Conselhos de Classe, reunião de Área, Projetos Estruturantes, encontros formativos)” e a terceira “Na Caixa da História...investigo? (produção de material didático para o ensino de História)”. Todas as fases visando aperfeiçoamento e a experiência da prática docente.

Para a discussão neste texto, traremos a experiência advinda do PRP no Complexo Integrado de Educação de Caetitê – CIEC, localizado na Praça da

Bandeira, Centro, S/N^o, escola de tempo integral que oferta as modalidades de Ensino Fundamental (6^o ao 9^o ano) e Ensino Médio (1^o ao 3^o ano). O grupo é composto pela professora preceptora Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho, que tem formação em História e em Educação Física e por cinco graduandos bolsistas⁷ do curso de Licenciatura em História, que desenvolvem suas atividades na instituição de ensino.

Essa instituição de tempo integral foi implantada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através da portaria n^o 81/2020, que transformou o antigo Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, inaugurado em 24 de outubro de 1989 e, que recebeu esse nome em homenagem a professora da educação básica Tereza Borges de Cerqueira que atuou por quase 30 anos no cenário educacional caetiteense. Foi também vereadora da cidade. Atualmente a instituição de ensino chama Complexo Integrado de Educação de Caetitê (Teixeira, Marizete de Carvalho Cardoso, Promebea 2022).

A unidade de ensino ainda não tem seu Projeto Político Pedagógico reformulado, levando em consideração as novas mudanças implementadas a partir de 2020, fazendo uso ainda do antigo PPP. Esse documento encontra-se em fase de leitura, análise e revisão por parte da equipe gestora, dos professores e da comunidade escolar que tenta suprir as dificuldades estabelecidas nos anos pandêmicos (2020/2021). De acordo com esse documento, a escola tem como missão promover uma educação de referência, fundamentada no respeito à vida, à diversidade, em valores éticos e comprometidos com a formação integral do ser humano, tendo em vista a transformação social com sustentabilidade⁸. Um compromisso perceptível ao se observar as relações estabelecidas entre os alunos e professores e demais membros da comunidade escolar.

Outro aspecto que caracteriza o CIEC consiste em sua longa parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A escola sempre abrigou projetos relacionados ao ensino, pesquisa e extensão, em especial aos relacionados à formação de professores, incluindo a recepção de estagiários. No caso específico do curso de História, participa desde 2014 dos programas de PIBID e PRP quando ofertados. Essa parceria potencializa e qualifica a atuação dos licenciandos na instituição escolar.

A sala de aula: espaço de escuta, investigação, experiência e formação

É no espaço da sala de aula que se solidifica os conhecimentos trazidos pelos alunos e se propicia a construção de novos saberes, através da mediação

7 Edelaine Nobre da Silva, Jucilene de Souza, Leandra Maria de Souza, Maria Aparecida Silva Costa e Rodrigo Guimarães da Silva.

8 Missão registrada no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar (versão de 2018).

do professor de maneira mais efetiva. Para efetivação de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, torna-se importante considerar todas as dependências do ambiente escolar, pois este é um espaço de extrema relevância no processo formativo. Nesse contexto, o ambiente escolar é percebido como *locus* de produção do conhecimento e também uma ferramenta socializadora de transmissão de valores culturais inerentes à comunidade em que está inserida (Taylor; Vlastos, 1983).

Na concepção de Regis de Moraes, em seu livro intitulado de “Sala de aula que espaço é esse?”, a sala de aula é definida como “uma realidade que contém muitas realidades” (Moraes, 1988, p. 7), por isso, concordando com o autor, entendemos a necessidade de um olhar sensível para essas múltiplas realidades no ato de educar.

Outro autor, Augusto Novaski, no seu artigo “sala de aula: uma aprendizagem do humano”, entende a sala de aula como encontro de gente com gente. Ele aponta, o ato de educar como, “levar de um lugar para o outro”, ou seja, transcender para além da sala de aula. Nessa perspectiva, defende a sala de aula como um local de “[...]confronto de ideias entre professor e alunos, entre alunos e alunos, busca do aprimoramento de técnicas para maior racionalização da transmissão de conteúdos [...]” (Novaski, 1998, p. 11). Aprendizagem se torna possível ao levar em consideração as relações humanas, que é o que realmente interessa na vida – conhecer o humano, o mundo humano.

Ainda segundo este autor, “[...] ao longo dos conteúdos, quaisquer que sejam, que devem ser cuidadosamente planejados e transmitidos, pode e deve ir sendo vivida essa aprendizagem que, como disse, é uma das mais importantes na vida: o humano [...]” (Novaski, 1998, p. 13). Professores quando trabalham com conteúdo em sala, vai ao encontro com gente, trabalha com pessoas, com o saber produzido por elas ao longo do tempo, com as relações e laços estabelecidos entre elas e as consequências sociais decorrentes dessas ações.

Essas ideias coadunam com a visão de Miguel Arroyo (2013), ao trabalhar com a ideia da *humana docência*⁹, que, segundo o autor, seria a preocupação com a formação humana, preocupada com valorização dos valores sociais, sendo eles o respeito, tolerância, amor, amizade, ética, dentre outros que devem estar aliados aos conteúdos programáticos a cada série.

Aliado a essa base de sustentação teórica, os objetivos da educação básica, estabelecidos na legislação educacional, foram considerados para nortear os trabalhos pedagógicos em sala. O Art. 22, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aponta como objetivos do ensino na

9 Esse conceito sustenta o projeto do Núcleo de História do PRP, ora e debate. Além dele, também ancoram a proposta as categorias “docência compartilhada” (CALDERANO, 2016) e “educação emancipatória” (Freire, 2011).

educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Dessa forma, não basta apenas saber os conteúdos das matérias, é preciso em conjunto desenvolver habilidades necessárias para se viver no mundo social múltiplo e dinâmico que vem se consolidando nos últimos tempos.

No artigo o “Ofício de Mestre, Imagens e auto imagens”, Miguel Arroyo diz que:

[...] Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham a planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício (Arroyo, 2013, p. 54).

Nessa perspectiva, formar para vida, para viver em sociedade é preciso. Estimular convívio com o outro, trabalhar com interação em sala, propor atividades que estimulem a sociabilidade, comunicação e desenvoltura dos educandos se faz essencial para que possamos conduzir uma aprendizagem significativa.

Se realmente queremos por meio do ambiente da sala de aula formar alunos conscientes, reflexivos e críticos, temos que considerar o fato de que lidamos com pessoas de diferentes contextos sociais, com vivências e crenças diversas, com suas sensibilidades no que tange o costume do outro, o que torna necessário perceber essas pluralidades, através de olhares sensíveis e escuta atenta, investigá-las e buscar linguagens e metodologias apropriadas a cada contexto de sala de aula. Sendo este um desafio do ato de ensinar e da postura do educador como mediador do conhecimento.

Portanto, a sala de aula enquanto umas das dependências de toda e qualquer instituição de ensino, deve ser definida como local de escuta, investigação, proposição, experiência e formação. Ao tempo que, professores exercitam uma escuta atenta, devem buscar entender seus alunos e concomitantemente devem se fazer ouvidos. Em paralelo, implementar modos de investigações que visem entender como se processa a aprendizagem desses sujeitos, como aponta estudo da pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt (2017, p. 61) ao destacar que “se sabemos como se aprende, pode-se saber como se ensina”. Observar e entender os alunos assegura o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a necessidade real de cada grupo, proporcionando uma educação autônoma e plural.

Calazans e Kuenzer (1990) salientam que alunos e professores são partes de diferentes grupos sociais, e por este motivo é importante que todo o

planejamento escolar esteja alinhado com o contexto cultural, social e político da escola e dos sujeitos envolvidos, buscando ao máximo flexibilidade e dinamismo em relação às atividades desenvolvidas. Desta forma, o planejamento escolar se constitui como uma atividade coletiva e contínua, que perpassa os espaços físicos e alcança a essência humana do outro, presente em seus comportamentos e atitudes. Prioriza práticas pedagógicas e leva em consideração a singularidade desses sujeitos, de seus saberes, e suas diferenças.

Dessa maneira, o Projeto de Residência Pedagógica, ao proporcionar aos residentes e preceptores, a experiência da docência compartilhada (Caldeirano, 2016) entre docentes e futuros docentes, possibilita a troca de experiências e o compartilhamento de ideias e ações, que agregam positivamente no processo de formação profissional e beneficiam a aprendizagem dos alunos, através de olhares múltiplos sobre os elementos presentes em sala de aula, possibilitando a incorporação de ideias coletivas no processo educativo e o desenvolvimento das competências necessárias para se adaptarem as dinâmicas sociais.

Práticas pedagógicas, ação e interação: a sala de aula como espaço de compartilhamento de saberes

Desde o início da vigência das atividades, em novembro de 2022, o Programa de Residência Pedagógica – PRP possibilitou a imersão de discentes do curso de Licenciatura em História nos ambientes escolares da educação básica, fortalecendo a formação inicial dos futuros docentes ao possibilitar o exercício da prática profissional em sala de aula. As atividades seguem o princípio da docência compartilhada, um dos pressupostos deste subprojeto, que de acordo com as autoras Felício e Schiabel (2018), no artigo “Expressões da ‘docência compartilhada’ na formação inicial de professores”, pode ser compreendida como uma prática em que envolve a participação de dois ou mais docentes em sala de aula com o objetivo de conseguir acolher e trabalhar com a diversidade de aprendizagem que se percebe em sala. Esse movimento permite que o exercício da docência se desprenda de um espaço individual, para uma área de compartilhamento de saberes que se transforma em elementos de conhecimento, importantes e indispensáveis na formação docente. Além disso, permite que a investigação docente em sala de aula aconteça cotidianamente, visto que a pesquisa passa a ser assumida como ferramenta de reflexão e planejamento.

Para os residentes, em especial, ao experimentar a relação proposta pela docência compartilhada, conseguem dar sentido ao conhecimento em construção na licenciatura ao vivenciar problemas e enfrentamentos próprios do

cotidiano da escola, mediante as relações reais desenvolvidas entre os diferentes indivíduos que compõem a sala de aula.

Deste modo, na primeira fase de aplicação do projeto PRP – História a imersão no ambiente escolar foi importante para entender e interagir com a comunidade do CIEC, como para refletir sobre os procedimentos da docência e as possibilidades de aprendizagem. Nos dois primeiros meses, novembro e dezembro, as atividades se concentraram em: apresentação do projeto pela coordenadora às preceptoras e aos discentes, conhecer o ambiente escolar, suas dependências, os funcionários, entender a dinâmica estabelecida pelos sujeitos, estabelecer e estreitar as relações de amizade, momentos de socialização com os alunos, e entender suas motivações enquanto estudantes em formação. Os meses seguintes, janeiro e fevereiro, contaram com estudos formativos e normativos sobre docência, docência compartilhada, docência humana, prática pedagógica, ambiente escolar, e leituras de documentos da escola como o Projeto Político Pedagógico – PPP e o Plano de Implementação do Complexo Integrado de Educação de Caetité.

Com o início das aulas, em meados de fevereiro, foi possível confrontar a realidade escolar com as leituras teóricas formativas, realizadas por todos do grupo. O planejamento realizado na jornada pedagógica serviu de ponto de partida para o desenvolvimento de ações que permitissem aos alunos ampliar a participação em sala, aumentar o interesse pelo conteúdo trabalhado e criar autonomia em participar ativamente na construção de seus saberes a cada aula. Algumas atividades desenvolvidas foram proposição dos residentes, outras proposições da preceptora, que por meio das experiências adquiridas ao longo dos anos de profissão tem uma base teórica-metodológica de trabalho em sala de aulas com diferentes níveis de ensino, Fundamental II e Médio.

A primeira ação compartilhada foi pensada e sugerida pelos residentes, sendo a dinâmica da “Teia de Aranha” que consistiu em um momento descontraído e de interação, em que foi possível ouvir dos alunos o que eles esperavam de si mesmos, da escola e de nós, enquanto mediadores do conhecimento ao longo do ano letivo. Essa dinâmica possibilitou uma aproximação maior entre todos, sendo as colocações dos alunos fundamentais para nortear as futuras atividades. Conseguimos trabalhar com a ideia da união (teia), das conexões necessárias entre docentes e discentes para um ano letivo proveitoso e de muita aprendizagem.

A segunda ação compartilhada também foi pensada, produzida e executada pelos residentes e contou com a produção de uma caixa temática. Intitulada “Caixa dos Conhecimentos Históricos”, a proposta consistia em investigar os conhecimentos prévios fazendo perguntas relacionadas aos conteúdos de História do ano anterior e da História Local de Caetité. Para essa

atividade os alunos foram divididos em dois grupos e a caixa passada de mão em mão, ao som de uma música. Quando a música era interrompida quem estivesse com a caixa na mão deveria responder à questão; caso não soubesse o grupo poderia ajudar, se mesmo assim não lembrasse passava a vez para o outro grupo. À medida que iam lembrando dos assuntos, íamos contribuindo com comentários acerca da temática sorteada. Essa prática pedagógica foi muito assertiva e gerou interação entre todos, além de que forneceu um panorama geral do nível de conhecimento histórico das turmas.

Depois das atividades iniciais de recepção e sondagem, foi o momento de começar a trabalhar com os conteúdos programáticos dos planos de curso, visando alcançar as competências estabelecidas para os estudantes daquele ano, conforme a legislação vigente; também foi possível introduzir o livro didático no planejamento. Assim, foi priorizado aulas com leituras compartilhadas, que permitiram aos educandos participação ativa na aquisição do saber, desenvolvimento da oratória e da argumentação, além de dinamizar a compreensão do conteúdo.

Dentro dessa perspectiva, como proposto pela preceptora, se priorizou dar destaque à História Local de Caetité como possibilidade de ligação dos componentes curriculares apresentados no livro didático, levando para o ambiente escolar a história da cidade e seus moradores para que o conhecimento histórico adquirisse sentido e se construísse elos na compreensão da história e da atuação nos mais diversos setores, político, administrativo, econômico, cultural, educacional e religioso. É preciso conhecer e compreender esse sertão rico e dinâmico inserido no contexto regional, estadual e até nacional que os livros didáticos não são capazes de nos apresentar.

Aproximar os conteúdos trabalhados em sala com a vida cotidiana e imediata dos nossos jovens se faz extremamente necessário e significa o diferencial na aquisição dos conhecimentos históricos como apontam os estudos de Isabel Barca (2012, p. 38), ao destacar que é preciso “Construir uma ponte gradual, e não um fosso, entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da história pensam e produzem”. Assim a aprendizagem se torna significativa e atraente.

Outra estratégia pedagógica proposta pela preceptora consistiu no incentivo à literatura, em que os alunos foram orientados a escolherem livros paradidáticos dos mais variados gêneros, de acordo o interesse individual de cada um, e que estavam disponibilizados na biblioteca da escola. O objetivo dessa atividade foi criar o hábito da leitura do livro físico deixado de lado por conta dos recursos tecnológicos. A depender do conteúdo trabalhado, indicações temáticas específicas de livros eram realizadas para a escolha dos alunos; depois ocorreram momentos para compartilhamento do que abstraíram das

leituras, em sala de aula, que se efetivaram de diferentes maneiras, a depender de cada turma.

Diante das observações em sala, os residentes tiveram autonomia de pensar, propor, produzir planos de aula, sequência didática e avaliações, de acordo com os conteúdos, considerando o nível de compreensão de cada turma e os interesses dos alunos.

Certos da extrema importância e necessidade do uso de variadas fontes históricas no ensino, como destaca Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 37) ao discorrer que “O professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica”, foi proposto pela preceptora para finalizar a primeira unidade, a utilização de filmes¹⁰ para contextualização e debate do conteúdo presente no livro didático.

Uma ideia abraçada pelos residentes que ajudaram na seleção, análise e elaboração de atividades estratégicas a serem trabalhadas nas salas, pois o trabalho com filmes em sala de aula é um excelente recurso, uma vez que ele se utiliza de uma linguagem acessível e de boa compreensão por parte do público jovem. O filme é capaz de misturar emoções, ações, música, imagem, movimento, mistérios, desafios, suspense etc. Na primeira semana de maio realizou-se o “Cine pipoca”, no qual os alunos se articularam em levar pipocas e refrigerantes durante as sessões. Finalizado o filme, a preceptora fez uma análise oral associando o conteúdo trabalhado em sala com o filme e depois foi distribuído a análise escrita feita pelos residentes.

Esse conjunto de ações produzidas por preceptora e residentes evidenciam o potencial da sala de aula como *locus* de investigação e aprendizagem. Ao estabelecer uma postura de pesquisa sobre a própria prática, a docência realiza o seu sentido completo ao possibilitar um fluxo de produção de conhecimentos em todos os sujeitos envolvidos no processo.

Considerações

Em virtude das experiências propiciadas pelo Programa de Residência Pedagógica é inerente salientar a importância da sala de aula como local de difusão de conhecimento, formação de sujeitos sociais e como espaço de investigações e experiências pedagógicas, uma vez que é nesse espaço que

10 Para fazer um paralelo com o conteúdo trabalhado no 7º ano (Reinos e Impérios Africanos) foi exibido e debatido o filme “O Menino que Descobriu o Vento”. Para o 8º ano exibiu o filme “Tempos Modernos” para trabalhar o processo da Revolução Industrial e no 9º ano exibiu o filme “Pureza” para analisar o trabalho análogo a escravidão.

ocorrem de maneira mais próxima as trocas de experiências e aquisição de saberes entre professores e alunos. Desta feita, o caráter humano requer atenção e cuidado, quando se investiga esse espaço e quando se pensa e produz propostas pedagógicas para atuação em sala.

Nesse contexto, levando em consideração o desdobramento das atividades do programa e as ideias coletivas e compartilhadas entre o grupo, a atuação do RPR – História permitiu aos residentes exercitar a docência sob a perspectiva do olhar do professor em sala de aula, aproximando o exercício profissional de sua formação, pois possibilitou ao licenciando auxiliar o preceptor em sala de aula e demais dependências da escola, contribuindo para a construção de uma educação significativa e pertinente para os estudantes. Outro aspecto importante para a formação profissional consistiu na produção de material pedagógico adaptado a cada turma para aplicação em sala, oferecendo suporte pedagógico adequado aos alunos.

Diante do exposto, reafirmamos a fundamental importância de políticas públicas que valorizem a formação de professores. As experiências do PRP – História confirmam essa premissa por possibilitarem aos residentes uma sensação de maior preparo, segurança e autonomia para a futura atuação docente, ao passo que enriquece as práticas pedagógicas da preceptora ao ter acesso a novas ideias e aos saberes que estão sendo produzidos no âmbito universitário.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre, imagens e auto imagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **DOSSIE, Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012. Disponível em: [Dialnet-IdeiasChaveParaAEducacaoHistorica-4852048%20\(1\).pdf](#). Acesso em: 4 maio 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Disponível em: https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Modernidade_liquida.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica#:~:text=O%20projeto%20institucional%20deve%20ser,e%20dimens%C3%B5es%20da%20resid%C3%Aancia%20pedag%C3%B3gica>. Acesso em: 1 maio 2023.

CALDERANO, M. A. **Docência compartilhada**: contextos e viabilidade prática. Memorial de Maria da Assunção Calderano defendido na Banca visando Promoção na carreira – Professora Titular. Universidade Federal de Juiz de Fora, ago. 2016.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; SCHIABEL, Daniela. Expressões da “docência compartilhada” na formação inicial de professores. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 14, n. 30, p. 135-151, out./dez. 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Secretaria de Educação. **Estado implanta Complexo Integrado de Educação em Caetité**. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/estado-implanta-complexo-integrado-de-educacao-em-caetite>. Acesso em: 4 maio 2023.

KUENZER, A.; CALAZANS, M. J.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

MORAIS, Regis. **Sala de aula: que espaço é esse?** 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988. p. 7-10.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. *In*: MORAIS, Regis (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988. p. 11-29.

SAVIANI, Dermeval. **Saber escolar, currículo e didática**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

SCHMIDT, M. A. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história**. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291>. Acesso em: 1 maio 2023.

TAYLOR, A. P.; VLASTOS, G. **Zona escolar: ambientes para as crianças aprendendo**. Corales, Novo México: Zona School, 1983.

TEIXEIRA, Marizete de Carvalho Cardoso. Projeto: Outubro no memória: Homenagem à Professora. **Grupo de pesquisa Memória da Educação na Bahia**, Salvador, 1 nov. 2021. Instagram: @prome_ba. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CkMZvXupAzY/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO II

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: reflexões sobre conceitos, métodos e aportes metodológicos

Sérgio Nunes de Jesus
Jorge Luís de Freitas Lima
Alberto Alves Teixeira

Cacoal-RO, 13 de setembro de 2023.

Caro leitor, o presente texto apresenta reflexões a respeito da pesquisa em educação, bem como sobre os aspectos metodológicos que caracterizam este tipo de pesquisa enquanto processo científico na busca da compreensão do mundo, sem desconsiderar a sua função social. Nessa abordagem, estendem-se as reflexões sobre a base metodológica como fator preponderante na expressão da linguagem científica como elemento potencializador do construto de uma visão crítica sobre a realidade social, a partir dos caminhos, limites e possibilidades decorrentes da essência da cientificidade. Sob essa perspectiva, são abordados aspectos da complementaridade do método qualitativo como uma das possibilidades de conferir rigor científico à pesquisa qualitativa em educação. Utilizou-se como metodologia a análise e reflexão por meio da revisão de literatura.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: reflexões sobre conceitos, métodos e aportes metodológicos

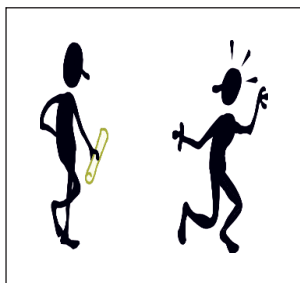
Sérgio Nunes de Jesus
Jorge Luís de Freitas Lima
Alberto Alves Teixeira

DOI: 10.24824/978652515734.4.97-114

Para conceitualizar a teoria...

Não é tarefa simples conceituar, ou ao mesmo tempo, padronizar uma base que possa justificar uma ‘boa pesquisa em educação’ – sendo assim, é preciso ancorar à reflexão alguns questionamentos que possam responder e, quiçá responder dúvidas existentes no que tange ao processo da investigação, com ênfase na pesquisa em Educação.

Logo, ‘o que pode ser considerado uma investigação no âmbito educacional?’; ‘os pesquisadores conseguem responder de maneira plausível questões fundamentais no contexto da educação?’; ‘é possível padronizar a pesquisa?’. São questões como estas que comprometem o fenômeno social da pesquisa. Dentro dessas premissas é válido considerar:



Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

.....
[...] *conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos*, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalham o assunto

anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado.

.....
[...] A construção da ciência é um fenômeno social por natureza (Lüdke; André, 1986, p. 1-2) [grifo nosso].

Para tanto, é válido considerar a pesquisa como uma dimensão social recorrente da/para a sociedade que vive em constante competição e que às vezes paira em ‘verdades absolutas’ (Demo, 1981 *apud* Lüdke; André, 1986, p. 2).

Ainda para Lüdke e André (1986, p. 3) “é importante lembrar que, como atividade humana social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Essa premissa justifica que a visão de mundo deve ser compreendida e, ao mesmo tempo, explicada pelas influências sofridas ao longo da história da humanidade – orientando assim o pensamento do homem.

É válido considerar a partir dessas perspectivas que o pesquisador deve pensar de maneira crítica, contínua e aprimorada para que seus resultados – de curto ou longo prazo – possam situar de maneira precisa nas ciências humanas e sociais – sofrendo assim influências desses fenômenos.

Pensar a pesquisa em educação, portanto, pelo seu caráter político, exige do pesquisador tomada de posições que perpassam a relação das inquietações do(a) pesquisador(a) com situações do cotidiano, bem como pela desmitificação de que o ato de pesquisa é de exclusividade de um seletivo grupo de eleitos, uma vez que, dependendo das escolhas feitas, sejam ideológicas, sejam políticas, os resultados das pesquisas realizadas poderão influenciar de forma significativa para a manutenção ou para a transformação das realidades em que se processam as atividades de pesquisa.

Ao se considerar que o ato de pesquisar relaciona-se diretamente à construção de conhecimento, na busca de possíveis respostas à inquietações e problematizações, sejam elas com bases em hipóteses ou não, essa construção se viabiliza a partir da escolha prévia de determinado campo do conhecimento e do estabelecimento de possibilidades de análise.

Sob essa perspectiva, várias são as temáticas abordadas cujas motivações têm suas origens em diferentes questões relacionadas ao processo educacional que são submetidos a diferentes perspectivas e métodos de análise.

É nessa linha de construção que a pesquisa em educação vai se evidenciando. Pois a busca pela compreensão de fenômenos a ela relacionados, prescinde a construção de novos conhecimentos que constituam subsídios para a transformação de seus processos. Tais conhecimentos serão resultantes de atividades investigativas que encontram, numa vasta gama de temas, fenômenos e objetos de estudo a possibilidade de compreensão dos diferentes processos que permeiam o universo da educação. Não obstante, essas pesquisas deverão contribuir, além da construção de novos conhecimentos, devem possibilitar que esse conhecimento construído traga alguma contribuição para além do campo educacional, uma vez que o ato educativo interfere diretamente na construção das realidades humana e social.

Sendo assim, podemos instituir que ‘Pesquisa em Educação’ são respostas pertinentes às inquietações do pesquisador a partir de um problema que foi indagado socialmente pelos saberes e práticas inacabadas cientificamente.

A natureza do método científico

Para Lüdke e André (1986, p. 4) [...] “um estudo experimental em educação tem sua importância e sua utilidade quando aplicado dentro de seus limites naturais [...]”.

Entendamos dessa maneira, que tais aspectos têm procedência a partir de elementos que justifiquem a base teórica que fundamentada qualifique e também atinjam às necessidades sociais, como por exemplo:

- a natureza e seu ponto de vista;
- de que maneira os problemas são ancorados socialmente;
- a importância dos seus objetivos;
- as técnicas e procedimentos que serão adotados;
- e se as hipóteses respondem aos problemas pesquisados.



Nessa perspectiva, Ferrarezi Jr. (2011, p. 11) aponta que, “O verdadeiro fazer científico é coletivo, é obra que se toca a várias mãos, com confluência de esforços e conjunção de inteligências” – essas que norteiam sob uma base consolidada no fazer científico – fundamento essencial do FAZER do Método: *Dedução – Indução – Dialético e do Fenomenológico*.

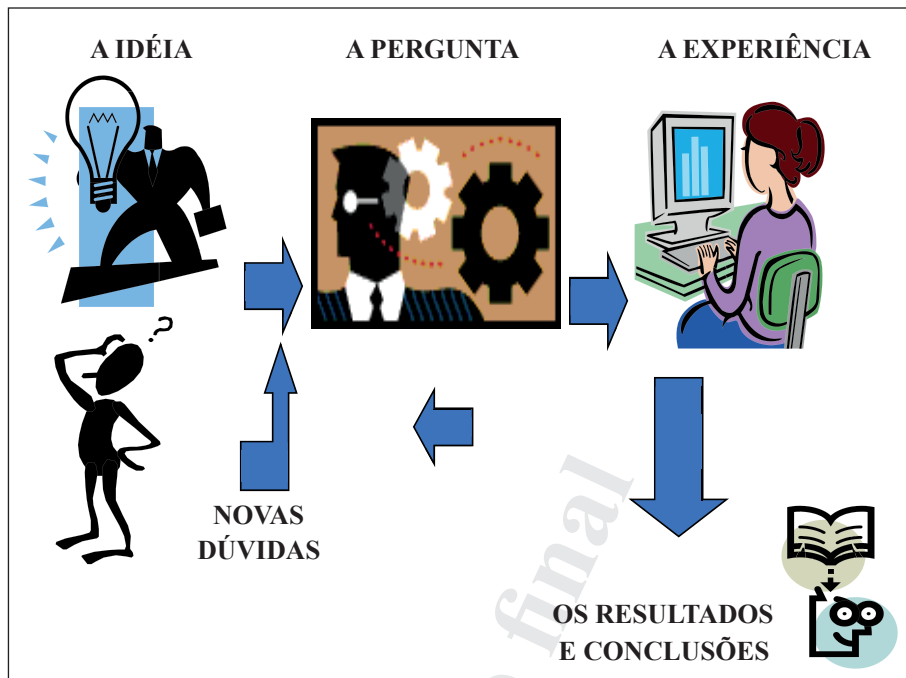
Sendo assim, afirmamos a necessidade



[...] que um estudo experimental em educação tem sua importância e sua utilidade quando aplicado dentro de seus limites naturais. Essa utilidade não tem sido muito frequente ao longo da história da pesquisa em educação, pois esta se realiza sempre de maneira tão complexa que não se compatibiliza facilmente com a rigidez do esquema experimental (Lüdke; André, 1986, p. 4).

As atividades do pesquisador, por sua vez, irão influenciar as bases do ato “conhecer” – essa premissa da realidade social é evidente, mas dependerá dos ‘gestos de leitura’ do pesquisador para que a pesquisa em educação obtenha pressupostos e princípios não do assunto – mas do conhecimento que se propõe a construir ao longo da pesquisa.

Para melhor entender os fundamentos acima explicitados, vejamos de maneira ilustrativa esses passos:



Fonte: Autoria dos autores, 2022.

Ou seja, “*Todo ato de pesquisa é um ato político*” segundo Ruben Alves (1984 *apud* Lüdke; André, 1986, p. 5) [grifo nosso].

Ainda na mesma linha de pensamento é válido considerar perguntas que possam nortear o trabalho do pesquisador na área de educação – entre elas podemos destacar:

- O que pesquisar?
- Por que pesquisar?
- Para que pesquisar?
- Como pesquisar?
- Quando pesquisar?
- Com que recursos?
- Pesquisado por quem?



É importante ressaltar que, o problema instaurado pelo pesquisador no ato da investigação irá pressupor a sua base ‘indutiva e dedutiva’ como fundamento da reflexão e, ao mesmo tempo, amadurecimento do tema por

meio do Gesto de Leitura¹¹ a partir da experiência que envolverá o *TEMA* ou *PROBLEMA* da investigação da realidade social – em especial – educacional. Pois, por outro lado,

[...] elas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama [...]. É preciso saber de que lado estamos, lembra-nos Ruben Alves (1984 *apud* Lüdke; André, 1986, p. 7).

Logo, estar atento as possíveis ‘verdades’ das informações coletadas no decorrer do trabalho – as técnicas e os cuidados são fundamentais para o resultado apresentado ao longo das observações.

Como este texto trata de pesquisa em educação, cujo estudo dos fenômenos se coloca entre as duas grandes áreas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais, que adotavam nas investigações o mesmo método de abordagem positivista das Ciências Naturais. Acreditava-se, assim, que o caminho para o estudo educacional encontrava seu fundamento no isolamento do fenômeno educacional e de suas variáveis a fim de compreender a influência dessas sobre aquele (Lüdke; André, 2012).

Ora, como o Positivismo procurava estabelecer suas verdades a partir da mensuração de dados para a compreensão deles e por meio da padronização cientificizar essas verdades, esse modelo de construção do conhecimento não atende ao que se propõe nas pesquisas das Ciências Humanas, uma vez que os fenômenos analisáveis não mensuráveis ou padronizáveis a partir de seu isolamento em testes laboratoriais e não consideram as especificidades dos fenômenos objetos de estudo na Educação.

Essa compreensão exige dos pesquisadores o redimensionamento da forma de se pensar a pesquisa em educação em que a flexibilização e a criatividade passam a ser fundamentais nas escolhas dos procedimentos de coleta e análise dos dados de suas pesquisas. Momento em que se instalam as abordagens qualitativas nas pesquisas em educação, conforme as palavras de Deveschi e Trevisan (2010, p. 150), tem como objetivo [...] “evitar o tecnicismo e o reducionismo lógico-formal nas investigações educacionais em favor da recuperação da subjetividade”.

É a partir dos anos de 1980 que as abordagens e metodologias na pesquisa em educação ganham amplitude e se diversificam. E devido à essa multiplicidade os enfoques e abordagens também se diversificam. A compreensão de tantos e diversos enfoques para os fenômenos educacionais passam a exigir

11 Termo utilizado na base metodológica em pesquisas discursivas na área de linguagem, principalmente em Análise de Discurso de linha francesa (ADF).

dos pesquisadores olhares e percepções diferenciadas sobre esses fenômenos para compreendê-los, mas que serão encontrados em diferentes áreas do conhecimento, evocando para a pesquisa em educação a dimensão interdisciplinar de pesquisa. Assim,



Ganham força os estudos “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida (André, 2005, p. 6) [grifo do autor].

Sob essa perspectiva, a possibilidade de interpretação científica a partir de diferentes metodologias com reconhecido valor em diferentes áreas do conhecimento, conferem à abordagem qualitativa maior rigor científico necessário à pesquisa em educação.

Aportes e seus constituintes na pesquisa

Embora haja um grande número de pesquisadores que queiram pesquisar no âmbito educacional – ainda há inúmeras dúvidas nesse processo de amadurecimento da pesquisa em Educação: qualitativa – etnográfica ou estudo de caso.

Para Ferrarezi Jr. (2011, p. 37-38) o amadurecimento dar-se-á a partir das seguintes ações:

- Identificação do tema – interesse do pesquisador (relevância social);
- Coleta de material: bibliografia, revistas especializadas, livros especializados, entrevistas com especialistas no tema, pesquisa de campo ou laboratorial, fontes na internet e arquivos;
- Seleção de materiais e a organização: separando os relevantes à pesquisa que possa defender o ponto de vista;
- Preparação de rascunhos sobre o tema – organizando parágrafos e as ideias para a elaboração do plano do projeto – esse que poderá se tornar um anteprojeto;
- Submeter seu material com um profissional especializado para que possa fazer sugestões ou críticas pertinentes a repensar o tema ou amadurecer as ideias em relação a ele;
- Elaborar uma nova versão do projeto e submeter mais uma vez as leituras críticas;
- E por fim, analisar atentamente as críticas e posicionar para *a posteriori* redigir a versão final do projeto.

Ferrarezi Jr. (2011) ainda argumenta que, em sua maioria, os pesquisadores trabalham em equipe e, trocam ideias, análises um dos outros –isso demonstra maturidade no fazer científico.

Sendo assim, vamos observar alguns constituintes e seus princípios na elaboração de um projeto de pesquisa em educação:

- a. A **introdução** – constituintes: o **tema** e o **problema** da pesquisa – O tema é o assunto que irá abranger a sua investigação, ou seja, você delimita (afunila) seu campo de trabalho para não confundir com as diversas ancoragens interligadas a ele [grifo nosso].
- b. A **justificativa** – são fundamentos que norteiam o interesse do investigador: social, cultural, econômico, histórico, outros que sejam viáveis no campo de estudo para o *corpus*. A pesquisa por sua vez, deve ser explicada a sua natureza – impacto – relevância – e viabilidades no desenvolvimento na área do conhecimento pesquisado [grifo nosso].
- c. Os **objetivos** – é um dos principais pontos na elaboração e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento do trabalho, pois os objetivos devem responder os principais problemas e central da pesquisa – devem também sintetizar a discussão com clareza e precisão [grifo nosso].
- d. O **referencial teórico** / A **revisão de literatura** – é constituído das leituras do objeto da pesquisa – mas requer do pesquisador um conhecimento específico para melhor fundamentar seu problema na pesquisa por meio de **leituras** que enalteçam a problematização do tema a ser trabalhado [grifo nosso].
- e. A **metodologia** – sintetiza os métodos – caminhos que serão percorridos para alcançar um suposto objetivo – ou seja, implica conhecer a realidade a ser pesquisada como objeto de estudo. Enfim, deve descrever de forma detalhada como se pretende atingir: População e amostra; incluir a descrição das características da população e da amostra; O processo de seleção dos sujeitos; O tamanho da amostra e como foi estabelecido; Instrumentação; Descrição dos instrumentos utilizados; Indicar as fontes a serem utilizadas para elaboração dos instrumentos; **Coleta de dados** – Como (grupo ou individual); Quando (qual período); Onde (local); Quem (pelo pesquisador, equipe ou correio) e A quem vai ser aplicado o instrumento; Tratamento dos dados – Quando utilizar, sempre indicar o uso de tratamento estatístico [grifo nosso].
- f. Os **observadores** – como em qualquer pesquisa é importante delimitar o número de pessoas que estarão envolvidos no âmbito da

pesquisa – assim pode ser constituído: **Individual – Grupo**. É importante rever a personalidade dos entrevistados, inferir quando necessário, bem como observar em diversos ângulos [grifo nosso].

- g. A **bibliografia** / As **referências** – tem como fundamento fazer uma exposição dos documentos utilizados durante o processo de elaboração do trabalho – essas normas devem estar dentro das normas veiculadas na Associação Brasileira de normas Técnicas – ABNT [vigente].

Para ilustrar – vejamos um pequeno texto anônimo que sintetiza a importância da pesquisa a partir da orientação – fundamento essencial na tomada de decisão aos possíveis dados, resultados e discussões de um dado trabalho de pesquisa.

A TESE DO COELHO (autor desconhecido)

Num dia lindo e ensolarado o coelho saiu de sua toca com o notebook e pôs-se a trabalhar, bem concentrado. Pouco depois passou por ali a raposa e viu aquele suculento coelhinho, tão distraído, que chegou a salivar. No entanto, ela ficou intrigada com a atividade do coelho e aproximou-se, curiosa:

R: – Coelhinho, o que você está fazendo aí tão concentrado?

C: – Estou redigindo a minha tese de doutorado, disse o coelho sem tirar os olhos do trabalho.

R: – Hum... e qual é o tema da sua tese?

C: – Ah, é uma teoria provando que os coelhos são os verdadeiros predadores naturais de animais como as raposas.

A raposa fica indignada:

R: – Ora! Isso é ridículo! Nós é que somos os predadores dos coelhos!

C: – Absolutamente! Venha comigo à minha toca que eu mostro a minha prova experimental.

O coelho e a raposa entram na toca. Poucos instantes depois, ouvem-se alguns ruídos indecifráveis, alguns poucos grunhidos e depois silêncio.

Em seguida o coelho volta, sozinho, e mais uma vez retoma os trabalhos da sua tese, como se nada tivesse acontecido.

Meia hora depois passa um lobo. Ao ver o apetitoso coelhinho tão distraído, agradece mentalmente à cadeia alimentar por estar com o seu jantar garantido. No entanto, o lobo também acha muito curioso um coelho trabalhando naquela concentração toda.

O lobo então resolve saber do que se trata aquilo tudo, antes de devorar o coelhinho:

L: – Olá, jovem coelhinho. O que o faz trabalhar tão arduamente?

C: – Minha tese de doutorado, seu lobo. É uma teoria que venho desenvolvendo há algum tempo e que prova que nós, coelhos, somos os grandes predadores naturais de vários animais carnívoros, inclusive dos lobos.

O lobo não se contém e farfalha de risos com a petulância do coelho.

L: – Ah, ah, ah, ah!!! Coelhoinho! Apetitoso coelho! Isto é um despropósito. Nós, os lobos, é que somos os genuínos predadores naturais dos coelhos. Aliás, chega de conversa...

C: – Desculpe-me, mas se você quiser eu posso apresentar a minha prova experimental. Você gostaria de acompanhar-me à minha toca?

O lobo não consegue acreditar na sua boa sorte. Ambos desaparecem toca adentro. Alguns instantes depois ouvem-se uivos desesperados, ruídos de mastigação e silêncio. Mais uma vez o coelho retorna sozinho, impassível, e volta ao trabalho de redação da sua tese, como se nada tivesse acontecido...

Dentro da toca do coelho vê-se uma enorme pilha de ossos ensanguentados e pelancas de diversas ex-raposas e, ao lado desta, outra pilha ainda maior de ossos e restos mortais daquilo que um dia foram lobos.

Ao centro das duas pilhas de ossos, um enorme Leão, satisfeito, bem alimentado e sonolento, a palitar os dentes.

Moral da história

- Não importa quão absurdo é o tema de sua tese.
- Não importa se você não tem o mínimo fundamento científico.
- Não importa se os seus experimentos nunca cheguem a provar sua teoria.
- Não importa nem mesmo se suas ideias vão contra o mais óbvio dos conceitos lógicos, não se pode desconsiderar: **quem é o seu orientador!**

Isso posto, valorizar as etapas da pesquisa é importante para determinar não apenas os instrumentos que a compõe, mas a sua valoração na organização como suporte à coleta de dados – organização para a apresentação de resultados plausíveis ao *corpus* pesquisado.

Apartes que coadunam ... ainda a pesquisa ...

Para retomar o percurso teórico, é importante especificar que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim com o aprofundamento da compreensão de um dado grupo social, de uma organização, e outros pormenores institucionalizados. Via de regra, os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um

modelo único de pesquisa para todas as ciências – já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim sendo, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que, não poderá fazer julgamentos ou permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa segundo a abordagem de Goldenberg (1997).

Nessa perspectiva, Deslauriers (1991, p. 58), especifica que:

[...] os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

Assim, a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa 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. Aplicada inicialmente em estudos da Antropologia e da Sociologia – como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação nas áreas da Psicologia e da Educação.

Por este viés, a pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo e subjetividade – uma vez que os aspectos emocionais do pesquisador, em momentos podem afetar as análises. Logo, nessa direção, apontam Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) que:

[...] as características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Entretanto, o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais

como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

Nesse interim apontado pelas autoras é válido então considerar que o *Método* é uma organização sistêmica a partir do *Logos* em suas especificidades; todavia, aponta também para os caminhos que são percorridos na realização dos estudos no ímpeto da ciência.

Essa crítica às pesquisas qualitativas pode, de acordo com os autores (Devechi; Trevisan), estar relacionada a uma crise das próprias abordagens qualitativas, numa ‘decadência de sua história’ ou ainda ser fruto de uma tendência positivista que acredita na construção da ciência a partir de dados objetivos. Para André (2013), o rigor metodológico nas abordagens qualitativas não se reduz à atribuição de nomes que designam os tipos de pesquisa desenvolvidos, mas está relacionada à organização do caminho investigativo, feita a partir da descrição clara e concisa a respeito das escolhas metodológicas feitas pelo pesquisador (Thesing; Costas, 2017, p. 1843).

Ao apontar de maneira etimológica, os caminhos, os instrumentos utilizados numa dada pesquisa, precisam ser observadas algumas diferenças – entre elas, *Metodologia* e o *Método*.

A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o *objeto de estudo*. No entanto, embora não sejam a mesma coisa, *teoria* e *método* são dois termos inseparáveis, “[...] devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação” [...], segundo Minayo (2007, p. 44).

Nesse sentido, Trujillo Ferrari (1982, p. 19) reforçam que:

[...] a palavra método vem da palavra grega *méthodos*, formada por duas palavras *metá* que significa no meio de; através, entre, acrescida de *odós*, que significa “caminho”. Assim, podemos dizer que método significa ao longo do caminho, ou seja, “forma de proceder ao longo de um caminho [...] [grifos do autor].

No contexto em que se evidenciam as críticas referentes ao rigor científico da abordagem qualitativa na pesquisa em educação, ganha relevância o entendimento do caráter de complementariedade de métodos de pesquisa como forma de uma compreensão mais ampla da realidade. É a chamada triangulação de métodos.

A escolha dentre as opções metodológicas pelo pesquisador é o que vai garantir a cientificidade de sua pesquisa. Assim, o respeito ao planejamento materializado no projeto de pesquisa evita os desvios de percurso que são tão comuns em trajetórias de pesquisas. Na área da educação não seria diferente. Daí a importância da criatividade e flexibilidade do pesquisador já mencionadas, para que este perceba a importância de estabelecer as relações necessárias ao alcance de seus objetivos, ainda que tenha optado pela abordagem qualitativa. Nesse sentido, deve-se considerar que “a investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos” (Minayo, 2014, p. 195).

Assim,

Ao comportamento do pesquisador estima-se o grau de alcance de sua pesquisa. Ao passo que seja capaz de cruzar elementos quantitativos e qualitativos, interpretando os dados sob sua observação e análise participante, imprimindo em suas apreciações, o reflexo de sua postura crítica, criativa, flexível e investigativa, imbuída de elementos significativos de sua pesquisa (Soares; Fonseca, 2019, p. 867).

Depreende-se, então, que a triangulação se apresenta como uma possibilidade de conferir à pesquisa qualitativa em educação o rigor científico e afastar os discursos que a tratam como generalista e ametódica, apresentando descrições da realidade, sem que apresente a interpretação científica dessa realidade.

Assim, ao decidir utilizar tanto a abordagem qualitativa, como a quantitativa, o pesquisador estará aberto às possibilidades de compreensão o mais ampla possível do fenômeno estudado e da realidade em que ele está inserido, uma vez que utilizará as potencialidades de cada uma das abordagens.

A complementariedade entre os métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos, é entendida como uma das saídas possíveis diante da premissa da falta de rigor científico nas pesquisas em educação de abordagem qualitativa. A falta de descrição clara dos caminhos investigativos e elementos relacionados à postura/personalidade do pesquisador, nas diferentes fases da investigação, que podem influenciar a coleta e análise dos dados, são corriqueiramente associados à falta de rigor e cientificidade das pesquisas qualitativas (Thesin; Costas, 2017, p. 1844).

À guisa de finalização reflexiva, é importante destacar que a opção do pesquisador por um tipo de pesquisa, não exclui a utilização de outro tipo de pesquisa. Do mesmo modo, é preciso compreender que o uso da triangulação não representa uma hierarquização do tipo de pesquisa ou que se iniciou a investigação com um tipo de pesquisa e finalizou com outro. É preciso deixar claro o caráter de complementariedade que uma abordagem estabelece em relação à outra ao considerar que [...] “as pesquisas científicas podem apresentar aspectos qualitativos e quantitativos, sendo que um pode complementar ou subsidiar o outro no momento da análise dos resultados obtidos” [...] (Casarin; Casarin, 20012, p. 31). Destaque-se a importância de se evidenciar a utilização da triangulação no processo de análise no planejamento e nos relatórios resultantes das investigações que se põem a realizar.

Considerações

Para consolidar as reflexões apresentadas, pode-se afirmar que, não há uma resposta única sobre quais critérios deverão estabelecer ou ser tomados como referência ao se proceder numa investigação científica metodológica sob a abordagem qualitativa.

Por isso, pensar a pesquisa qualitativa em educação exige do pesquisador um conhecimento aprofundado sobre o fazer científico, principalmente ao se considerar as especificidades dos fenômenos e objetos de estudo nesse campo de pesquisa.

Não se pode desconsiderar também, nesse contexto, a relevância das opções metodológicas do pesquisador, que prescindem de criatividade e flexibilidade na construção de um arcabouço metodológico que confira rigor científico à pesquisa, sem desconsiderar o fato de que a construção do conhecimento pela interpretação dos processos e contextos do campo da educação, devem estar voltados para “a compreensão e transformação da realidade humana, social e educacional”.

Embora se tenha procurado reunir acima uma visão de agenda mínima, um conjunto de aspectos que se constituem em preocupações comuns para

vários entusiastas especialistas na área da pesquisa qualitativa, quando se direciona para a educação ainda é possível questionar-se se todos eles devem ser observados em estudos desenvolvidos por um pesquisador nessa seara.

Considerando a natureza das proposituras científicas que norteiam a questão orientadora do estudo, o paradigma que orientou as decisões metodológicas, o tipo de pesquisa escolhido e as estratégias de coleta e análise bibliográficas fundamentadas no estudo, é possível pensar que determinados aspectos críticos e éticos são mais importantes do que outros e têm prevalência para o alcance do rigor, concomitante com a cientificidade que a metodologia qualitativa proporciona.

O princípio da não exclusão ajuda muito a integrar uma multiplicidade de paradigmas, assim o ser humano desenvolve uma meta-teoria que seja fiel aos fenômenos sociais oriundos práticas sociais, que deverão ser compreendidos e interpretados sob a ótica de um pluralismo metodológico.

Daí a importância de se considerar a triangulação nos processos investigativos em educação. Mas a simples opção metodológica não garante o sucesso na precisão das verdades científicas construídas; sendo assim: “A capacidade, o treinamento e a experiência do pesquisador definirão a qualidade das análises e do trabalho desenvolvido” [...] (Soares; Fonseca, 2019, p. 879).

REFERÊNCIAS

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

DESLAURIERS, J.-P. **Recherche qualitative – guide pratique**. Montreal: McGraw-Hill, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012. (Temas básicos de educação e ensino).

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Guia do trabalho científico: do projeto à redação final – monografia, dissertação e tese**. São Paulo: Contexto, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, SP, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, S. de J.; FONSECA, V. M. da. Pesquisa científica: uma abordagem sobre a complementaridade do método qualitativo. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, 2019. DOI: 10.22483/2177-5796.2019v21n3p865-881. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3363>. Acesso em: 15 out. 2023.

TAQUETTE, R. Stella. **Análise de dados de pesquisa qualitativa em saúde**. Brasil: Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A Pesquisa em educação: aproximações iniciais. **Revista Ibero-Americana de Estudos da Educação – RIAEE**, v. 12, n. 3, p. 1839-1853, jul./set. 2017.

TRUJILLO FERRARI, Alonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

TEXTO III

CONTRAPONTO E MEMÓRIA: intolerância e liberdade religiosa

Reginaldo Conceição da Silva
Sérgio Nunes de Jesus
Nara Dantas de Azevêdo
Bruna Caroline Farias Alves

1 de outubro de 2023
Tabatinga-AM; Cacoal-RO; Caetité-BA; Belém-PA

Caro leitor, os postulados da Análise do Discurso Francesa são utilizados como aparato teórico no presente texto e tem como objetivo estabelecer uma concepção interdisciplinar: isto posto a partir da constituição da memória e a materialidade na linguagem. Sendo assim, é válido apontar questões que possam além de serem discutidas como a ‘intolerância religiosa’, bem como as crenças que perpassam a questão; questões (opiniões, abordagens, falas) contraditórias intolerantes são comuns na mídia social, sejam pelo *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* (que são as mais populares) e, em ambientes escolares – é fundamental essa revisão social e histórica que continua e disseminar. Nesse sentido, combater o preconceito – seja ‘tete a tete’ ou nas redes sociais é objetivo tácito no cotidiano. Pensando nisso, a Lei 11.645/08 estabelece a necessidade de se trabalhar aspectos da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas disciplinas de modo interdisciplinar, provocando assim uma nova forma de combater as práticas de intolerância(s). Outrossim, o presente texto reflete as inquietações que o fenômeno ‘preconceito’ e ‘intolerância religiosa’ em concepções midiáticas como suportes da liberdade religiosa – internalizada pela memória em seus contrapontos discursivos.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

CONTRAPONTO E MEMÓRIA: intolerância e liberdade religiosa

Reginaldo Conceição da Silva

Sérgio Nunes de Jesus

Nara Dantas de Azevêdo

Bruna Caroline Farias Alves

DOI: 10.24824/978652515734.4.115-132

Entendendo a problemática – uma introdução...

A intolerância é um fenômeno amplo com inúmeros subgrupos, bem como *multi* localizado e tem existido ao longo da história. A intolerância religiosa, por outro lado, é um subconjunto dessa questão mais ampla que existe desde os primórdios do crédulo religioso humano. Nesse sentido, pode ser considerado um fenômeno que impacta diversas civilizações devido a sua complexidade – tendo origem no colonialismo e mantida pelo surgimento de novos ‘ritos’ e pela formação de práticas sociais que resultaram na exacerbação da intolerância. Assim, essas atividades se diferem umas das outras e das comunidades anteriormente existentes, pois não compactuam ou mesmo, compartilham dos mesmos dogmas socioculturais.

Dessa maneira, quando se fala, comenta ou se escreve sobre a intolerância religiosa no Brasil hoje, é importante referendar a Constituição Federal do Brasil (CF), em seu Art. 5º e das suas disposições, bem como à Lei Federal nº 7.716, que “define ofensas derivadas de preconceito de raça ou cor” – promulgada em 5 de janeiro de 1989. A Lei *Carlos Alberto de Oliveira (1941-2018)*, doravante CA; advogado, escritor e político brasileiro que se destacou na luta contra o racismo.

A partir das abordagens acima indicadas – podemos destacar junto a Carta Magna Brasileira de 1988 – destacamos:

Art. 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

A CF de 1988, frequentemente conhecida como a ‘Constituição Cidadã’, inclui em seu núcleo as garantias fundamentais para a realização dos direitos e deveres dos cidadãos. Para problematizar a questão da intolerância religiosa vamos considerar para nossas discussões o Artigo 5 e os incisos VI e XLII que tratam da inviolabilidade da liberdade de consciência e crença, bem como, do livre exercício do culto religioso que é assegurado e dá proteção aos locais de culto e suas liturgias – garantidos sob a forma da lei.

Nessas perspectivas, a Lei Carlos Alberto de Oliveira (1941-2018), doravante CA, por sua vez, tornou possível regulamentar o inciso XLII, do artigo 5º, da Constituição Federal que qualificou *o crime de racismo inafiançável; imprescindível e criminaliza a prática, indução ou incitação à discriminação ou preconceito contra pessoas de raça, cor, etnia, religião ou origem nacional considerando assim que o racismo é um crime* [grifo nosso].

Outrossim, esperamos de certa maneira verticalizar a problematização das causas plausíveis para o aumento desses eventos, bem como discutir a funcionabilidade da intolerância religiosa a partir de duas perspectivas: do discurso midiático e da memória como legalidade jurídica. Ou seja, até que ponto os discursos e os efeitos de memória se transfiguram em ‘efeitos de significância’ estão incorporados na mídia e de que maneira, os fatos legais e jurídicos se problematizam na questão da intolerância religiosa.

Assim, uma das hipóteses aqui abordadas é baseada na ideia de que a intolerância religiosa midiática e transcrita nos textos do legislativo se entrelaçam na discussão do discurso e da memória. Isto posto, teorizam que é por meio da produção de textos denunciadores sobre as intolerâncias religiosas – essas que são amparados nas discursividades midiáticas se reconfiguram em discursos de ‘espetacularização’ da religião e da fé, seus modos de culto e a própria intolerância incutida nas relações entre os sujeitos sociais, culturais e históricos.

Nesse ínterim, observamos também que a legislação sobre a intolerância religiosa está ligada aos direitos fundamentais como liberdade, igualdade, segurança, propriedade e a autonomia da livre expressão do pensamento são fatores pertinentes à discussão.

Isso demonstra a necessidade de aceitar a diversidade da sociedade, pois a liberdade de expressar as próprias crenças, mesmo àquelas que diferem das dos outros, é o que distingue uma democracia.

Dos conceitos à institucionalização da teoria...

De acordo com Orlandi (2007), o discurso materializa na relação entre *linguagem e ideologia*, compreendendo assim como a linguagem produz sentidos para os sujeitos a partir do discurso. Esta relação é aparente nas três

etapas da Análise do Discurso (AD) que será brevemente abordada em suas distinções: *da história – da psicanálise – da linguística*.

Isso posto, Michel Pêcheux (1960) tenta articular a linguística, materialismo histórico e a psicanálise por meio dos dispositivos metodológicos da análise do discurso – que passa por domínios do conhecimento que se entrelaçam ao se constituir como linguagem. Assim, como resultado, a AD está apresentada no ‘entremeio’, pois é produzida onde a linguagem deve apontar a sua *exterioridade, opacidade, margem*. Dessa maneira, ela está localizada internamente nos domínios disciplinares – essas que irão permitir o exame crítico das ciências sociais, da linguística e seus fundamentos (retirando os aspectos descritivos dessas duas ciências).

Para Doise (*apud* Santos, 2013, p. 347), a análise do discurso é “como instrumento de poder político, vem, portanto, desta interação entre práticas políticas e esta ideia de ciências sociais” – ou seja, concentra seus fundamentos epistemológicos na ideia de que o sujeito não é o dono de seu discurso, mas que a sujeição ocorre dentro da criação discursiva.

Pêcheux refletiu que o sujeito fala de diferentes lugares sociais e que a formação discursiva é diretamente afetada por contrastantes posições do sujeito que constituem modalidades da relação sujeito universal com sujeito de enunciação, do sujeito do enunciado com sujeito de formulação, nessa mesma linha de raciocínio Foucault *apud* Courtine (2009, p. 141) apontam que “A existência do enunciado é da ordem de uma materialidade repetível que se dirige, segundo uma dimensão, de algum modo vertical, às condições de existência dos diferentes conjuntos significantes”.

Pêcheux (2010) destaca ainda a sua oposição à linguagem do esquema meramente reativo ou informativo em seu livro *Análise Automática do Discurso (AAD)*, publicado em 1969, advertindo que ambos excluem as ações das regras, as normas que as pessoas constroem entre si; mais do que sua existência física, as criaturas humanas “[...] indicam locais definidos na estrutura da formação social que são representados nos processos discursivos em que são colocadas em ação” [...] segundo Pêcheux (2010, p. 82). Essa localização está no processo discursivo que é fortemente influenciada pela imaginação (caráter fundamental da memória) de **A** e **B**, indicadas pelas imagens que definem os seus próprios lugares e os do outro no discurso.

Nesse processo é importante caracterizar que a ideologia vai se materializar pela construção discursiva; pois ela se manifesta diretamente na linguagem. É por meio da ideologia que se permite a aparência de uma *prova de significado* que não existe.

Dessa forma, é válido afirmar que, a análise do discurso é o dispositivo teórico que se fundamenta na prática analítica na ‘captura do real da linguagem’ – em outras palavras, implica que ela se esforça para fazer o processo de

geração de sentido no momento exato em que o sentido faz sentido. Logo, é nessa linha de raciocínio que a AD-3 não mais será constituída simplesmente como uma estrutura historicamente estabelecida, reconhecendo o paradoxo do real, exclusivo da linguagem, mas também como um evento, pois a AD abrange em sua contribuição teórica a escuta da vida cotidiana em toda sua heterogeneidade. Assim, a linguagem é percebida como opacidade em todas as fases, mas é considerada defeituosa, ambígua e inatingível – pois também problematizou a questão da ideologia como um problema para se considerar. Além disso, a AD é interpretada, a partir dessa fase em estreita relação com a historicidade, ou seja, ela é apresentada à luz da relação com o conflito.

Para Orlandi (1999, p. 20) descreve a Análise do discurso como uma disciplina ‘dialética’, uma vez que incorpora ideias de três disciplinas: linguística, psicanálise e teoria da ideologia – desse resultado – ela aborda que a Análise do Discurso é:

Herdeira de três regiões do conhecimento – *Psicanálise, Linguística, Marxismo* – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como material [grifo nosso].

Desta maneira, a AD encontra aproximações entre categorias de três domínios de conhecimento em conceitos, ampliando-os para complementar a análise, pois surgiu pela primeira vez nos anos 1960, tem três fases únicas, como descrito por Pêcheux (1983) em ‘Análise de discurso: três épocas distintas (1983 *apud* Hak; Gadet, 1997, p. 311-319).

Para Pêcheux, três posturas podem ser usadas para definir o caminho histórico da formação da AD: I) AD-1: investigação metodológica estruturalista – ou seja: o *corpus* fechado de sequências discursivas; II) AD-2: rever a justaposição de processos discursivos aos entrelaçamentos das forças desiguais, bem como, toma de empréstimo a noção de ‘formação discursiva (FD)’, de Foucault, para discutir o ‘dispositivo’ e sua relação paradoxal com seu ‘exterior’, onde o sujeito do discurso será concebido como “puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica”, segundo Hak e Gadet (1997, p. 314); e III) AD-3: o estudo da desconstrução de maquinarias discursivas até a formação de novos procedimentos – ou seja – concepções de análises linguísticas e análises discursivas – essas como uma emergência de uma ‘posição do sujeito’.

Assim, ainda para Pêcheux (2008, p. 56-57):

[...] todo discurso é índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto de identificação [grifos do autor].

Partindo dessa premissa, a citação nos traz a ligação histórica feita através da análise do discurso e da memória discursiva, para Haroche, Henry e Pêcheux (2007, p. 26) que abordam essa composição extralinguística ao se estabelecer pelas formações discursivas e que irão se definir como [...] “um conjunto complexo de atitudes e representações que não são individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras”.

Da questão apontada, existe uma clara ligação entre estruturas ideológicas e discursivas e de que maneira elas permitem que os sujeitos se inscrevam dentro de formações discursivas, que em última instância determinam possíveis posições do sujeito e de que maneira as ideológicas irão aparecer, via de regra, como marcadores persistentes no discurso – fator fundamental na linguagem.

A memória discursiva – um aparte em questão ...

Para Achard (1999), construir uma “arqueologia” da análise do discurso é constituir-se de memórias socialmente formadas – pois a memória impõe desejos de materialidade. Nesse sentido, a materialidade é implícita e assume um conhecimento comum que é claro para alguém perceber.

De acordo com Pêcheux (1999, p. 52) [...] “o novo evento discursivo” “vem perturbar a memória”, “desmantelar” a “regularização”, porque o evento “desloca e perturba as implícitas associadas ao sistema de regularização anterior” e deve “inaugurar uma nova série de entendimentos sobre um determinado evento histórico, já estabelecido no senso comum pela memória social”.

Isso posto, como resultado, a memória é reconstruída a partir de *furos fornecidos* pelo imaginário, internalizado pelo sujeito, através das experiências produzidas nessa experiência comum. Estes encontros adquirem um senso de realismo, mas não têm a capacidade de serem verificados. Por terem uma relação direta com a amnésia, estas experiências adquirem um senso de realismo, mas não podem ser totalmente remontadas.

Na atividade de reconstituição do acontecimento pela memória, o sujeito mobiliza implícitos, sentidos pré-construídos que tendem a reforçar a

regularização, pois surtem o efeito de já-lá; no entanto, se desestabilizam pelo sujeito que os resgata na sua enunciação, sempre única; desse resultado, os discursos tendem a construir significados compartilhados que se encontram e se chocam ao mesmo tempo.

Segundo Pêcheux (1999, p. 56)

A memória não poderia ser concebida como uma esfera plena cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria sentido homogêneo, acumulado ao modo reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamento e de retomadas, de conflitos de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.

A partir do ponto de vista apontado acima, devemos lembrar que a memória discursiva busca imagens e símbolos aos quais possa se apegar. Dessa perspectiva, a memória discursiva, segundo Achard (1999), busca imagens, memórias que expressam representações de significado e esses significados são consistentes por meio da verossimilhança; pois a memória reconstrói-se a si mesma. Também se estabelece nas circunstâncias através de enunciações que lhe dá um sentido de origem, pois “Em línguas, nada acontece sem memória, nada, nada” [...], segundo Weinrich (2006, p. 15).

Sendo assim, para Pêcheux (1999, p. 52): “Diante de um texto que emerge como um evento a ser lido, a memória discursiva seria aquela que restabelece o ‘implícito’ (ou seja, mais tecnicamente, os elementos pré-construídos, citados e relatados, discursos transversos etc.) que sua leitura requer: a condição que sua leitura requer: a condição do legível em relação ao legível em si” [...]; logo, uma memória discursiva está sempre em jogo, sempre dinâmica, e com significados deslizantes e flutuantes impulsionados pelo esquecimento.

A dignidade humana – entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio ...

Na filosofia de Immanuel Kant, o conceito de dignidade humana é representado no ensaio “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, que foi dedicado para abordar a problemática de uma ação moral. O problema fundamental do livro é o de validar como o sujeito deve agir para que suas ações sejam relevantes e boas.

Para Kant, a motivação egoísta da ação é o divisor que separa a boa vontade da vontade ruim. Os seguintes trechos demonstram a assertiva:

Pois é fácil então distinguir se a ação conforme ao dever foi praticada por dever ou com intenção egoísta [...] É na verdade conforme ao dever que

o merceeiro não suba os preços ao comprador inexperiente, e, quando o movimento do negócio é grande, o comerciante esperto também não faz semelhante coisa, mas também um preço fixo geral para toda a gente... É-se, pois, servido honradamente; mas isso ainda não é bastante para acreditar que o comerciante tenha assim procedido por dever e princípios de honradez; o seu interesse assim o exigia [...] A ação não foi, portanto, praticada nem por dever nem por inclinação imediata, mas somente com intenção egoísta (Kant, 2005, p. 31).

O filósofo tem uma crítica aguçada da natureza humana – mesmo que seja velada por intenções nobres, a vontade que impulsiona uma pessoa à ação acaba levando-a à busca de objetivos pessoais. Como resultado, observamos frequentemente um comportamento egoísta em vez de motivado pela boa vontade.

O conceito de dignidade humana foi desenvolvido durante a era da filosofia que precede Immanuel Kant, e foi moldado por três grandes fontes.

A influência de Boécio (2005), que marcou a gênese da ideia de pessoa, está ligada à característica mais importante do ser humano, a razão. “A substância individual de natureza racional é corretamente declarada como sendo uma pessoa” [...] (2005, p. 68), de acordo com o filósofo. A pessoa não é mais uma externalidade ou o papel que ela desempenha na sociedade (modelo grego de pessoa), mas a substância real do homem a partir desta perspectiva. Na tradição judaica estabeleceu-se um Deus único para o povo escolhido, mas foi o cristianismo que apontou definitivamente um Deus para a humanidade, numa relação *pai-filho* – o que levou à ideia de igualdade entre os seres humanos, sejam eles gregos ou judeus, livres ou escravos, homens ou mulheres, porque todos são irmãos e irmãs e filhos de Deus.

Conquanto, foi a influência grega que afirmou a prioridade da lei (escrita e não escrita) sobre o comportamento cidadão, salvaguardou a liberdade na medida em que a lei proibia que alguns indivíduos assumissem a soberania sobre outros.

O filósofo é igual ao ser humano ao estabelecer que todos os seres racionais têm um fim em si mesmos, razão pela qual é possível traçar um paralelo entre o raciocínio de Immanuel Kant e a igualdade defendida pelo cristianismo como fundamento da dignidade humana, embora com fundamentos teóricos completamente diferentes dos teológicos.

De outra forma, Immanuel Kant trabalha com o conceito de autonomia da vontade que pode ser comparada à liberdade grega, com a exceção de que o filósofo acredita que a vontade do ser humano só é totalmente livre na medida em que respeita a regra universal que ele criou. Como resultado, a dignidade da pessoa humana de Immanuel Kant desafia qualquer explicação

metafísica (Deus) ao colocar a razão ao mesmo tempo que a origem e o limite da dignidade, colocando o ser racional em uma posição antropocêntrica em relação ao sujeito.

Nessa abordagem acima, é importante apontar que o direito à liberdade de expressão evoluiu para um dos direitos fundamentais no desenvolvimento das sociedades, inclusive no Brasil que não é um direito concedido pelo governo. É um direito fundamental dos cidadãos, necessário para a existência de uma sociedade livre, governada por um sistema democrático. Dessa forma, é válido considerar que, o discurso do ódio é um dos principais pilares do presente estudo a partir da liberdade de expressão – pois antes de avaliar o conflito entre ele e o discurso de ódio, alguns de seus elementos fundamentais devem ser abordados.

O direito do homem à liberdade é protegido e garantido em uma variedade de sistemas legais, no entanto, nem sempre foi esse o caso. A construção das civilizações, assim como seu progresso e a própria lei, levou um longo período. O valor atribuído à liberdade como um traço inerente ao ser humano, particularmente desde o período pós Segunda Guerra Mundial – vê-se o resultado de diferentes conflitos. Os homens foram incapazes de desenvolver estruturas sociais que pontuassem essas relações – principalmente no que tange a liberdade.

Neste sentido, a liberdade é anterior ao conceito fundamental do Estado segundo Meyer (2009), mesmo que seu reconhecimento não tenha sido praticado ao longo da história humana é uma condição prévia necessária para o pleno desenvolvimento da natureza humana.

A liberdade de expressão, além de ser um direito fundamental, é um componente crucial para a criação de uma sociedade livre e justa, e é vista como um dos fundamentos da democracia. Entretanto, como seu uso frequentemente viola os direitos dos outros, deve ser limitado. O discurso do ódio é um exemplo disso.

Para Garcia (1994) o ser humano tem a característica de ser livre, se privar o homem de sua liberdade, ele perde o coração de sua existência humana como ser racional. Desta maneira, pensa-se que a liberdade é o resultado da condição da humanidade como seres racionais, assim como a reivindicação universal da humanidade. Como resultado, não é surpresa que a liberdade se irradie em todo o texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Sendo assim, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária é um dos principais objetivos da nossa Constituição, de acordo com o Art. 3; bem como a liberdade religiosa e de culto, assim como a liberdade de consciência e crença, liberdade de profissão, liberdade de movimento, liberdade de reunião e liberdade de associação, são todas abordadas no artigo 5º do texto constitucional. Mas observamos também pormenores na/da negativa religiosa

afro – o preconceito, a discriminação e racismo: o discurso midiático como estratificação dos sentidos e significados...

O respeito e a aceitação de outras crenças requerem tolerância religiosa, a crença de que o racismo é mais do que uma ideologia social que visa a manter os privilégios de determinados grupos hegemônicos e dominantes, cuja justificativa é a meritocracia e, com ela, as características fenotípicas e culturais, é o que faz do racismo institucional uma das formas mais silenciosas e prejudiciais de discriminação racial.

Da questão religiosa – pormenores sócio-históricos...

É importante salientar que as religiões afro-brasileiras são modalidades religiosas criadas no Brasil como resultado da inserção violenta de grupos étnicos trazidos pelo tráfico lucrativo de milhões de pessoas. São crenças mediúnicas que é radicado no século XIX como religiões étnicas de escravos africanos e seus descendentes, mas evoluíram ao longo do tempo para se tornarem multiétnicas ou universais (agora são constituídas como religiões predominantes em todo o país e no estrangeiro).

No entanto, segundo Prandi (2007, p. 33):

[...] uma parte considerável da população continua a considerar estas formas de culto com grande desconfiança, e são frequentemente vistas como cultos primitivos, inferiores, bárbaros, falsos e assustadores, ocupando ainda hoje um lugar secundário e desprezado na sociedade, ao ponto de o atual artigo retratar um caso judicializado de intolerância perpetrado por outro segmento religioso com penetração significativa na sociedade brasileira.

Assim, a hostilidade contra as religiões afro-brasileiras não é um fenômeno novo, que inclui interações violentas entre indivíduos e o Estado está ligado à integração dos negros na cultura brasileira, bem como à sua marginalização e discriminação racial ao longo do tempo.

Para Prado Júnior (1970, p. 131) estas características estão ligadas às origens do sentido do colonialismo português, em que os colonos brancos deram prioridade à exploração mercantil e à exploração laboral das raças inferiores (negros, africanos e índios)”. As suas cerimônias e crenças eram também vistas como inferiores, e eram demonizadas e ligadas ao conceito de magia (negra).

Yvonne Maggie (1992, p. 22) afirma que [...] “a crença na magia e nas suas técnicas para causar danos através de métodos ocultos e sobrenaturais tem sido comum no Brasil desde os tempos coloniais”, [...] esta crença tem preenchido e continua a preencher as habitações dos curados, segundo os

quais pessoas selecionadas podem utilizar capacidades ocultas sobre outras para as ferir, “bloqueando caminhos, roubando amantes”, “criando doenças”, e “causando mortes”; assim, casas de curandeiros, centros, terreiros, feiticeiros, espíritas e médiuns de todos os tipos existem desde a Colônia. Contudo, ao longo do tempo, estas crenças influenciaram a conduta de juízes, procuradores, advogados e polícia, levando ao estabelecimento de mecanismos repressivos contra feiticeiros, curandeiros, pais de santos, terreiros, e locais de culto pelo Estado.

A despeito do apontado acima, Hédio Silva Junior (2007, p. 206) afirma que [...] “A repressão dos cultos afro-brasileiros ocorreu durante o processo de colonização do Brasil, no qual a religião dos negros escravizados foi vista primeiro como a arte do diabo, depois como desordem pública e uma ofensa contra a civilização, sempre associada à ideia de discriminação racial que se encontra nas nossas raízes históricas, e está ligada a outros fatores como a pobreza, e a marginalização”. Outrossim, o resultado dessa abordagem foi um flagrante de perseguição religiosa dos africanos e dos seus seguidores, mas com uma base moral e não ética ou inclusiva, ligando o acusado a atos diabólicos, para que não se condene a crença, mas pessoas que conduzem o mal. Assim, as regras subjetivas que regulam e dirigem o discurso dos juízes, em contraste com a chamada imparcialidade que deveria sustentar as suas práticas como representantes de um Estado secular, acabam por estabelecer normas ordenadoras do discurso da sociedade em geral no julgamento.

Para Mariano (2015, p. 127), [...] “[...] estas categorizações habitavam a imaginação coletiva dos brasileiros, encorajando a reafirmação da ortodoxia cristã a fim de pôr em prática mecanismos destinados a denegrir ou suprimir outras ideias”. A liberdade religiosa das religiões afro-brasileiras foi dificultada pela marginalização e perseguição policial e religiosa devido ao poder, legitimidade e posição do catolicismo, bem como à sua influência sobre o Estado.

Ainda na mesma linha de raciocínio Bastide (1978, p. 35), pontua que [...] “a estimativa é de que 3.600.000 escravos foram transportados para o Brasil nos séculos XVI e XIX, tornando assim o Brasil um dos maiores exploradores da mão de obra de escravos, durante esse tempo, o número de escravos negros superou o número de legisladores brancos. Logo, a Nigéria, Daomé (hoje Benin), Angola, Congo e Moçambique eram os principais destinos de onde vinham os escravos”. Apesar do fato de que a escravidão separou famílias e dispersou grupos étnicos pelo país, os escravos conseguiram manter certos laços com sua história étnica – isto devia ao fato de os portugueses, entre outros, empregarem a estratégia de dividir e governar os escravos em nações distintas.

Dessa maneira, se constituirmos o termo “nação” ele apontará a localização física e herança de um grupo étnico (por exemplo, o povo de língua iorubá da Nigéria era conhecido como o *Nagô*, *Ketu*, *Ijexá*, *Egbá* e assim

por diante); pois o conceito de país desempenhou um papel imprevisto na manutenção de distintas identidades étnicas e étnicas africanas, assim como na transmissão cultural e tradições religiosas como resultado desta divisão.

Da liberdade de expressão às mídias sociais – contrapontos...

O reconhecimento constitucional do direito à liberdade de expressão abrange a capacidade de externalizar as próprias crenças, convicções, ideias, filosofias, pensamentos e emoções por meio não apenas dos canais de informação, mas também pela interação dos sujeitos sociais e suas interrelações enunciativas, subjetivas e memoriais.

Isso posto, pensar numa base de proteção conferida pelo direito de expressão estende-se para além da capacidade de pensar, da possibilidade de revelar o que se pensa, seja pelas motivações ou não que sustentam a banalidade aparente das relações do homem na sociedade ao materializar a linguagem como um processo teórico-prático com o outro.

Para Soprana (2017) o *Facebook, Twitter, YouTube, Instagram* – entre as redes sociais mais diversificadas, dominam o gráfico com o maior número de reclamações, incluindo discursos de ódio. Como resultado, mesmo com um esforço coordenado entre essas empresas que promulgaram regulamentações sobre nudez, privacidade e conteúdo que prejudicam a honra dos usuários, situações deste tipo ocorrem frequentemente. Porém, o discurso do ódio difundido através das mídias sociais requer um tratamento criminal adequado e, quando o direito à liberdade de expressão viola os direitos fundamentais das minorias pelos conteúdos inapropriados que violam a dignidade e a honra desses usuários devido a suas circunstâncias físicas, sociais e morais; isso leva a conflitos de direitos que são um verdadeiro desafio para os órgãos encarregados de resolver essas situações.

Conquanto, inúmeros são os usuários na mídia social que utilizam essas ferramentas para difundir ideias, valores, sentimentos e pensamentos que ofendem outros usuários ou grupos de pessoas unidos por um fato comum, e é a partir daí que surgem discursos de ódio, em suas diversas formas, constituindo uma violação das liberdades fundamentais do outro.

A Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, estabeleceu maior delimitação dos direitos e deveres dos usuários – o debate sobre o direito digital, crimes cibernéticos, solucionando algumas questões importantes, tais como: a proteção à privacidade, à intimidade e a honra dos indivíduos, a liberdade de expressão, a neutralidade da rede e a responsabilidade civil dos danos causados em meio a ambientes virtuais.

Episódios que ferem diretamente a liberdade individual e coletiva vem acontecendo com frequência nas redes sociais e em ambientes comumente

utilizados pelos sujeitos como: ônibus, metrô, trens, ruas, festas entre colegas / amigos / conhecidos e outros que constituam ambientes de interações – o que gera danos psicológicos e sociais às vítimas que são atingidas por esses discursos de ódio e discriminatório. Outrossim, os discursos de ódio são uma afronta à liberdade de expressão quando a expressão de pensamentos e sentimentos de uma pessoa infringe os direitos fundamentais de outra, minando e reprimindo um grupo.

Nessa abordagem, há situações em que os povos de religiões de Matriz Africana sofrem algum tipo de repúdio e discriminação – por sua escolha religiosa – por sua cor, entre outros aspectos, hoje, vemos em noticiários midiáticos terreiros sendo invadidos, depredados, destruídos devido a intolerância religiosa ou por outra ‘virtude’ que contraponha a escolha do outro histórico-social-constituído – isto é lastimável.

A intolerância religiosa é considerada crime no Brasil, de acordo com a Lei 7.716/89, a qual prevê que todas as religiões e crenças devem ser respeitadas. A intolerância religiosa nessa abordagem é frequentemente causada pela falta de compreensão de como funcionam os rituais religiosos africanos, pois são constituídos culturalmente – ainda que essas práticas possam ferir ‘indiretamente’ o outro – esse esquece das raízes culturais que o Brasil continua sendo constituído.

A dimensão educacional, que permeia a mudança de comportamento da sociedade, repousa no inciso I que explica a importância social e parte dos conteúdos que devem compor a base dessa orientação pedagógica:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 1996).

E ainda sistematiza que “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 1996); nessa ótica, apresenta avanços que, na atualidade, ainda precisa chegar aos cursos e programas de formação de professor em todos os Estados do País.

É importante salientar também que, no Art. 27, para fins de organização operacional do sistema e sua adequação às novas necessidades e ao novo papel social da educação fica estabelecido que: “Os conteúdos curriculares

da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes”, sendo que “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Brasil, 1996).

Isso posto, aspectos da intolerância em tempos digitais ganham contornos e conteúdos, ao mesmo tempo, em que novos instrumentos de combate a tais práticas delituosas fazem parte do cotidiano social. A Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, renovada pela Lei nº 20.451, de 22 de abril de 2019, passa a vigorar acrescido do inciso XI, [...] “que trata de garantir liberdade religiosa, laicidade do Estado e combater intolerância religiosa” (Brasil, 2019) – ou seja, nasce como uma resposta rápida em que o próprio Estado, antes fomentador da intolerância, agora participa no processo de amadurecimento da Democracia, criando meios de assegurar a “laicidade do Estado” e por meio desta, o percurso em *prol* do combate a intolerância religiosa, inclusive nos meios digitais de interação social.

Dessa maneira, pensar os dispositivos normativos de maneira efetiva em âmbito social, principalmente nas Escolas e no aparelho repressivo do Estado, as Delegacias de Polícia, como repressiva, nesse cenário, possam atuar na efetivação coercitiva de discursos as vezes até institucionalizados que merece atenção do estado como mantenedor historicamente constituído nessas falas instituídas pelos sujeitos.

Logo, as organizações religiosas devem incentivar o respeito à diversidade de religiões em seus serviços. É necessária a criação de uma sociedade humanista. Para proteger a liberdade de religião e os cultos religiosos, as autoridades públicas precisarão desempenhar um papel significativo no processo de reforma social, incentivando denúncias de intolerância e apoiando iniciativas de conscientização.

Considerações

Consoante às questões anteriormente abordadas, a liberdade religiosa possui um aspecto externo, relevando o direito de seu exercício no espaço público. A religião não é matéria exclusiva e restrita ao espaço privado, mas abarca a possibilidade do seu exercício na esfera pública, inclusive com a difusão de ideias e argumentos fundamentados em motivos religiosos.

Outrossim, consideramos que, o papel da religião é fundamental nas ‘sociedades líquidas’ na medida em que ela é portadora de ideias e significações que conferem um mínimo de solidez às relações sociais.

Por fim, a liberdade de crença não pode ser justificativa para a prática do discurso do ódio. Embora o discurso religioso possa ser exercido na esfera pública, o discurso do ódio não pode ser tolerado, sob pena de desvirtuamento

da própria ideia de liberdade religiosa. Contudo, não é possível fazer um controle prévio do discurso religioso.

A verificação do discurso, sem expressão da liberdade religiosa ou se manifestação de discurso do ódio somente é possível *post factum*, pois o julgamento da natureza do discurso sempre deve ser submetido ao crivo da esfera pública argumentativa.

Apesar do fato de haver proteções legais contra a intolerância religiosa, essas regras nem sempre devem ser aplicadas. Há um número infinito de tradições religiosas, assim como há um número infinito de grupos étnicos. O Brasil é um país com muitos povos, idiomas e nacionalidades diferentes e, portanto, está sujeito a influências de todos eles tratar mal alguém só porque as crenças dessa pessoa são diferentes das suas.

Como vimos, a manipulação religiosa pode resultar em atrocidades como massacres e torturas. Usando a justificativa de respeitar as crenças religiosas, essa atitude é o principal exemplo de desdém e desumanidade o principal indicador de desrespeito e crueldade. A lei existe apenas para incentivar os indivíduos a considerar suas ações antes de tomá-las, portanto, as pessoas devem respeitar umas às outras para que não haja tantos conflitos e batalhas sobre esse assunto.

Portanto, pode-se dizer que, a liberdade de praticar sua religião é um direito fundamental, inalienável e inalienável que se baseia na dignidade humana e que garante a livre expressão de crença e adoração. Para garantir que a sociedade esteja legalmente protegida contra todos os tipos de fanatismo, o direito à liberdade religiosa deve ser garantido pelo Estado e supervisionado pelo poder constituinte. Dessa forma, a sociedade se tornará mais justa.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. *In*: ACHARD, P. *et al.* (org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia**: rito nagô. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

BOÉCIO. **Escritos**: Opuscula sacra. Tradução: Juvenal Savian Filho. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação (1996)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

GARCIA, Maria; ABREU, Adelina de. **Multiprofissionalismo e intervenção educativa**: as escolas, os projetos e as equipes. Lisboa: Asa, 1994.

KANT, Immanuel. **Prefácio à primeira edição da Crítica da razão pura**. Textos Seletos. Tradução: Raimundo Vier. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MAGGIE, Yvonne. **Medo do feitiço**: relações entre magia e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Ministério da Justiça, 1992.

MARIANO, A. M.; GARCIA CRUZ, R.; ARENAS GAITAN, J. Meta Análises como instrumento de pesquisa: uma revisão sistemática da bibliografia aplicada ao estudo das alianças estratégicas internacionais. **Congresso Internacional de Administração**: Gestão Estratégica – inovação colaborativa e competitividade. Ponta Grossa Paraná: UEPG, 2011.

MEYER-PFLUG, Samantha Ribeiro. **Liberdade de expressão e discurso do ódio**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas, SP: Editora Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In: ACHARD, Pierre et al. (org.). **Papel da Memória***. Campinas, SP: Pontes, 2007. [1983].

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In: ACHARD, Pierre et al. (org.). **Papel da memória***. Tradução e introdução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 3, n. 1, p. 15-33, 2007.

SANTOS, Mônica. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SILVA JUNIOR, Hédio. Notas sobre sistema jurídico e intolerância religiosa o Brasil. *In: SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Intolerância religiosa – impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro***. São Paulo: EDUSP, 2007.

SOPRANA, P. **Revista Época**, fev. 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/tecnologia/experiencias-digitais/noticia/2017/02/ha-um-aumento-sistemico-de-discurso-de-odio-na-rede-diz-diretor-do-safernet.html>.

TEXTO IV

A EFETIVIDADE DA LEI 14.519/23: memória e representação cultural

*Elizângela Ataíde de Souza
Sérgio Nunes de Jesus
Reginaldo Conceição da Silva
Ingrid Leticia Menezes Barbosa*

7 de outubro de 2023

Porto Velho-RO; Cacoal-RO; Tabatinga-AM.

Caro leitor, por meio do presente texto, busca-se evidenciar como é crucial e significativo africanizar a liberdade religiosa, para além de demonstrar a posição direta do STF em relação à religião e como o Estado defende estas liberdades por ser laico. Quer-se também ilustrar como as liberdades de expressão e de culto é direito fundamental. Precisa-se também compreender como se desenvolveram no Brasil as fés derivadas de africanos, juntamente com todas as suas características distintivas que são reconhecidas como patrimônio negro em diferentes regiões da nação. Nesta linha, é importante lembrar que as religiões afro têm sido historicamente o foco da intolerância e do preconceito, o que prejudica os indivíduos impactados social e psicologicamente. Além disso, a agonia e o desrespeito causados pelos ataques despertam um desejo de luta social e de reconhecimento para além dos danos relatados. Estes movimentos resultam das tentativas dos afrodescendentes de se re-africanizarem, nos quais procuram recuperar todos os aspectos, matrizes e valor da África da era colonial que, desde então, tem sido esquecida. Para que os negros reconstruam e afirmem as suas identidades na sociedade e a si mesmos, propõe-se explorar estas ocorrências como uma estratégia de luta e influência social construtiva. A Lei 14.523/23 foi criada com o objetivo de prever pena para o racismo religioso e a Lei 14.519/2023 instituiu o dia 21 de março como Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A EFETIVIDADE DA LEI 14.519/23: memória e representação cultural

Elizângela Ataíde de Souza

Sérgio Nunes de Jesus

Reginaldo Conceição da Silva

Ingrid Leticia Menezes Barbosa

DOI: 10.24824/978652515734.4.133-150

Um introito possível: as religiões africanas no Brasil

O Brasil é a maior república federativa da América do Sul. Uma das nações mais populosas e racialmente diversificadas do globo, com cerca de 45% das pessoas de origem africana. Atraiu imigrantes de países como Itália, Espanha, França, Japão, e muitos outros, o que o torna muito diversificado culturalmente. Consequentemente, também agregam os costumes, crenças, emoções e línguas. Falar e pensar sobre o Brasil requer ter em conta os seus sistemas simbólicos, incluindo a sua arte, ciência, línguas, relações econômicas, e religião.

Começemos, então, por falar de religião. A palavra “religião” vem do latim *‘religare’*, que significa restabelecer uma ligação com o divino no reino do misticismo e percepções que se estendem para além do mundo material. A manifestação religiosa, que está presente em todas as culturas, é o conjunto de atitudes e comportamentos através dos quais uma pessoa se identifica com, ou exprime a sua confiança em entidades sobrenaturalmente consideradas invisíveis. As mitologias que se desenvolveram ao longo de milênios reavaliam e ritualizam crenças que sustentam estruturas sociais.

Alguns estudos, incluindo os apoiados por Engels e Durkheim e citados em Bastide (1989), que se refere incorretamente a algumas coletividades como ‘primitivas’, afirmaram que a forma religiosa interpretou a angústia do homem em relação às forças enigmáticas da natureza que ele não pode controlar. No entanto, as coletividades “contemporâneas” também mostrariam a sua angústia face às forças sociais, tais como a economia, o desemprego, e a globalização. No entanto, o pensamento evolucionista empregou métodos preconceituosos e discriminatórios para classificar as fés como primitivas ou não. As chamadas “outras” sociedades foram categorizadas e avaliadas por estudiosos europeus utilizando a sua fé como critério, aqueles que foram considerados atrasados a este respeito estavam mais afastados do modelo de referência, que é o modelo europeu.

Pode-se elencar quatro diferentes sistemas de crenças, esclarecendo que a classificação das religiões pode variar dependendo do contexto e da perspectiva de um determinado meio social. Observa-se que essa classificação não é mutuamente exclusiva e muitas tradições espirituais podem se encaixar em várias delas. Além disso, existem muitos outros sistemas de crenças e práticas espirituais no mundo. Concentra-se, neste texto, somente em quatro categorias classificadas como sistemas religiosos, que são:

- a) Monoteísmo: a crença em apenas um deus;
- b) Politeísmo: crença em mais de um deus. Os mitos dos deuses eram como tragédias humanas;
- c) Panteísta: crê que a força da natureza é a manifestação de uma divindade em si.
- d) Ateísta: não é uma religião, mas uma posição filosófica que nega a existência de deuses. Os ateus criaram os seus textos sem força dogmática, quando apareceram pela primeira vez no século V depois de Cristo. Acreditam que o trabalho íntimo pode levar a uma evolução espiritual.

A título de conhecimento, há estudos em que as religiões são divididas em três categorias: religiões mundiais (crenças transculturais, internacionais), religiões étnicas (grupos religiosos menores, específicos de uma cultura ou de uma nação) e novos movimentos religiosos (crenças recentemente desenvolvidas).

Tal classificação é generalista e evolucionista, não tendo em conta as religiões indígenas ou africanas, o que pode indicar ignorância destas fés ou uma forma de preconceito e discriminação em relação a tais expressões.

A religião também reflete uma estrutura no seu dinamismo e as tendências de um contexto particular, as ideias religiosas interagem com os ambientes sociais em que foram desenvolvidas, mas são vivas, não estáticas, e podem ser numerosas na mesma sociedade. Embora sejam a comunhão e a expressão apropriada da tensão entre o profano e o santo, o social não “cria” necessariamente a religião; pelo contrário, apenas a reflete.

Como resultado, é também importante ter em mente que o conteúdo cultural tem um impacto distinto nos tipos de organização social, tais como a forma como a fé protestante ou católica afeta a estrutura organizacional utilizada pelas igrejas, pelas religiões como a sua própria. As verdadeiras relações entre os homens na sociedade, no entanto, não podem ser inferidas a partir de conteúdos ou valores religiosos.

De acordo com a sociologia, as fés são da ordem da cultura, o que significa que são aprendidos, transmitidos, e conseqüentemente influenciados pelas relações que já existem entre os homens nos seus grupos sociais de

acordo com os interesses predominantes, interesses políticos, econômicos e biológicos. Algumas posições potenciais da lógica espiritual podem ser excluídas, favorecidas, ou escolhidas com base nestas variáveis. Desta forma, a etnicidade ou a singularidade da matriz cultural pode favorecer certas crenças, valores e ritos como formas de manifestação comunitária ou familiar, não só em relação à religião, mas também a partir das suas representações visuais.

Uma religião deve ser praticada de acordo com a estrutura social da qual é uma componente, porque as relações entre as pessoas não são as mesmas que as entre objetos. Além disso, há dinamismo para a expressão dos seus símbolos, as relações entre gêneros, grupos etários e pessoas religiosas que percebem o significado na possível variabilidade.

Uma variedade de modelos, ideais ou conceitos são oferecidos pela instância das religiões africanas no Brasil, bem como uma rica simbologia que corresponde a uma visão mística particular do cosmos em conexão com o universo mítico e ritualístico, compreenderem os fenômenos sociais requer o estudo deste apoio cultural, dos seus significados claros ou implícitos, e da forma como se relacionam com o grupo que os envolve tê-los em conta como eventos sociais.

Essa riqueza simbólica da matriz africana, não compreendida pelas outras religiões, leva a uma discriminação que gera problemas complexos e multifacetados, variando de gravidade conforme o contexto.

Quando essas populações negras foram trazidas para o Brasil eram provenientes de várias áreas africanas e pertenciam a várias civilizações. As suas religiões eram organizadas socialmente, ecologicamente ou utilizando métodos biogeográficos como componente das estruturas familiares foi obrigado pelo tráfico de escravos a compreender um novo tipo de sociedade que se baseava num sistema de castas e famílias patriarcais, proprietárias de terras (sistemas tradicionais, hereditários, ou de estratificação social baseados em classificações como raça, cultura e ocupação).

Mais de trezentos anos de escravatura resultaram em mudanças na economia brasileira, nas estruturas sociais das zonas rurais e urbanas, e nos padrões de miscigenação. As religiões africanas sofreram como resultado da introdução pela República de novas estratificações socioeconômicas e de uma mudança na estrutura demográfica. Conforme Bastide (1989, p. 31), “[...] uma vez que o negro seja camponês, artesão, proletário, ou constitua uma espécie de subproletariado, sua religião se apresentará diversamente ou exprimirá posições diversas, condições de vida e quadros sociais não identificáveis”.

Ao longo dos séculos, foram se materializando na sociedade a distância entre a religião imposta, provinda da Europa, e as religiões de matrizes africanas. As possíveis razões para esse processo discriminatório, conforme diversos estudos sobre a temática, basicamente podem ser:

- a) histórico de criminalização e demonização;
- b) ações de movimentos neopentecostais;
- c) intolerância religiosa;
- d) racismo.

Assim, é necessário compreender a dinâmica do poder entre instituições durante esta era de desenvolvimento da sociedade, ser europeu e católico conferiu um estatuto distinto do que ser africano em termos de religião. Os valores morais e as representações simbólicas do cristianismo eram mais amplamente aceites, compreendiam o oficialismo, e estavam ligados à nacionalidade que também estava a ser criada.

Ao estabelecer o que parece ser um sincretismo religioso entre deuses africanos e santos católicos, os descendentes dos africanos, particularmente as gerações nascidas no Brasil, construíram habilmente estratégias para a matriz religiosa africana. Desta forma, criaram uma componente que ajudou as pessoas a adaptarem-se umas às outras e à sociedade. Por exemplo, o candomblé baiano, também conhecido como candomblé, reteve uma grande parte do mítico panteão africano. Contudo, não ocorre na África da mesma forma que ocorre na nação, foi uma fé que se desenvolveu na nova nação. Esta é a essência da vitalidade de uma religião; é viva, passou por um processo prolongado de aculturação e transformação, e ocasionalmente, embora nem sempre, torna-se uma ideologia.

Deve-se ter em conta que a escravatura, o trabalho artesanal dos homens livres, os quadros sociais como a estrutura familiar, a organização política, empresarial e religiosa, bem como os aspectos geográficos, demográficos, políticos, económicos e sociais nos seus vários níveis, a fim de compreender a religiosidade afro-brasileira. Todas estas relações realçam a complexidade dos problemas relacionados com a origem religiosa do país, particularmente os que afetam os africanos.

Diante do exposto, fato é que, o Brasil é um país que garante em Lei a laicidade religiosa dos cidadãos, entretanto, carrega consigo historicamente e culturalmente um preconceito arraigado sobre o trato do outro e de suas escolhas. Preponderando a sua forma de fé como superior à do outro. Impressionante como a crença religiosa pode sobrepor a condição humana desrespeitando-a. Liberdade de escolha é algo inexistente nessa sociedade.

A relação estatal com a religião

A relação entre o Estado e a Igreja remonta à antiguidade. Até o auge da Grécia antiga, o Estado oriental tinha monarquias teocráticas, durante as quais os monarcas eram reverenciados como deuses. O Estado romano experimentou

uma situação semelhante, desde então estruturas do Poder Público e o poder religioso começaram a aparecer na Idade Média, mas ainda havia interferência de ambos os lados.

O fenômeno da estatização das religiões surgiu na Era Moderna, quando os Estados frequentemente adotavam religiões oficiais e estabeleciam leis religiosas denominadas separações entre Estado e Igreja, mas com variações de Estado para Estado, os fundamentos do Estado laico só começaram a aparecer na Idade Contemporânea.

Assim, percebe-se que, a ligação entre o Estado e a Igreja evoluiu ao longo do tempo, passando de períodos em que os dois estavam fortemente interligados para o período mais recente em que existe tipicamente uma separação entre os dois. Como regra, os Estados são seculares, mas ainda há alguns que não o são porque adotam religiões oficiais. Não é o caso do Brasil, que estabeleceu a Igreja Católica como religião oficial na Constituição do Império de 1824, mas tem sido um Estado laico desde a Constituição de 1891, a primeira após a República.

É muito relevante acrescentar neste tópico que a relação entre o Estado, a Igreja e as religiões de matrizes afrodescendentes no Brasil são muito complexas, destacando-se alguns pontos que mostram esta multifacetada situação:

- a) a relação estabelecida pelos católicos e evangélicos, predominantes no país, atualmente, de que a religião africana está associada a demonização e criminalidades;
- b) em algumas situações o racismo e a discriminação são inerentes em determinadas comunidades, pois culturalmente remontam à escravidão;
- c) ação de movimentos neopentecostais;
- d) intolerância religiosa;
- e) sincretismo;
- f) as ideologias raciais brasileiras.

Percebe-se, portanto, que é uma relação extensa e desgastante, sendo necessário um combate às compreensões errôneas, esclarecimento e pessoas imparciais para desenvolver, no mínimo respeito pela diversidade e laicidade religiosa.

Estado Laico – respeito e liberdade religiosa

Oficialmente, o Brasil é um país laico, isto é, tem posição neutra no campo religioso, garantindo a todos os cidadãos sua liberdade religiosa. Entretanto, apesar da clareza da nossa Constituição Federal, a realidade prática é muito mais complexa, trazendo à tona constantes discussões acerca da

liberdade, limites e respeito religioso, favorecendo aos cidadãos a prática livre de suas crenças sem medo de ser discriminado ou perseguido.

Uma vez que não se pode confundir laicidade com secularismo, que seria a negação da existência de religiões, uma vez que o secularismo não tem necessariamente de ser antirreligioso, o estatuto de um país como Estado secular torna-o neutro em termos de religiosidade, mas exige-o para proteger todas as crenças.

O Pacto sobre os Direitos Civis e Políticos, por exemplo, prevê expressamente que a discriminação baseada na religião de uma pessoa é proibida a fim de defender o direito à igualdade. Da mesma forma, embora não exista uma religião obrigatória, a Constituição brasileira reconhece o direito à proteção da liberdade religiosa como um direito fundamental.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), que reitera a necessidade de proteção da liberdade religiosa à escala global, não tem caráter normativo e pode ser vista como uma forma de *soft law* porque trata-se de uma declaração e não um tratado.

Por conseguinte, o Brasil deve ter leis que protejam com sucesso as religiões, assegurando ao mesmo tempo, na medida do possível, que as pessoas possam praticar a sua religião de várias maneiras. Ao contrário, apesar de ser secular, a religião católica continua tendo uma influência política significativa no Brasil, como evidenciado pelos numerosos feriados religiosos dedicados exclusivamente à Igreja Católica, ignorando outras religiões praticadas em solo brasileiro, incluindo religiões *Indígenas* como a *Umbanda* e o *Santo Daime*.

Desta forma, o reconhecimento das Tradições do Candomblé e das Raízes Africanas trazidas pela Lei 14.519/2023 ajuda a corrigir um erro histórico cometido na nossa nação de esquecer e até marginalizar várias religiões brasileiras, um erro que leva ao chamado racismo religioso que é o foco da Lei 14.523/23; isto posto, ser ‘Laico’ significa procurar formas de salvaguardar e facilitar a prática de todos os credos, e não apenas não ter uma religião oficial.

Como resultado, o Brasil põe em prática a laicidade do Estado quando a Lei 14.523/23 protege contra o racismo religioso e a Lei 14.519/2023 visa proteger as religiões de base africana, uma vez que afirmar ser um Estado laico deve produzir mais do que apenas palavras num pedaço de papel. Sendo assim, as leis em questão são, portanto, constitucionais e muito bem-vindas porque podem ajudar nos nossos esforços para encontrar a harmonia religiosa.

Portanto, o Brasil tem o compromisso de garantir essa liberdade religiosa e a igualdade entre as religiões perante a lei, mas é importante salientar que a laicidade do Estado não se limita ao reconhecimento formal das diferentes religiões, pois implica também na neutralidade do Estado em questões religiosas, na garantia da liberdade de crença e na proteção contra a discriminação religiosa. Isto é, além de reconhecer as diferentes religiões são necessárias

que o Estado também trabalhe para garantir esses direitos na prática, pois uma lei não se restringe apenas à sua conformidade, sendo avaliada em termos de sua eficácia em promover a igualdade, o respeito e a liberdade religiosa.

A liberdade religiosa

Para Potiguar (2012) quando discutimos religião, estamos a discutir o direito à liberdade de expressão no contexto de todas as práticas religiosas contemporâneas. No entanto, para que este propósito social seja cumprido, é essencial que as pessoas tenham total liberdade para praticar a sua religião, independentemente do que ela possa ser. Segundo a teoria de Aristóteles (1984), a liberdade é a ausência de restrições internas e externas, assim como a capacidade de agir sem ser coagida por forças externas, qualquer pessoa que tenha a liberdade de escolher se quer mover-se ou não, é dita livre.

Para Ferreira (2004) palavra “crença” é definida como fé religiosa, a ação de acreditar na verdade ou na possibilidade de algo, opinião que se adota com fé e convicção no dicionário de língua portuguesa. Assim, o direito à liberdade de crença inclui a liberdade de escolher uma religião, a liberdade de aderir a qualquer seita, a liberdade e o direito de mudar de religião, tudo dentro dos limites do que não pode prejudicar os direitos dos outros, diante disso o autor Ribeiro (2002, p. 35) afirma que:

[...] a liberdade de crença, tem como marca nítida o seu caráter interior. Vai da liberdade primeira do homem de poder orientar a sua fé, sua perspectiva em relação ao mundo e à vida, a sua possibilidade de eleição dos valores que reputam essenciais, sendo, pois, inalienáveis por natureza, mesmo quando proibida legalmente, visto que a repressão ao direito e à tirania não podem chegar ao ponto de cercear a fé que reside no interior do indivíduo, alcançando, no máximo, a sua manifestação exterior.

Segundo Bobbio (1909), toda a legislação contemporânea se baseia na ideia de que “todos são iguais perante a lei”, o que significa que todos os cidadãos devem ter direitos iguais. A discriminação legal é um destes efeitos nocivos, e um dos resultados da discriminação é a exclusão de algumas pessoas de tal prazer. Em alguns casos, o preconceito é real, mas nem sempre é reconhecido como tal, porque foi um resultado inevitável da restrição, que tornou este grupo ou pessoa menos igual a outros em termos de certos direitos, logo:

[...] creio que a democracia pode servir também para isto: a democracia vale dizer, uma sociedade em que as opiniões são livres e, portanto, são forçadas a se chocar e, ao se chocarem, acabam por se depurar. Para se libertarem dos preconceitos, os homens precisam antes de tudo viver numa sociedade livre (Bobbio, 1909, p. 118).

O Estado brasileiro baseia-se no secularismo (a igreja como Estado secular), mas respeita a pluralidade de todos os religiosos de todas as matrizes religiosas, de acordo com esta análise que se centra na liberdade religiosa. À luz disto, é importante notar que a lei brasileira defende tanto o direito à liberdade de expressão como normas legais destinadas a punir a intolerância religiosa. O Artigo 5º, Secção IV, da Constituição Federal, estabelece a liberdade de expressão, proibindo ao mesmo tempo o anonimato. Este é o direito fundamental à liberdade de expressão.

A tenacidade do Estado na promoção do pluralismo religioso e da igualdade, onde defende o respeito pelas crenças únicas de cada cidadão, é, portanto, impressionante. Além disso, é evidente que este é o resultado de uma mudança fundamental nas atitudes da sociedade global em relação à tolerância da diversidade e à aceitação do chamado “Outro”.

Enfim, é crucial que essas questões sejam abordadas para garantir que todos os cidadãos possam praticar livremente suas crenças sem medo de discriminação ou perseguição.

O valor da memória no processo de validação do tempo presente

A ideia de que a memória deve ser vista como um evento social deriva do fato de os seres humanos por serem seres sociais que pertencem a este mundo, identificam-se com ele e replicam comportamentos, atitudes e emoções que lhes são exteriores e exercem poder coercivo. Como consequência desta condição preexistente e do domínio da sociedade sobre o indivíduo, segundo Bosi (2003), a ênfase dos chamados fenômenos psicológicos, tais como percepção, consciência, e memória, deve ser forçosamente alterada.

Portanto, vemos a memória como sendo construída coletivamente e sujeita a constantes transformações, o que significa que não é verdadeiramente individual, mas coletiva e suscetível a experiências vividas por pessoas e grupos sociais que não são congeladas no tempo, mas que, em vez disso, estão constantemente a reformular-se e a não serem travadas no tempo.

Segundo Halbwachs (2006), a memória individual surge sempre de uma memória coletiva; consequentemente, as nossas memórias são partilhadas por pessoas e grupos sociais aos quais estamos ligados, tal como as nossas ideias, reflexões, sentimentos e paixões, que também se estabelecem dentro de um grupo particular. e as organizações sociais a que pertencemos. Portanto, o autor argumenta que a memória coletiva é diferente do discurso histórico e é uma interpretação social das experiências vividas.

Logo, para Bosi (2003, p. 17): “A memória do indivíduo depende da sua relação com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; em suma, com os grupos de convivência e grupos de referência peculiares a este indivíduo”, disse um orador histórico.

Halbwachs (2006) afirma que, o fundamento de toda a memória é uma “intuição sensível”, um estado de consciência totalmente individual que é diferente daquele em que existem dados do pensamento social. É o que assegura parcialmente a coesão e unidade do grupo, que o pensador definiu como a área de disputas e influências entre indivíduos. É uma opinião sobre a forma como o recolhimento é criado pela sociedade como um todo. A memória individual não é independente; depende antes das percepções que a história e a memória coletiva criam.

A memória da pessoa deve ser percebida a partir da posição que a pessoa ocupa dentro do grupo e em relação a outros ambientes, porque surge a partir de referências e memórias do grupo. Neste sentido, a linguagem serve como o instrumento que permite a socialização da memória reproduzindo, reunindo e unificando a imagem do sonho, a imagem recortada e as imagens presentes no mesmo espaço histórico e cultural.

Bosi (2003), por sua vez, enfatiza que a memória é trabalho e enfatiza o quão única e espontânea ela é, afirma que a memória está a reconstruir-se, porque a recordação é, em grande parte, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores, as nossas memórias podem ser recriadas ou simuladas.

Halbwachs (2006) aponta que ao examinar a ligação entre memória e história, a memória coletiva baseia-se na continuidade e deve ser sempre vista no plural, ou seja, são memórias coletivas. Por outro lado, o que entendemos por história é a compreensão da série de acontecimentos notáveis de uma nação, que vão além dos números, nomes e fórmulas para incluir correntes de pensamento e experiência que nos ajudam a redescobrir o nosso passado.

Partindo dessa premissa, temos a memória religiosa, que é trazida há muitos anos atrás e que nos reflete justamente a essas lembranças, nos trazendo a herança religiosa de nossos ancestrais, que perduram por séculos, mantendo a crença e os costumes trazidos desde os primórdios.

Por fim, a memória é fundamental para a manutenção da identidade e fomentar a resistência contra a discriminação.

A memória como manifestação na/da linguagem social

Dessas perspectivas arroladas anteriormente, é possível pensar nas ciências sociais – pois ganham acesso a uma vasta área nova nos anos 1960; conhecida como Teoria do Discurso (instituída no primeiro momento por Michel Pêcheux) que apareceram pela alcunha de Análise de Discursivo Francesa no cerne do seu desenvolvimento teórico a partir questões que envolvem o “significado” como ponto de partida.

Nesse sentido, Pêcheux (1960) se dedica as ideias do “tema” e do “significado” como suportes para as “recordações discursivas”; fundamentais nesse bojo teórico inicial. Com isso, Pêcheux (1995, p. 52) vai afirmar que:

A memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

De acordo com Pêcheux (1995), cada discurso é construído a partir de uma *recordação* e do *apagamento de outro discurso* – isso posto, a construção dos sentidos ocorre no conflito com outros sentidos [grifos nossos].

Sendo assim, temos disparates quando somos incapazes de recuperar a memória que suporta essa noção, ela flui naturalmente mesmo que o orador não esteja consciente do movimento discursivo. Por outras palavras, a memória discursiva, que Pêcheux também enfatiza como interdiscurso, é um corpo de informação que dá significado às nossas palavras. Esta informação relaciona-se com algo que já foi dito antes, noutros lugares, com algo que “foi dito”, mas que ainda assim alinha os nossos discursos.

Várias iniciativas envolvendo a promoção de políticas públicas para as comunidades tradicionais começaram a ser encorajadas de forma mais estruturada e em conjunto com as iniciativas para a promoção da igualdade racial após a criação do Secretariado Nacional para Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003. O estabelecimento da Política Nacional para o Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais através do Decreto 6040/2007, foi proposto para “promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais”, foi um dos dois novos desenvolvimentos legais que beneficiaram este grupo.

O Plano Nacional para a Proteção da Liberdade Religiosa e Promoção de Políticas Públicas para as Comunidades Tradicionais do Terreiro (PNCT) foi concebido neste contexto de desenvolvimento de instrumentos normativos e políticas destinadas aos povos e comunidades tradicionais, para além do diagnóstico da dívida histórica devida pelo Estado brasileiro e da análise da gravidade da intolerância, preconceito e discriminação sofrida pelos praticantes de religiões de origem africana.

Os Governos Federais e representantes das religiões afro-brasileiras colaboraram para desenvolver um conjunto de orientações e medidas para reforçar a luta contra a intolerância religiosa. Estas medidas baseavam-se na Constituição Federal de 88, quadros legais relevantes, e acordos e convenções que o Brasil tinha assinado. Destinavam-se a assegurar a realização dos direitos humanos, especialmente o direito à vida.

É já um passo em frente que a proposta defende a necessidade de reparações por parte do Estado. O Estado brasileiro teve o catolicismo como religião oficial durante todo o período colonial e imperial, apesar de ter sido formalmente afastado da Igreja desde a Proclamação da República.

Mesmo após a separação, ainda existia uma estreita ligação entre a lei e os dogmas eclesiásticos católicos. Como resultado, as comunidades da Matriz Africana, foi alvo de perseguições e proibições por parte das instituições estatais mesmo durante toda a era democrática por uma variedade de estilos de culto, crenças, e visões do mundo.

Como resultado, o reconhecimento desta história de perseguições mostra que existe uma via aberta para o desenvolvimento de políticas reparadoras afirmativas. Mais do que isso, porém, indica um caminho que respeita e sustenta o direito à liberdade religiosa.

Embora esta construção também envolvesse peculiaridades vividas neste país através da influência dos ameríndios, que, por exemplo, herdaram várias expressões do complexo cultural africano na comida, religiosidade, música, língua etc., as comunidades do Terreiro são reconhecidas pela preservação da cultura, modos de vida e cosmovisão africanos no Brasil. Além disso, ao longo da história do Brasil, o povo do Terreiro formou um verdadeiro movimento de resistência, triunfo, e solidariedade com os povos africanos de ascendência, uma representação da resistência negra que afirma o início do movimento negro e a luta pela igualdade racial.

Desta forma, a ideia de interdiscurso de Pêcheux mobiliza-nos para compreender que as pessoas estão ligadas a este conhecimento discursivo que não é aprendido, mas que, em vez disso, produz os seus efeitos através da ideologia e do inconsciente, segundo Orlandi (2012). O interdiscurso articula-se com o complexo de estruturas ideológicas, na opinião deste autor. O ‘significado’ que Pêcheux explora é sempre uma palavra para outra; vive em relações de transferência que acontecem no seio das formações discursivas que servem como o seu contexto histórico provisório.

Segundo Pêcheux, neste jogo discursivo, as afirmações feitas num momento diferente da história podem ser revistas no presente discurso ou refutadas mais tarde em diferentes contextos discursivos; isso posto, a formação discursiva de cada sujeito pode utilizar a memória discursiva para operar afirmações pré-construídas a fim de criar relações com tudo o que já foi dito, com o interdiscurso, e com a sua memória discursiva ao criar novos discursos.

Portanto, a memória desempenha um papel crucial na linguagem social. Ela preserva e transmite conhecimento, constrói identidade, promove um discurso que transmite ideias, valores e princípios através do tempo histórico, além de utilização de símbolos e expressões de fácil assimilação.

Considerações

Em suma, pode-se dizer que, a memória comunal iria reforçar o significado e a representação socialmente impactada, o que não escaparia à cultura investida pelos indivíduos, dado que o homem moderno se comporta em vários grupos, cada um dos quais teria ainda as suas próprias fragmentações e disputas, é improvável que estes indivíduos tivessem uma memória partilhada de um incidente específico.

Considerando as diferenças na composição das memórias, percebe-se um resultado de interferências, interesses, e inúmeros encontros provocados pelas relações humanas. A memória seria, portanto, uma tentativa negada ou distorcida de (re)organizar o passado, e como resultado, haveria tantas memórias quantas as pessoas envolvidas na sua produção.

A religião, claro, está inextricavelmente relacionada com o desenvolvimento e a história do Brasil e do seu povo. O elemento religioso sempre foi abordado no constitucionalismo nacional devido à sua importância, de uma forma ou de outra: A Igreja obteve uma posição de destaque na Carta Magna original porque a religião católica foi sacramentalmente estabelecida como a representante oficial do Estado. A próxima Constituição de 1891, a primeira da República, inovou ainda mais ao reforçar formalmente a ruptura da relação entre o Estado e a Igreja, instalando a Igreja no Brasil e estabelecendo o Estado Laico no Brasil.

Desde então, tem sido observado que os aspectos religiosos das Constituições têm sido tratados de forma que têm sido relevantes para a sociedade brasileira desde os tempos coloniais – por vezes de forma semelhante, por vezes de forma diferente – no que diz respeito a coisas como o ensino religioso, cemitérios, casamento, isenção de consciência, liberdade de culto, e exteriorização da crença – ao mesmo tempo em que se mantém de forma consistente o carácter secular do Estado.

É verdade que o Estado deve manter a sua neutralidade para com todas as religiões, sem prejudicar ou favorecer qualquer grupo religioso em particular, de acordo com a natureza do secularismo sem prejudicar ou beneficiar qualquer grupo religioso em particular, para com todas as religiões. Apesar disso, os funcionários e líderes do Estado mantêm consigo as suas memórias religiosas, emoções e tradições.

De fato, a própria lei, a começar pela Constituição Federal, apoia o sentimento religioso porque, apesar de assegurar o secularismo e reconhecer a liberdade religiosa, não impede o legislador de refletir os seus próprios sentimentos e convicções na lei, ou, por outro lado, de se excluir das manifestações religiosas dentro da esfera de influência do Estado, o que, em teoria, seria também o seu papel para proteger a liberdade religiosa.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil. Contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações**. 3. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros ensaios morais**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. 6. ed. Curitiba: Pongral, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

POTIGUAR, Alex. **Liberdade de expressão e discurso do ódio: a luta pelo reconhecimento da igualdade como direito à diferença**. Brasília: Consulex, 2012.

RIBEIRO, Milton. **Liberdade religiosa: uma proposta para debate**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE III
CIÊNCIAS DA SAÚDE

Verão final

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO I

A OZONIOTERAPIA COMO ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM ÀS PESSOAS COM ÚLCERA DIABÉTICA

Analua Pereira Nunes de Jesus
Gabryella Sousa de Araújo

Goiânia, GO, 13 de agosto de 2023.

Caro leitor, a *diabetes mellitus* é uma patologia clínica muito comum no atual cenário da população mundial, visto que, um dos seus sinais é a má oxigenação das extremidades do corpo, sendo assim faz-se necessário o uso da ozonioterapia como método coadjuvante a terapia farmacológica. Com a aplicação deste método, é possibilitado melhores condições de vida ao paciente, maior chance de prevenir lesões e auxiliar na integridade da pele, fazendo com que o tecido se regenere com mais rapidez. Logo, o trabalho da enfermagem será melhor prestado, uma vez que, os cuidados e assistência ao portador de DM são com a pele lesionada como porta de entrada de infecções. Além de estimular uma melhor cicatrização, este é um método de baixo custo capaz de contribuir minimizando os efeitos da doença. Foram identificados poucos estudos a cerca deste tema, no entanto, com este trabalho fica evidente quanto há melhora da cicatrização e dos benefícios da ozonioterapia para o tratamento de lesões diabéticas.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A OZONIOTERAPIA COMO ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM ÀS PESSOAS COM ÚLCERA DIABÉTICA

Analuia Pereira Nunes de Jesus

Gabryella Sousa de Araujo

DOI: 10.24824/978652515734.4.151-166

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Aspectos introdutórios

O termo “diabetes” a primeira terminologia a ser descrita no contexto científico foi descrito no século II na Grécia antiga, possuía o significado de sifão, pois esta patologia apresenta drenagem de urina semelhante a drenagem de água realizada pelo sifão. A *Diabetes Mellitus* (DM) é uma patologia caracterizada por um aumento da glicose no sangue que pode ocasionar condições graves, alterações sistêmicas como complicações na visão, cardíacas e vasculares (Figueiredo, 2019; Zaninelle, 2019).

Conforme descrito por Figueiredo (2019), a prevalência da DM é de complexa estimativa, isto se deve as particularidades apresentadas pelos pacientes acometidos. A grande maioria apresenta diagnóstico tardio ou possuem dificuldade para acesso ao serviço de saúde, o que vem gerando dificuldade na prevenção de complicações causadas pela doença.

A DM é classificada comumente em dois tipos: DM1 e DM2. A DM1 é caracterizado por insulino dependente e o a DM2 é assinalada como insulino resistente, no entanto ambas mostram falhas na regulação da taxa de glicose no sangue por ausência da atuação da insulina (Figueiredo, 2019).

Pacientes que desenvolvem um quadro de diabetes tendem a apresentar problemas de circulação, uma vez que, a doença dificulta a chegada de sangue nos membros periféricos, especialmente nos pés. Dessa forma, fazendo com que haja uma privação de oxigênio dos tecidos, podendo-os levar à uma situação de necrose ou gangrena. Em virtude disso, o indivíduo portador da doença pode desenvolver feridas que se mantêm abertas por semanas ou até meses. Isso facilita a entrada de microrganismos patogênicos que causam infecção. E, com o agravamento da lesão, em muitos casos, cria-se a necessidade de amputação do membro afetado (Antar *et al.*, 2021).

A úlcera do diabético é uma das complicações mais comuns e graves da DM, e vem se tornando cada vez mais prevalente em todo o mundo, com alta

mortalidade e morbidade. Devido aos complexos processos fisiopatológicos que envolvem a polineuropatia diabética (PND) o tratamento de forma eficaz com as terapias tradicionais se faz de difícil resposta (Daria, 2011).

A técnica da ozonioterapia, trata-se da administração terapêutica de ozônio no tecido, o que leva ao aumento da oxigenação tecidual e consequentemente do metabolismo. A administração desse recurso é feita de maneira minimamente invasiva, podendo oferecer ao paciente uma analgesia local. Ademais, pode auxiliar no combate de doenças infecciosas agudas e crônicas causadas pelos mais diversos patógenos, além de queimaduras e úlceras diabéticas (COFEN, 2020).

O uso de ozônio como terapia complementar é minimamente invasivo, e pode contribuir para uma melhor cicatrização de úlceras, lesões, infecções virais, bacterianas ou fúngicas. Para administrar corretamente esse tratamento, é necessário qualificação adequada e a enfermagem se enquadra neste requisito, como um profissional habilitado para realizar este método natural. Para isso, o enfermeiro precisa realizar uma capacitação na administração de ozônio visando uma maior segurança, acordo com os diagnósticos de enfermagem e as vias de aplicação (Brolini, 2020).

O Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), por meio do Parecer normativo nº 001 de 2020, reconheceu e regularizou a ozonioterapia como prática complementar executável por enfermeiros, sob condição de que sejam qualificados. O órgão orienta que o profissional alcance 120 horas em cursos na temática. Na enfermagem, a tecnologia pode ser aplicada na melhoria dos resultados para tratar lesões de diversas etiologias, assim, eleva a qualidade da assistência ao paciente acometido com lesões de pele (Brandão *et al.*, 2021, p. 2).

A ozonioterapia é um método inovador o qual vem se mostrando com um grande potencial benéfico para o tratamento de úlceras ocasionadas nos pés de portadores de diabetes, e com desenvolvimento dos estudos pode se tornar um tratamento clínico de vanguarda. Ela irá atuar por meio de sua capacidade de antioxidação, inativação de patógeno, modulação do fator de crescimento vascular e endógeno e ativação do sistema imunológico. Ademais, o tratamento por meio da ozonioterapia tem por objetivo agir na melhora da circulação sanguínea periférica. Isso impacta de maneira direta na qualidade de vida do paciente, pois, tende a restabelecer e fortalecer o sistema imunológico (SECRETARIAT, 2005).

Ademais, um fator não contribuinte para o fácil acesso à ozonioterapia é o baixo custo. Tanto a indústria farmacêutica quanto a parte hospitalar relatam baixo retorno para investidores, indicando que não visam realizar

a regulamentação. A ozonioterapia por si só não é capaz de substituir o tratamento farmacológico, mas sim complementar e facilitar a distribuição de oxigênio no corpo. Pacientes que realizaram o uso de medicações em conjunto com a terapia de ozônio obtiveram ótimos resultados, favorecendo a cicatrização de úlceras e feridas, doenças inflamatórias agudas, algias, infecções, perfusão prejudicada, problemas neurológicos e imunodepressores (Pinheiro; Barbosa, 2021).

Pelo fato de impulsionar a elasticidade da hemácia, contribuindo para a entrada de oxigênio nos tecidos, a ozonioterapia torna benéfica para o tratamento de lesões, no entanto, o ozônio O^3 quando entra no organismo se transforma em O^2 , pois o O^3 tem um forte poder oxidativo, destinando-se a se degenerar (Haddad, 2006).

Considerando o descrito questiona-se: Quais são os benefícios da ozonioterapia no tratamento de pacientes que apresentam úlceras causadas por DM? Este trabalho por meio da revisão da literatura objetiva evidenciar a eficiência da ozonioterapia como recurso no tratamento de úlceras causadas por DM.

Abordagens metodológicas

A metodologia aplicada para a realização deste artigo é a revisão bibliográfica (RB). Revisão Bibliográfica trata-se da revisão de artigos, pesquisas e discussões de outros predecessores acerca do tema do trabalho (Coelho, 2021).

Como percurso metodológico na primeira etapa constou-se na formação da pergunta norteadora: Quais os benefícios da ozonioterapia no tratamento para pacientes diabéticos?

Para a realização da busca dos materiais de pesquisa foram coletados artigos nas bases de dados nacionais, como: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Banco de dados de Enfermagem (BDENF), *websites* do Ministério da Saúde (MS). Para as pesquisas nos bancos de dados foram utilizados os seguintes Descritores em Ciência da Saúde (DeCS/MeSH): Ozônio; Cuidados de Enfermagem; Ferimentos e Lesões; Diabetes Mellitus e Ozonioterapia.

A coleta ocorreu de forma virtual, com o agrupamento dos descritores e associações, utilizado o operador booleano AND.

Os critérios de inclusão utilizados foram artigos publicados em português e inglês, disponibilizados na íntegra, gratuitamente entre os anos 2005 a 2021. Já os critérios de exclusão foram artigos que não atendessem os critérios supra descritos e não respondiam ao questionamento norteador da nossa pesquisa.

Dos resultados às discussões – um pouco dos sabers da DM

A primeira vez que se houve registro da doença, foi por meio de documentos médicos descobertos no Egito, pelo alemão Gerg Erbs, no ano de 1872. O historiador, descobriu um papiro no qual relatava que pessoa possuíam uma frequente e abundante emissão de urina. Esse papiro, provavelmente, datava de 1500 anos antes de Cristo. No entanto, o nome “diabetes” como conhecemos, veio a surgir na Grécia Antiga. Sendo esse termo cunhado por Arateus (Reis, 2019).

O nome diabetes, deriva da semelhança entre a poliúria e a maneira como, água, por meio de um sifão é drenada. As menções da doença eram frequentes. Povos como, os hindus e os árabes já faziam menção da doença desde o primeiro século, esses povos relatavam que a urina de pessoas afetadas era adocicada. Além disso, foi esses mesmos povos que fizeram relação entre a diabetes a complicações como, a gangrena diabética e diminuição da potência sexual, sintomas esses que hoje, sabemos que são diretamente ligados à evolução da doença (Reis, 2019).

Mais adiante, entre os séculos XV e o século XIX, surgiram vários métodos de estudo que permitiram fazer a distinção entre os tipos de diabetes, classificando-os entre *diabetes insipidus* e diabetes mellitus. Assim, com o passar dos anos, em meados dos séculos XIX houve um grande ímpeto dos cientistas em aumentar a quantidade de pesquisas e estudos relacionados ao diabetes e a maneira como a doença evoluía nos pacientes e a partir disso iniciar práticas terapêuticas na tentativa de sanar esse mal.

Foi nesse mesmo período que começou a se alterar a postura dietética dos pacientes como medida terapêutica. Após isso, notou-se melhora no quadro de alguns pacientes, tais feitos foram relatados pelo farmacêutico Bouchardat. Ademais, após se concluir que a dieta tinha relação intrínseca com a doença, diversos médicos e cientistas da época, criaram diferentes métodos e posturas dietéticas a serem adotadas pelos pacientes (Gomes, 2015).

Hoje, porém, temos as diretrizes terapêuticas e fisiopatológicas da diabetes muito bem definidas.

No entanto, ainda assim temos, com o passar do tempo um aumento expressivo no número de casos da doença. A Organização Mundial de Saúde (OMS) estimou que em 1985, havia cerca de 30 milhões de portadores. Hoje esse número subiu para de 217 milhões. Com uma previsão de que até 2030 sejam 366 milhões. Isso se deve ao aumento vertiginoso, de fatores que são determinantes para o desenvolvimento do diabetes, tais como a obesidade, o sedentarismo e o estresse crônico. Estas complicações, que evoluem progressivamente e resultam em maiores custos para o sistema de saúde, causam uma importante morbidade e mortalidade precoces (Gomes, 2015).

Aspectos da Ozonioterapia e suas perspectivas no Brasil

Ozonioterapia é manuseada desde o século XIX, se trata de uma técnica que faz uso de Ozônio (O^3) como alternativa terapêutica para inúmeras doenças, na atualidade, essa prática é aprovada em vários países (Moretti, 2011).

O primeiro registro de aplicação do gás ozônio (O^3) foi marcado pela utilização para realizar o tratamento de soldados alemães que foram afetados pela gangrena gasosa, em consequência das infecções anaeróbias por *Clostridium*, altamente sensível ao O^3 , no decorrer da I Guerra Mundial (Xavier *et al.*, 2021).

A primeira menção sobre o O^3 na literatura científica foi realizada pelo físico holandês Martin Va Marum no ano de 1785. Desde o final do século XVII a ozonioterapia tem sido operada para finalidades terapêuticas, em diversas modalidades com efeitos terapêuticos inesperados em diversas patologias (Neves; Araujo, 2019).

No Brasil, a prática da ozonioterapia se iniciou em São Paulo pelo médico Heinz Konrad em sua clínica. O doutor Edison de Cesar Philippi em meados do ano de 1990, iniciou a prática em Santa Catarina e propagandou a ozonioterapia em números, cursos e congressos (Pinheiro; Barbosa, 2021).

Benefícios da ozonioterapia no tratamento de úlceras diabéticas

Quando se refere a tratamento, a ozonioterapia se mostra eficaz na antisepsia da pele, visto que remove as infecções derivada de protozoários, expelindo o oxigênio na corrente sanguínea, fazendo com que ocorra o aumento de glicólise nos glóbulos vermelhos. Podendo ativar a produção de hormônios e enzimas para níveis regulares, além de excitar o sistema imunológico a assepsiar as veias, artérias, diminuir as inflamações e algia (Pinheiro; Barbosa, 2021).

A Ozonioterapia tem propriedades oxidantes e desinfetantes, dessa forma, o recurso terapêutico de úlceras nos pés em pessoas com DM, tem potencial de se beneficiar dessa ação adjuvante da ozonioterapia. Existem estudos clínicos que foram capazes de constatar a atenuação da infecção e amputações nos pés de pessoas com DM, as mesmas foram submetidas a tratamento com ozônio para conseguir essa redução, os estudos foram realizados no Irã e Rússia (Batista *et al.*, 2021).

É primordial enfatizar que, essa técnica com ozônio é possível de ser usada como auxílio na terapia convencional, de forma que, sua função não seja substituir fármacos e sim progredir como assistência as respostas do tratamento clínico e farmacológico. Desse modo, a ozonioterapia tópica tem potencial de ser um caminho no tratamento de feridas crônicas. A aplicabilidade

da ozonioterapia no Brasil apesar dos avanços científicos é pouco utilizada, isso porque se tem poucos estudos sobre esta abordagem terapêutica, além do desconhecimento de suporte científico aproveitamento no reparo cutâneo (Pinheiro; Barbosa, 2021).

A principal ação da ozonioterapia é o progresso na técnica de reparo tecidual e desenvolvimento do tecido de granulação, dessa forma, a ozonioterapia evidenciou ser uma terapêutica rica. Além do mais, o tratamento com ozônio dispõe de singularidades antisséptica e bactericida agindo no corte ou diminuição do estresse oxidativo, melhorando a escala de dor, controle glicêmico e vascularização do tecido (Brasil, 2016). As complicações da DFU (*Diabetic foot ulcer*) podem ser prevenidas com o exame periódico dos pés, proporcionando uma identificação antecipada e conseqüentemente um tratamento adequado para as variações encontradas (Brasil, 2016).

Atuação da equipe de enfermagem na ozonioterapia

É um fato que a ozonioterapia vem obtendo cada vez mais sucesso e aceitação como método terapêutico em várias partes do mundo. No Brasil, porém, é a enfermagem que tem sido protagonista na utilização e na exploração de suas utilidades. Os profissionais enfermeiros que reúnem todas as condições e habilidades para prescrever um plano terapêutico utilizando a ozonioterapia como método de tratamento para diversas doenças, apresentando segurança e resultado. Conferindo assim aos pacientes uma maior qualidade de vida (Brolini, 2020).

Hoje, há uma crescente na expansão da Políticas Nacional de Práticas Integrativas de maneira especial aquelas que contempladas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), dessa forma criou-se um campo cada vez mais amplo e sedento por profissionais capacitados a oferecer tais tratamentos de maneira segura e com resolutividade (Brolini, 2020).

Dessa maneira, a função do enfermeiro no que tange o cuidar dos pacientes que está passando por um tratamento de feridas ulcerativas por meio da ozonioterapia, é realizar de maneira eficiente e inteligente sua anamnese, seu exame físico e a preparação da aplicação do ozônio. De maneira tal, a atendê-lo e possibilitar que esse paciente retome sua vida de maneira digna. Isso, se torna uma realidade quando realizado por profissionais que passaram por uma capacitação técnica e humana (Santiago, 2016).

Sabendo disso, entre as responsabilidades cabíveis ao enfermeiro é monitorar a integralidade da pele, por exemplo, e de elaborar e por em prática um plano de intervenção para realizar a manutenção do referido tecido. Colocando em ação o conhecimento técnico e científico do profissional alinhado com sua

vivência diária na profissão. Por isso, podemos ligar diretamente o tratamento de algumas doenças ao profissional de enfermagem que, tem a habilidade de desenvolver os conhecimentos teórico-científicos para oferecer melhor alternativa para o tratamento do paciente (Falzoni, 2018).

Assim, podemos concluir com base nos dados científicos e nas mais renomadas literaturas que a ozonioterapia é uma alternativa no tratamento de lesão por pressão (LPP), quando realizada por profissionais habilitados, como os enfermeiros (Lemos, 2021).

No decorrer da história a enfermagem vem se desenvolvendo a descoberta do conhecimento técnico-científico, expressando assim, cada vez mais, o interesse em estabelecer uma identidade própria a partir da busca por reconhecimento e valorização social. Dessa forma, observa-se muitas atividades que permeiam o mercado de trabalho não foram, até hoje, exploradas por essa categoria profissional, além de outras que ainda estão em desenvolvimento (Polakiewicz *et al.*, 2013).

O conceito de empreendedorismo na Enfermagem está vinculado, principalmente, às características pessoais, a um comportamento e/ou a uma atitude. Assim empreender na enfermagem é também, conquistar novos cenários de atuação voltados ao cuidado, agregar valor à profissão perante a sociedade e colaborar para consolidação da profissão como ciência (Copelli, 2015; Erdmann *et al.*, 2011). Isso posto, o empreendedorismo já é uma constatação na área da Enfermagem, sustentado pelas múltiplas possibilidades e conexões que estabelece com os diferentes serviços da área da saúde, pelo olhar integral, pela capacidade de enfrentamento dos obstáculos diários e pelas relações que constrói com os pacientes, familiares e equipe de saúde (Erdmann *et al.*, 2009).

Considerações

Dessa maneira, é válido considerar que, no referido texto foi realizado uma revisão bibliográfica acerca do método terapêutico da ozonioterapia, no qual foi identificado uma melhora na regeneração de tecidos que reflete em uma cicatrização mais eficaz e rápida, além de ser econômica.

Com as pesquisas realizadas evidenciou a necessidade de mais estudos acerca deste tema, não se tem muitas informações a respeito desse método terapêutico, que de fato tem sido pouco estudado. As maiores limitações ficam evidentes sobre o histórico da ozonioterapia partindo do ponto de que se trata de uma terapêutica recente e sem muitos antecedentes históricos. A respeito da DM tem se muito o que falar, visto que, essa doença é antiga, sendo assim, devido ao maior tempo de descoberta da doença, foi possível

melhorar a qualidade de vida dos portadores de DM, graças aos muitos estudos e avanços tecnológicos.

Os resultados demonstram que os benefícios encontrados sobre o tratamento com ozônio podem ser mais explorados, pois a terapêutica com ozônio tem se mostrado bastante eficaz em vários casos de tratamento de lesões ao redor do Brasil e do mundo. Na área da enfermagem acreditamos que o presente estudo trará grandes benefícios para os pacientes bem como a melhor terapêutica que será utilizada. Notamos o quanto a pesquisa científica engrandece o conhecimento e eleva os horizontes das atividades profissionais desenvolvidas no dia a dia. Sendo assim, a ozonioterapia deve ser usada como método terapêutico de forma que seja eficaz e eficiente no tratamento de feridas aos pacientes diabéticos.

Por fim, ressaltamos que, o presente estudo pode ser qualificado com resultados do tratamento com a ozonioterapia, diminuindo assim as taxas de comprometimentos pela doença por meio dos cuidados a partir da ozonioterapia (seja por meio dos estudos teóricos ou na sua efetividade nas clínicas, hospitais e também nas residências dos sujeitos com o uso do tratamento).

REFERÊNCIAS

ANTAR, M. **Pé diabético**: a simples ferida que pode virar um problema sério. São Paulo, 3 ago. 2021. Disponível em: <https://sp.unifesp.br/epm/noticias/pe-diabetico>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BATISTA, F. W. S. *et al.* Benefícios da ozonioterapia no tratamento de úlceras nos pés em pessoas com diabetes mellitus. **ESTIMA**, Braz. J. Enterostomal Ther., São Paulo, v. 19, e1821, p. 1-12, jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.30886/estima.v19.1090_PT.

BRANDÃO, M. G. S. A. Benefícios da ozonioterapia no tratamento de úlceras nos pés em pessoas com *diabetes mellitus*. **Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, SP, Brasil, p. 19, 182, 2021. Disponível em: <https://www.revistaestima.com.br/estima/article/view/1090/466>. Acesso em: 9 nov. 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde**. Departamento de Atenção Básica Manual do pé diabético: estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: http://www.as.saude.ms.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/manual_do_pe_diabetico.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

BROLINI, G. **Regulamentação. Ozonioterapia como prática do enfermeiro no Brasil**. Brasília, DF, 20 fev. 2020. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/parecer-normativo-no-001-2020_77357.html. Acesso em: 18 abr. 2022.

COELHO, B. **Revisão bibliográfica**: saiba como fazer em seu trabalho acadêmico. 8 mar. 2021. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/revisao-bibliografica/#:~:text=A%20revis%C3%A3o%20bibliogr%C3%A1fica%20%C3%A9%20de,autores%20para%20a%20sua%20pesquisa>. Acesso em: 18 abr. 2022.

ENFERMEIRO pode atuar na prática da Ozonioterapia. **COFEN**, São Paulo, 21 fev. 2020. Disponível em: <https://portal.coren-sp.gov.br/noticias/enfermeiro-pode-atuar-na-pratica-da-ozonioterapia/>. Acesso em: 30 set. 2021.

COPELLI, Fernanda Hannah da Silva. **Empreendedorismo na gestão universitária pública na enfermagem**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169490/338822.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jun. 2022.

DARIA, O'Reilly. A prospective, double-blind, randomized, controlled clinical trial comparing standard wound care with adjunctive hyperbaric oxygen therapy (HBOT) to standard wound care only for the treatment of chronic, non-healing ulcers of the lower limb in patients with *diabetes mellitus*: a study protocol. **TRIALS**, v. 12, n. 69, jan. 2011.

ERDMANN, A. L. *et al.* Formando empreendedores na enfermagem: promovendo competências e aptidões sócio políticas. **Enfermería Global**, Murcia, v. 16, n. 1, p. 1-10, jun. 2009.

ERDMANN, A. L. *et al.* Perfil dos egressos de gerenciamento de enfermagem dos programas da área de enfermagem da região Sul. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [s.l.], v. 45, p. 1551-1557, dez. 2011.

FALZONI, W. **Ozonioterapia como terapêutica integrativa no tratamento da osteoartrose**: uma revisão sistemática. 2007. Artigo de revisão, Pós-Graduação. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil, 2018.

FIGUEIREDO, D. M. O diabetes mellitus tipo 1 e tipo 2 e sua evolução no município de Quissamã-RJ. **Revista Científica LINKSCIENCEPLACE**, Quissamã, RJ, v. 1, n. 1, p. 122, jul./set. 2019. ISSN: 2358-8411.

GOMES, M. Diabetes: recordando uma história. **Revista Hupe UERJ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, out./dez. 2015.

HADDAD, M. A. **Efeitos da ozonioterapia sobre parâmetros clínicos, hematológicos e da bioquímica sanguínea em equinos**. 2006. Dissertação (Pós-Graduação em Medicina veterinária) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2006.

LEMONS, A. C. M. Ozonioterapia em lesão por pressão como alternativa de assistência em enfermagem. **Revista Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, 27, maio 2021.

MORETTI, D. A. **Principais aplicações terapêuticas da ozonioterapia**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado) – Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Botucatu, São Paulo, 2011.

NEVES, S.; ARAUJO, W. **Os efeitos terapêuticos da ozonioterapia ao portador de pé diabético**: uma revisão integrativa da literatura. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado) – Centro Universitário do Estado do Pará-CESUPA, Belém, 2018.

PINHEIRO, E.; BARBOSA, R. Ação da ozonioterapia nas úlceras no pé diabético. **Revista Cathedral**, v. 3, n. 2, p. 82-90, maio 2021.

POLAKIEWICZ, R. R. *et al.* Potencialidades e vulnerabilidades do enfermeiro empreendedor: uma revisão integrativa. **Persp. Online: Biol. & Saúde**, [s.l.], v. 11, n. 3, p. 53-79, 2013.

REIS, J. P. L. De Imhotep às Sulfonilureias. Uma história Brevíssima da Diabetes Mellitus. Risco de Desenvolvimento de Diabetes Mellitus em Estudantes do Ensino Superior e sua Correlação com o Peso e IMC. **Revista Portuguesa de Diabetes**, v. 14, n. 3, p. 131-136, 2019.

SANTIAGO, A. D. E. O uso da ozonioterapia no tratamento de feridas: **Uma revisão de literatura**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem) – Centro Universitário Tiradentes – UNIT, Maceió, Atlas, 2016.

SECRETARIAT. Medical Advisory. **Hyperbaric Oxygen Therapy for Non-Healing Ulcers in Diabetes Mellitus**. Ontario Health Technology Assessment Series, v. 5, n. 11, set. 2005.

XAVIER, P. B.; SILVA, Ísis de S.; ALMEIDA, J. L. S.; ARAUJO, T. L. de L.; SANTOS, G. A. dos; BRAGA, D. M. dos R.; NEGREIROS, R. V. de; ALVES, F. P. de A.; MORAIS, M. G. C.; SILVA, T. L. de A.; CRISPINIANO, E. C.; FREIRES, L. da S. Application of ozonotherapy in the treatment of skin injuries in the elderly. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 10, n. 17, p. 1-10, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i17.24682. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24682>. Acesso em: 18 abr. 2022.

ZANINELLE, D. **O que é, exatamente, o Diabetes Mellitus?** Cuidados pela vida, 2019. Disponível em: <https://cuidadospelavida.com.br/saude-e-tratamento/diabetes/que-e-exatamente-diabetes-mellitus>. Acesso em: 4 set. 2021.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE IV
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

Verão final

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO I

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: olhares e reflexões¹²

Ricardo Dionizio de Almeida
Jorge da Silva Werneck
Sérgio Nunes de Jesus

Cacoal-RO, 15 de setembro de 2023.

Caro leitor, a Matemática é um método científico que faz uso de conhecimentos numéricos e raciocínio lógico. Pode-se afirmar que sua aplicabilidade está presente em muitas atividades do cotidiano. Desta forma, o presente texto objetiva-se na reflexão do processo de ensino-aprendizagem da Matemática na educação básica, como também evidenciar o papel do professor como agente facilitador para aquisição de conhecimento. O método utilizado foi uma revisão bibliográfica de caráter descritivo e exploratório; a busca ocorreu por intermédio das bases de dados *Google Acadêmico* e *Periódico CAPES* a partir dos descritores: *Ensino da Matemática; Papel do Professor e Ensino-aprendizagem*. Deste modo, as análises documentais e interpretações revelam que o processo formativo dos sujeitos é construído na prática e orientados pelas teorizações adquiridas no campo escolar e em seu trajeto de vida. Os saberes prévios dos educandos são relevantes e contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas e didáticas dos professores.

12 O presente texto foi fruto do trabalho de Conclusão de Curso de *Ricardo Dionizio de Almeida*, no curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, campus Cacoal.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: olhares e reflexões

Ricardo Dionizio de Almeida

Jorge da Silva Werneck

Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652515734.4.167-178

Um pequeno introito

A Matemática é uma das ciências mais antigas existentes na humanidade, podemos defini-la como o método científico que envolve conhecimento técnico-científico do raciocínio lógico e numérico. Sua existência pode ser percebida ao se medir a altura de um móvel, ou ao se calcular um simples troco (numa compra diária) – dentre outras formas; sendo estes apenas uns dos exemplos concretos de sua utilização no dia-a-dia.

Grandes são os desafios enfrentados pelo educador que opta por lecionar a disciplina, pois muitas vezes, demanda criatividade para que os alunos se sintam motivados.

Nesse sentido, Cerconi e Martins (2014) apontam que, muitas das vezes, a disciplina é apresentada de forma desconexa, e sem qualquer significado real para os alunos, deixando o aluno perdido em um ‘oceano’ de informações que nada significam para ele; separando assim a linguagem matemática que essas fórmulas representam do real significado. Assim, é válido insistir em uma solução de repetição e prática exaustiva voltada para o aprendizado por mecanização ou memorização, em vez de construir conhecimento por meio de habilidades adquiridas.

A partir dessas perspectivas acima, é possível perceber que, a disciplina de Matemática remete ‘medo’ aos educadores e educandos, pois é difícil tanto para se ensinar, quanto para se aprender. Os motivos são imensuráveis, aos quais se pode destacar a formação docente, já que este método deve ser lecionado por um professor formado em Licenciatura em Matemática ou Matemático, contudo, em diversas ocasiões a disciplina acaba sendo repassada por educadores que tiveram lacunas em seu currículo ou, até mesmo, um profissional de outra área.

Isto posto, após a formação, o educador se incube de altas expectativas, com planos de ‘mudar o mundo’ – assim que se choca com a realidade, coisa que não foi preparado durante sua formação. Muitas vezes esse profissional se depara com um sistema burocrático, falta de estrutura adequada,

falta de materiais, dentre outras questões: o que ocasiona na desmotivação que, conseqüentemente, afeta seus alunos; mesmo que, de forma indireta e não intencional.

Ainda nesse mesma vertente apontada anteriormente – a problemática é apontada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática* (Brasil, 1997, p. 15) onde especifica que:

[...] A insatisfação revela que há problemas a serem enfrentados, tais como a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama.

Diante da problemática, deve-se lembrar que, há como sanar os obstáculos, estimular o interesse dos alunos de forma prazerosa e, até mesmo, lúdica – pois não é uma tarefa fácil, mas com o passar do tempo a complexidade para se entender e apreender a essência da Matemática vem se alargando – mesmo sendo uma incumbência árdua, pode ser atingida; visando assim mudanças metodológicas e didáticas no âmbito do processo de ensino-aprendizado – e romper as barreiras estruturais das escolas é o papel do ‘educador comprometido’: é o que aludimos.

Gomes e Rodrigues (2014), por sua vez, acreditam que *o educador é capaz de dar um toque a mais a sua prática pedagógica, acerca dos conceitos relacionados à História da Matemática, por intermédio da resolução de problemas que foram grandes desafios ao passar do tempo.*

Logo, o presente estudo procura não apenas aludir reflexões como fundamento básico sobre o *Ensino da Matemática na Educação Básica*, mas dialogar e apontar formas que fragmentem essas dificuldades do processo de ensino-aprendizagem – em específico, apontamos aqui o Ensino Fundamental II, da rede básica de ensino – questão fundamental nessas abordagens.

Fundamentos Metodológicos

O presente estudo tem base específica na revisão bibliográfica, de caráter, descritivo e exploratório e consiste no levantamento de materiais técnico e científicos que fundamentem o nosso estudo. Para Prodanov e Freitas (2013) apontam que o caráter descritivo e exploratório nada mais é quando o pesquisador tão somente registra e descreve os fatos, sem qualquer inferência, propiciando, dessa forma, mais informações acerca do assunto.

Neste sentido, as alusões apontadas aqui são importantes no processo educacional em suas diferentes instâncias educacionais: ensino superior,

técnico, educação básica – mas principalmente, como já falamos, ensino fundamental anos finais – objeto base aos estudos do papel do professor como agente facilitador ou um agente de transformação social.

O presente levantamento dos materiais utilizados em nosso estudo se constitui nas plataformas eletrônicas: *Google Acadêmico*, bem como nos Periódicos CAPES – fundamentais na busca dos seguintes descritores: *Ensino da Matemática; Papel do Professor e Ensino-aprendizagem* (suportes teóricos). Assim, sistematizamos a presente pesquisa nos meses de setembro e outubro, do ano de 2022.

Concepções didáticas na/para a formação do professor

Os primeiros anos *de/da* formação do educador são a base para se estabelecer a essência do saber pedagógico. É nesse momento que ocorre a transição do educando para o educador. As técnicas experimentais nesse processo fundamentam-se a partir dos desafios que são enfrentados diariamente em sala de aula – ‘a prova de fogo para muitos’.

Segundo Garcia (1999, p. 39), “o educador quando adentra em uma instituição de ensino sofre um choque de realidade e, em paralelo, experimenta vários sentimentos bons, quando se vê no tão sonhado corpo profissional”. Tais sentimentos apontados por Garcia (1999) são potencializados a partir do desempenho de cada profissional – pois estimula a pensar na realização por fazer um ‘bom trabalho’, ou seja: ‘mostrar serviço’ nesses momentos cruciais *na / da* carreira docente.

É notório que, ao conseguir realizar um bom trabalho os educadores serão ‘reconhecidos’ – é o que pensamos – de certo, pelo seu desempenho profissional, fortalecendo sua segurança ao se ver dentro de um grupo, sentindo-se “pertencente” a uma classe (Costa; Oliveira, 2007); consumados, enquanto professor, ele deve fazer a junção entre *teoria e prática*, pois necessitam ser aprimoradas.

Dessas perspectivas abordadas, a didática deve ser melhorada não somente por meio do que se é vivido no âmbito institucional, como também pelas vivências do dia-a-dia, como aquelas que foram observadas com ex-professores na época escolar, o que pode ser instigante (Lortie, 1975).

Já a partir das ideias de Mariano (2005), é recorrente que os educadores que pensam seus métodos baseados em ‘professores do passado’ – ele chama de ‘mestres-modelo’ – esses que favorecem e favoreceram aos alunos importantes conhecimentos da teoria e da prática educacional. É relevante pensar que a docência requer conhecimentos técnicos-científicos, mas também necessita do comprometimento profissional, pois a ‘profissão escolhida é desafio e enfrentamento diário’ – é o que acordamos.

Para Isaia e Maciel (2011), às relações que serão vivenciadas em sala de aula, deverão ser compatíveis ao se tratar da relação entre professor e aluno ao iniciarem sua vida profissional, muitos docentes se deparam com essa realidade e se sentem frustrados quando não conseguem estabelecer uma boa convivência, pois deve-se levar em consideração que a *sala de aula* não é preenchida somente com ‘conteúdos’, vai além.

Ainda nessa mesma linha de raciocínio, Nóvoa (1991) especifica que a formação *aluno x professor* é um *processo contínuo e adaptado na rotina escolar*. As instituições de ensino necessitam ampliar suas formações continuadas e demais especializações para que o processo metodológico e didático que se estabelecem em cada educador sejam enriquecidos – e os alunos compreendam cada especificidade entre a teoria e a prática educacional.

Para Tardif (2014), o professor necessita se voltar a ‘situações-problemas’ existentes já durante a graduação, pois é o momento em que irão construir suas práticas pedagógicas para o futuro. Assim, é ao futuro docente em vivenciar por meio dos estágios, compartilhar com o regente momentos ímpares que integram expressivamente em seu processo de formação *de/do* professor. Isso posto, Franco (2005), Pimenta (2002) e Ghedin (2002) afirmam que é necessário repensar a didática organizando a prática com base na teoria e buscar estudos que tragam ‘novos processos de aprendizado’.

Do fazer pedagógico à prática docente

Nesse ponto, observamos que, há um certo ponto de confronto entre os pressupostos didáticos em ‘apoiar’ os docentes – pois é uma preocupação antiga (arcaica). A questão aqui é a formação de especialidades: a maioria não ocupará esse ‘lugar’ de fala e *de/da* prática. Seus espaços teóricos e lugares de fala tornam-se ‘limitados’ por vezes no processo de formação – é lastimável, mas é uma realidade no cenário brasileiro; isso coaduna por não estarem atrelados às correntes teórico-metodológicas no Ensino-aprendizagem da Matemática (nas Universidades [na formação do professor] e também nas escolas [ensino efetivo do alunado da Educação Básica]).

Para tanto, o profissional necessita estar preparado para que possa atingir os pressupostos básicos didáticos – por vezes – necessário à realização efetiva numa sala de aula.

Mas, como formar professores? Questionamento como este nos aponta que o indivíduo quando faz um curso de licenciatura, supõe-se que já conheça os *prós/contra* na/da formação pedagógica e que supostamente esteja preparado (mesmo que aprendendo paulatinamente) seu exercício diário: *o ser professor*.

Pimenta (2000), por sua vez, especifica que o papel didático do educador é de empreender reflexões, discussões e entendimentos pedagógicos que possam assim permitir soluções que direta e indiretamente sanem, em parte, problemas efetivos que surgem de maneira constante no ambiente escolar. Isso requer preparo didático-pedagógico e desafios diários – pois, inexperiências aperfeiçoadas tornam cada vez melhor o educador em seu papel social – fazer a diferença dia após dia.

Dessa maneira, observa-se que, por muito tempo, o processo de ensino-aprendizagem era materializado com bases em tentativas e erros; por mais que existam ‘sujeitos autodidatas’ que aprenderam de maneira equivocada – deve-se evitar essa prática corriqueira no cenário brasileiro. É necessário não apenas fazer ‘reflexões’ sobre essas demandas educacionais, pois é a partir na / da formação do educador que as Políticas Públicas Nacionais de Formação apontam o valor da formação didática, bem como elas melhoram de maneira significativa o papel (prática) do educador em seu fazer pedagógico. Outrossim, as máximas passam a fazer parte desses processos – a saber: ‘o que ensinar?’; ‘como ensinar?’; para que ensinar?’ – sigamos assim esses princípios fundamentais.

Da formação docente – a importância do estágio supervisionado

Como foi especificado anteriormente, é possível mudar as regras do jogo: mas depende, especificamente, do educador. Com isso, observa-se que, o estágio supervisionado, por exemplo, é o momento em que o educando passa a conhecer os princípios entre a ‘teoria’ e a ‘prática’ – esses como suportes do ensino-aprendizado na carreira docente.

Segundo Bianchi; Alvarenga (2002, p. 16), “os estágios são a fase de aprendizagem prática do aprendizado e da experiência, e também envolvem supervisão, revisão, correção e escrutínio”. Isso posto, o Estágio Supervisionado na Licenciatura proporciona ao aluno-professor o fazer teórico-prático em suas habilidades metodologias e didáticas para a manutenção de uma ‘boa’ prática docente ao longo dessa experiência; pois ministrar aulas (no fazer pedagógico) é por demais um processo *continuum* na vida pessoal do educador, como também uma prática diária no aprendizado científico – pois é a partir dele (conhecimento) que os princípios teóricos passam a fazer a diferença didática em inúmeros processos educacionais e não apenas no matemático.

Desse modo, para Mizukami (1996), acontecem situações dentro da sala de aula que fogem do processo ensino-aprendizagem e, para o professor, é importante que as dificuldades não interfiram, pois os acontecimentos, muitas vezes, fazem com que os educando se questionem sobre o ‘porquê’ de

estarem num curso que demanda esforços que, para eles, as vezes, não vale a pena – isso é lastimável.

Sendo assim, para fazer parte desse universo educacional é relevante que o educador conheça não apenas o ‘ato de ensinar’, mas de que maneira lidar com situações que além de não interferir nesse processo possam apontar soluções plausíveis às incertezas que já fazem parte do universo educacional brasileiro – mas especificamente, do professor.

Logo, é preciso ainda deixar claro que o estágio prepara o educando para inúmeras situações, mas não em totalidade – pois irá proporcionar na experiência docente e no ambiente escolar (ou como se conhece: no lugar de fala ou chão de fábrica) as práticas que consolidarão em sua formação, principalmente para se reconhecer como professor – isto é por demais importante e fará a diferença.

Dos conhecimentos matemáticos – suportes sociais

Ainda nas mesmas perspectivas apontadas ao logo das nossas discussões é importante aludir que é a partir da constituição dos conhecimentos que aspectos sociais, culturais, históricos e outros farão parte nos/dos contextos matemáticos e é dessa relação que o professor-pesquisador (independentemente de ser estagiário ou educador já experiente) precisa aprimorar dia após dia: é um processo contínuo na profissão professor).

Dessarte, Cury e Motta (2008), apontam que não se pode estudar matemática sem relacioná-la com o passado (social, cultural etc.), já que a mesma perpassa anos de estudos até chegar ao que é hoje. Isso posto, é a partir do currículo que a disciplina de matemática ganha dimensões importantes na efetivação no/do processo de ensino-aprendizagem – ela se torna papel fundamental e obrigatório na vida do *sujeito social* – daí a diferença da sua importância cotidiana.

Vejamos abaixo:

[...] O conhecimento matemático deve ser apresentado aos alunos como historicamente construído e em permanente evolução. O contexto histórico possibilita ver a Matemática em sua prática filosófica, científica e social e contribui para a compreensão do lugar que ela tem no mundo (Brasil, 1997, p. 19).

Como é possível perceber a questão teórico-prática da disciplina e da Matemática como importância social vai além do pedagógico; isso nos dá a dimensão de que inúmeras práticas ‘podem ser derrubadas’ – uma vez que, são dissociadas desse ‘universo’ que precisa ser melhor debatido, explorado

e pormenorizado em sua efetivação diária e útil na vida do cidadão – isso é fazer a diferença na teoria e prática do então educando.

Conquanto, o ato de ensinar a disciplina de matemática deixa claro que é necessário não apenas a dedicação, mas que essa faça parte na / da vida do educador como essência prazerosa e que contribui a esse e para todos que dependam dela (disciplina); sua aplicabilidade deve ser um recurso e ao mesmo tempo, uma tecnologia que fará a diferença no outro que se constituirá em seu aprendiz.

Para Cury e Motta (2008), a disciplina de matemática deve ser repensada a partir do fazer docente – esse que se transforma e transforma o outro a partir das necessidades sociais; a sala de aula é importante, porém além dela, a constituição humana e social precisam fazer parte diuturnamente nas ações daqueles que aprendem nos ‘bancos da academia’, mas também fora dela.

Suportes ao possível letramento matemático

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “o letramento matemático é definido como a capacidade e aptidão de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, favorecendo a formulação e a resolução de problemas em contextos distintos, fazendo uso de fatos, conceitos, ferramentas e procedimentos matemático” (Brasil, 2017, p. 266).

A partir da perspectiva acima, é possível pensar que a Matemática é um processo que vai além das abordagens numéricas e que também apontam uma necessidade maior que a convencional atualmente. Isso posto, a visão do letramento matemático irá instituir fatores argumentativos que possam produzir saberes por meio do raciocínio do educando e também do indivíduo socialmente que depende da matemática diariamente. Assim, é desse processo que o ‘fazer’ torna-se solução, compreensão lógica por meio dos questionamentos e, acima de tudo, para resolução dos problemas não apenas matemáticos, mas em inúmeras áreas.

[...] Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática (Brasil, 1997, p. 19).

De sorte, é necessário sempre apontar em outras direções – desenvolver senso crítico – vivenciar o diferente dia após dia e de maneira transversal descobrir a verdadeira e efetiva matemática dos saberes: aquela que transformará o ‘indivíduo’ em ‘sujeito da ação’ – seja pedagógica ou histórico-social; – esse é o legado do educador: *ser transformado e transformar*.

Considerações

Destarte, a partir das discussões elencadas é possível pensar numa disciplina de Matemática para além do ‘convencional’ que possa ser ‘rigorosa’, mas também satisfatória a partir das inúmeras possibilidades científicas que extrapolam os métodos e faz do cotidiano uma necessidade prática – coesa e argumentativa: podendo ser questionada e questionar as convenções ao seu redor.

É fundamental que a sua função não se limite como aparecem em inúmeros livros didáticos – ela precisa funcionar como uma ‘peça de engrenagem’ – que sem o seu propósito efetivo – faltará sempre uma peça para se movimentar constantemente.

Isto posto, é preciso desenvolver percepções educacionais, mas principalmente de cidadania; o ensino pode ser auxiliado de diferentes perspectivas didáticas que poderão proporcionar situações teórico-práticas ao desenvolvimento do educando na compreensão de suas dificuldades, mas para a resolução dos problemas.

Versão final

REFERÊNCIAS

BIANCHI, A. C. M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Manual de orientação**: estágio supervisionado. São Paulo: Pioneira, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CERCONI, F. B. M.; MARTINS, M. A. Recursos tecnológicos no ensino de matemática: considerações sobre três modalidades. **SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA – 4**, 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/2827670-Recursos-tecnologicos-no-ensino-de-matematica-consideracoes-sobre-tres-modalidades.html>. Acesso em: 4 out. 2022.

COSTA, J. S.; OLIVEIRA, R. M. M. A. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de professor**, v. 10, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1486>. Acesso em: 3 out. 2022.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483-502, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG-6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 out. 2022.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. M. Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação: construindo a aprendizagem docente. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 1, p. 37-47, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/12349>. Acesso em: 29 set. 2022.

LORTIE, D. **School-teacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2796>. Acesso em: 29 set. 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

NÓVOA, A. Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, v. 7, p. 435-456, 1989. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5229>. Acesso em: 10 out. 2022.

PIMENTA, S. G. *et al.* Professor: formação, identidade e trabalho docente. **Saberes pedagógicos e atividade docente**, v. 2, p. 15-35, 1999.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Versão final

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 69, 70, 73, 74, 76, 77, 78, 187, 190

Análise do discurso 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 63, 115, 119, 120, 121, 190, 194

Aprendizado 21, 23, 27, 28, 29, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 169, 170, 172, 173, 175

C

Crenças 88, 108, 115, 118, 125, 126, 127, 128, 130, 135, 136, 137, 140, 142, 145

Criatividade 103, 110, 111, 113, 169

Cultura 7, 24, 35, 85, 92, 115, 125, 128, 136, 137, 145, 146, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194

D

Democracia 118, 124, 129, 141, 189

Discriminação 118, 125, 126, 128, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144

Diversidade 28, 70, 74, 86, 89, 118, 129, 139, 142

Doença 151, 153, 156, 159, 160, 161

E

Educação 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 25, 26, 29, 30, 34, 35, 36, 51, 53, 55, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 128, 129, 131, 132, 167, 169, 170, 171, 172, 177, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

Educação básica 9, 11, 16, 21, 23, 25, 29, 30, 34, 35, 36, 77, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 129, 167, 169, 170, 171, 172

Enfermagem 10, 151, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 189, 191

Escravidão 15, 17, 18, 92, 126, 139

G

Gramática 23, 25, 27, 29, 30, 33, 34, 36, 48, 192

I

Ideologia 40, 41, 43, 44, 46, 47, 54, 57, 59, 60, 63, 118, 119, 120, 125, 138, 145

Indígenas 128, 136, 140, 189

Intolerância religiosa 115, 117, 118, 128, 129, 130, 131, 138, 139, 142, 144

L

Letramento 73, 77, 78, 175

Liberdade 10, 15, 16, 17, 34, 59, 115, 117, 118, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147

Linguagem 9, 23, 25, 26, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 60, 61, 63, 65, 67, 69, 92, 97, 103, 115, 118, 119, 120, 121, 127, 143, 145, 169, 187, 188, 190, 191, 192, 194

Língua materna 25, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 190

Língua portuguesa 9, 21, 23, 27, 34, 35, 51, 53, 61, 141

M

Matemática 11, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 191, 194

Materialismo 37, 42, 46, 47, 119, 120

Memória 10, 14, 15, 16, 17, 18, 39, 41, 43, 50, 56, 58, 59, 62, 63, 95, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 131, 132, 133, 135, 142, 143, 144, 145, 146, 147

O

Ozonioterapia 10, 151, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163

P

Pandemia 9, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78

Pesquisa qualitativa 97, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114

Preconceito 26, 28, 29, 115, 117, 118, 125, 133, 136, 138, 141, 144

R

Religiões 125, 126, 128, 129, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 144, 146, 147

Residência pedagógica 10, 81, 83, 84, 85, 89, 92, 94, 189, 190, 192

S

Sala de aula 10, 21, 69, 72, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 171, 172, 173, 175

Sexo 59, 60, 61, 63

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ana Christina de Sousa Damasceno (Autoria)

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9705646502434212>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1677-3900>

É Licenciada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU/2011) e em Letras/Português (UESPI/2012). É especialista em Educação Infantil (UESPI/2016); Gestão Municipal de Educação (UFPI/2016); Formação de Professores em EaD (FAESPA/2021); Psicopedagogia Institucional e Clínica (Instituto Dexter/2022); e em Linguagens, suas tecnologias e mundo do trabalho (UFPI/2023). É mestre em Letras (UESPI/2016). Doutoranda em Ciências da Linguagem (Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP). Pesquisadora nos Grupos de Pesquisas Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia – PDA/CNPq-IFRO, campus Cacoal e também no Grupo de Pesquisa em Inovação de Recursos Didáticos, Produtos Educacionais e Tecnológicos – GREPET. Bolsista Capes/CNPq através do Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP. Participa dos Grupos de estudos: GEALF (UESPI) e GETE (UNICAP/UPE/UESPI). Professora Efetiva da SEMEC/Caxingó, PI. Professora do Curso de Pedagogia na FAESPA, onde atua na coordenação do Curso de Pedagogia, no Grupo de Estudos Formação Docente e Práticas Pedagógicas e na Equipe Multidisciplinar do Curso de Pedagogia em EaD da FAESPA. É diretora acadêmica da FAESPA. E atualmente é formadora regional do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (SEDUC/PI). Contato: damascenopedagogico@gmail.com

Elizângela Ataíde de Souza (Autoria)

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0798966113973182>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5488-7108>

Professora no Governo do Estado de Rondônia. Possui licenciatura em Letras/Português e suas respectivas literaturas (UNIR). Pós-Graduanda em Linguística e Análise do Discurso (Líbano) e pós-graduanda em MBA Comunicação e Marketing (USP). Especialista em Mídias na Educação (UNIR) e em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UNESC). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia – PDA, CNPq-IFRO, *campus* Cacoal. Contato: lizsouza1972@gmail.com

Sérgio Nunes de Jesus (Autoria/Organização)

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/9648583745536616>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X>

Pós-Doutor em Ciências da Educação (UFLO). Doutor em Ciências da Educação (UTIC). Doutor em Ciências da Linguagem (UNICAP). Mestre em Linguística (UNIR). Graduação em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, *campus* Cacoal). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT (IFRO). Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (UNIFAL-MG). Da Associação Brasileira dos Professores Negros (ABPN). Da Associação Latino-americana de Estudos do Discurso (ALED Brasil). Da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Afiliado aos Grupos de pesquisas: 1. Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas (UNIFAL-CNPq); 2. Discurso, Sujeito e Sociedade (UNICAP-CNPq); 3. Língua(gem), Cultura e Sociedade (IFRO-CNPq). Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, *campus* Cacoal-CNPq). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem; Educação e Cultura; Povos e Comunidades Tradicionais. Pesquisador associado aos projetos PAINTER e HUMANITAS, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, FAPEAM 2020-2024) e no Projeto Semântica Descritiva, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL 2020-2024). Pesquisador, escritor, músico e poeta.

Contatos: grupo.pda.ifro@gmail.com – sergio.nunes@ifro.edu.br

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/S%C3%A9rgioNunesdeJesus>

CPE: <http://plataforma-cpe.org/profile/sergio-nunes-de-jesus/>

DGP-CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/32103>

GP afiliado: <https://www.unifal-mg.edu.br/gplin/>

SOBRE OS AUTORES

Alberto Alves Teixeira

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0811747165249704>

Doutorado em Ciências da Educação (UNADES). Mestrado em Ciências da Educação (UNINTER). Especialista em Administração e Supervisão Escolar (Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral). Especialista em Metodologia de Ensino (Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral). Graduado em Pedagogia (FEC-UNESC). Graduado em História (UNIR). Licenciado em Educação Física (Escola Superior de Educação Física do Pará). Membro do corpo editorial do Jornal Ambiental “H2O Amazônia Ambiental”. Atua com os seguintes temas de pesquisa: Educação e História. Contato: teixeiraalbertoalves@gmail.com

Analua Pereira Nunes de Jesus

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2579246595322397>

Graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário de Goiás (UNI-GOÍAS). Colaboradora no Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, *campus* Cacoal-CNPq). Contato: analuumell.09@hotmail.com

Antonieta Miguel

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6807226750659924>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2845-3768>

Professora Adjunta do DCH/VI (UNEB). Graduada em História (UESB). Mestra em História Social (UFBA). Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Pós-doutorado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UFRB). Atualmente orientadora do Programa de Residência Pedagógica – PRP (2022-2024). Contato: antonetamiguel40@yahoo.com.br

Bruna Caroline Farias Alves

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2815645418490760>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-0119-0264>

Especialista em Direito Material e Processo Penal pela Faculdade Conhecimento e Ciência (FCC). Cursa especialização em Direito Penal e Criminologia (Centro Universitário Celso Lisboa). Cursa especialização em Direito Internacional (Centro Universitário Celso Lisboa). Bacharel em Direito pela Faculdade Pan Amazônica (FAPAN, PA). Cursa graduação em Enfermagem pela Faculdade Estácio de Sá (Estácio). Faz parte do grupo de pesquisa Direito

Penal e Democracia (DPD) – CNPq-UFPA, *campus* Belém. Diretora Jurídica do grupo de pesquisa Liga Acadêmica de Ciências Forenses – LIACF-U-FPA, *campus* Belém. Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, *campus* Cacoal-CNPq). Contato: brunacarol1095@gmail.com

Celso Ferrarezi Junior (Apresentação)

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6396955256879565>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>

Possui Licenciatura em Letras Português/Inglês (1989), Mestrado e Doutorado em Linguística – Semântica (1997/1998) e dois pós-doutorados (2005/2016) também na área de Semântica. É autor de 56 livros literários e científicos, estes nas áreas da linguagem e do ensino de língua materna. Escreveu mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Atua como consultor de diversas instituições e publicações científicas no Brasil e no exterior. É Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG. Tem experiência de ensino e de pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Semântica, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua materna, alfabetização, descrição linguística e teorias semânticas da linguagem. Contatos: cferrarezij@gmail.com – celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br

Edelaine Nobre da Silva

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6000506753368296>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-0371-4178>

Cursa Licenciatura em História, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* VI, Caetité-BA. Atualmente é bolsista CAPES pelo Programa de Residência Pedagógica – PRP (2022-2024). Contato: nobredasilvae@gmail.com

Gabryella Sousa de Araújo

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/3342173065489715>

Graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário de Goiás (UNI-GOÍÁS). Contato: gabryellasousa92@hotmail.com

Ingrid Letícia Menezes Barbosa

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/9082088538564147>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2442-4954>

Possui graduação em Letras/Português e Literatura brasileira pela União das Escolas Superiores de Cacoal (2003), especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal

(2005) e Tecnologias Educacionais pela PUC-RJ (2011), mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal de Rondônia (2009) e doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, *campus* Cacoal). Membro do grupo de Pesquisa: Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq, IFRO-*campus* Cacoal, desenvolvendo pesquisas nas áreas de Estudos da Língua e Linguagem, Linguística Aplicada e Formação Continuada de Professores. Co-autora do Projeto de ensino, pesquisa, extensão – Simpósio PDA-IFRO, *campus* Cacoal. Contato: ingrid.leticia@ifro.edu.br

Jorge da Silva Werneck

Mestre em Matemática pelo PROFMAT-UNIR (2013). Especialista em Matemática pela UNIR (2001). Graduado em Matemática pela UNIR (1995). Professor Efetivo EBTT, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *campus* Cacoal. Contato: jorge.werneck@ifro.edu.br

Jorge Luís de Freitas Lima

Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas – UFAM lotado no Instituto de Natureza e Cultura – INC. Doutor (2019) e Mestre (2014) em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Licenciado em Letras: língua portuguesa e respectivas literaturas (1993) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR/Campus de Rolim de Moura), com *Postdoctorado en Investigación Superior* (2023) pela Universidad Interamericana – PY. Membro da Academia de Letras e Culturas da Amazônia – ALCAMA. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq-IFRO – (Premiado pela SBPC na UFMG em 2017). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Ensino de Línguas – CNPq-UFAM e do Grupo de Pesquisa Infâncias, Criança e Educação na Fronteira Amazônica – CNPq-UFAM. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Benjamin Constant, AM. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores e de processos socioculturais em região de fronteira. Foi coordenador do Projeto de Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas de Professores Indígenas – PAINTER/FAPEAM e coordena o Projeto de Pesquisa sobre a Inclusão de alunos indígenas pela Linguagem – HUMANITAS/ FAPEAM. Coautor da obra *Gramática – compreender & comunicar* (2020). Participa como organizador e autor do *Almanaque de formação Continuada do Professor* (vol. I (2020), vol. II (2021), vol. III (2022) e vol. IV (2023)) e como organizador na obra *Educação Direto ao Assunto – nossas mazelas e nossas esperanças* (2022). Autor de capítulos nas obras *Transbordando Fronteiras: linguages desde el entrelugar, resistência*

y pluralidade em los Brasiles (2020); *Ensinando Espanhol no Amazonas: experimentando, integrando e resistindo* (2021); na obra *Ensino de Graduação em tempos de pandemia: experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na Universidade Federal do Amazonas* (2021) e na obra *Figuras e Tropos em Contextos Sociais* (2022). Organizador e autor da obra *Vivências PIBID: atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Língua Portuguesa em Benjamin Constant - AM* (2021). Contato: jorgefreitas@ufam.edu.br

Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0406045235502240>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1745-6090>

Doutoranda em Desenvolvimento Social pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS), da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES, MG). Mestre em História Social (UNIMONTES, MG). É graduada em História (UNEB, BA) e em Educação Física (UNOPAR polo Caetité). Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares; Gestão do Trabalho Pedagógico; Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação; Ciências Humanas e suas Tecnologias e em Filosofia Contemporânea. Professora das redes municipal e estadual em Caetité/BA. Atualmente integra o Grupo de Pesquisa “Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces” pelo Diretório: <http://dgp.cnpq.br/dgp/>. Contato: jumaracarla@yahoo.com.br

Leandra Maria de Souza

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5243981537297089>

ORCID iD: <http://orcid.org/0009-0005-8508-1691>

Cursa Licenciatura em História, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* VI, Caetité-BA. Atualmente é bolsista CAPES pelo Programa de Residência Pedagógica – PRP (2022-2024). Contato: leandramaria@uneb.br

Maria Aparecida Silva Costa

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8945852377514617>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3884-0956>

Cursa Licenciatura em História, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* VI, Caetité, BA. Atualmente é bolsista CAPES pelo Programa de Residência Pedagógica – PRP (2022-2024). Contato: maryprofhist2000@gmail.com

Mikael Rios Sanches Fróes

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8486809555727804>

É estudante no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano), *campus* Alagoinhas, do Curso Técnico em Agroecologia Integrado

ao Ensino Médio e Bolsista CNPq, sendo orientado pela professora doutoranda Rafaella Elisa Rolim.

Nara Dantas de Azevêdo

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9129897670065180>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3563-3487>

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, UNEB - Campus VI, Caetité-BA, Especialista em Língua, Linguística e Literaturas – FACIBA – Bahia. Especialista em Coordenação Pedagógica – UFBA-Bahia. Especialista em Metodologia de Ensino para Educação Profissional – UNEB – BA. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Coautora da obra Gramática – compreender & comunicar (2020). Coautora da obra Figuras e Tropos em Contextos Sociais (2022). Participa como organizadora e autora do Almanaque de Formação Continuada do Professor, Vol. I, IV e V. Participa como organizadora do Almanaque de Formação Continuada do Professor (Vol. II e III). Faz parte do Grupo de Pesquisa PDA-IFRO-CNPq. Licenciada em Letras Inglês/Português – UNEB, Campus VI. Licenciada em Letras – Espanhol/Português – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Graduada em Gestão da Tecnologia da Informação – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Graduada em Gestão de Marketing – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Docente no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP do Sertão Produtivo) Caetité, BA (Secretaria de Educação do Estado da Bahia – NTE-13). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, *campus* Cacoal-CNPq). DGP-CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/32103>. Contato: narazevedo@gmail.com

Rafaella Elisa Santos Rolim Miranda Brito

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7994004327318328>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7310-3447>

Docente, desde 2010, do IF Baiano, empreende pesquisas na área de Análise de Discurso, debruçando-se sobre temáticas que referenciem a relação dos sujeitos com o universo jurídico e da politização do dizer, dos sujeitos e do Direito. Atualmente é doutoranda da UFBA, analisando projetos de lei voltados à concessão de direitos à comunidade LGBTQIAP+. Orienta projetos de iniciação científica voltados para essa temática, sob aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso. Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, *campus* Cacoal-CNPq). Contato: eu.sou.rafinha@gmail.com

Reginaldo Conceição da Silva

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8537046678523286>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7158-8185>

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia pela Universidade Estadual do Maranhão/Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus* VI, Caetité. Especialista em Meio Ambiente e Sustentabilidade, pela UNEB, *campus* VI. Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior, pela União das Escolas Superiores de Cacoal – UNESC, Rondônia. Professor da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, lotado no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CESTB, Amazonas. Filiado ao grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade – Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (PDA). Coordenador do projeto Redes de Valor na Amazônia (PROVALOR): fortalecimento do mapeamento do extrativismo da Amazônia e dos Laboratórios de Cartografia da FAPEAM. Pesquisador do Laboratório Nova Cartografia Social: Processos de Territorialização, Identidades Coletivas e Movimentos Sociais e Coordenador do Núcleo de Cartografia Social da Amazônia UEA-CSTB; UFAM – PPGAS. Pesquisador do Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia – NESAM, na linha de pesquisa: Culturas, Religião e Representações Socioespaciais. Membro do GEPCULTURA/UNIR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Modos de Vida e Populações Amazônicas – RO. Tem experiência na área de Educação, Nova Cartografia Social da Amazônia, Povos Extrativistas, Cadeias de Valor, Povos de Terreiro e demais Povos Tradicionais da Amazônia. Coordenador do Programa de Extensão Universitária Nova Cartografia Social, condições de vida e bem viver de povos e comunidades tradicionais: a formação de extensionistas em contexto dos ODS. Contato: reginho.obi@hotmail.com

Ricardo Dionizio de Almeida

Licenciado em Matemática (IFRO, *campus* Cacoal). Fez parte do Projeto de Ensino STOP MOTION (*campus* Cacoal-IFRO, 2019). Foi colaborador do Projeto de Curricularização da Extensão SAEB (2021). Contato: ricardodionizio81@hotmail.com

Simone Matia da Silva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8896749747512296>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0247-0562>

Especialista em Letras com Ênfase em Linguística (Instituto Líbano). Especialista em Linguística e Análise do Discurso (Instituto Líbano). Especialista em Multilinguagem e Ensino (UNESC). Licenciada em Letras Português-Inglês

e Respectivas Literaturas (UNESC). Professora Efetiva na Escola Carlos Gomes (SEDUC-RO), Cacoal, RO. Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO-CNPq), *campus* Cacoal. Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação e Cultura. Contato: simonematia2014@gmail.com

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Arial 8 | 8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal | Supremo 250 g (capa)